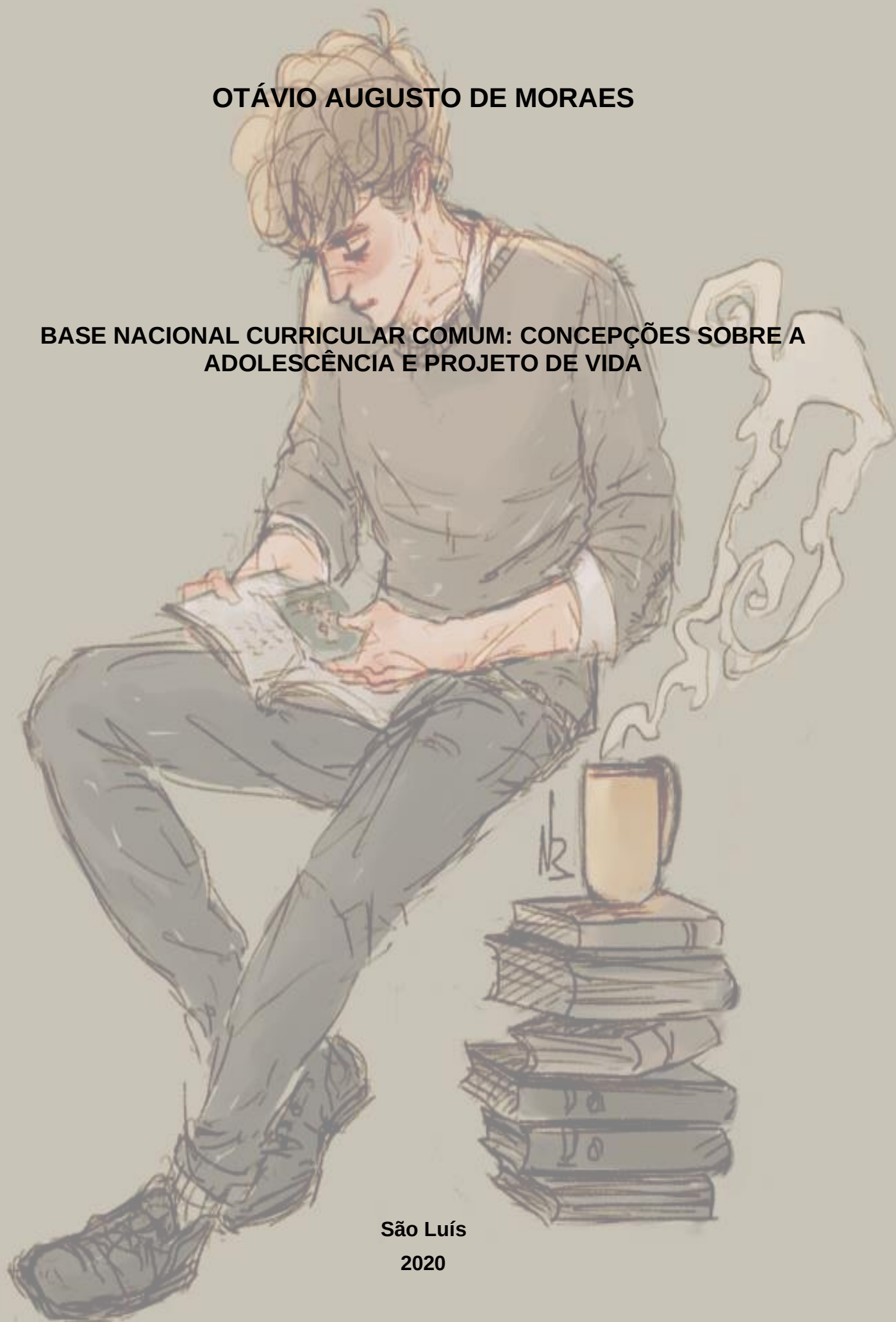


OTÁVIO AUGUSTO DE MORAES

**BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: CONCEPÇÕES SOBRE A
ADOLESCÊNCIA E PROJETO DE VIDA**



**São Luís
2020**

OTÁVIO AUGUSTO DE MORAES

**BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: CONCEPÇÕES SOBRE A
ADOLESCÊNCIA E PROJETO DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Porto

Linha de pesquisa: Gestão educacional e escolar

São Luís

2020

Moraes, Otávio Augusto de.

Base Nacional Curricular Comum: concepções sobre a adolescência e projeto de vida / Otávio Augusto de Moraes. – São Luís, 2020.

138 f

Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Íris Maria Porto.

1.Adolescência. 2.Base Nacional Comum Curricular. 3.Projeto de vida. 4.Pesquisa documental. 4.Ensino médio. I Título.

CDU: 373.5.016

OTÁVIO AUGUSTO DE MORAES

Base Nacional Curricular Comum: Concepções sobre a Adolescência e Projeto de Vida

Texto final apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 de novembro de 2020.

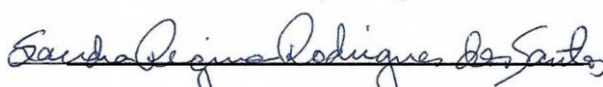
BANCA EXAMINADORA



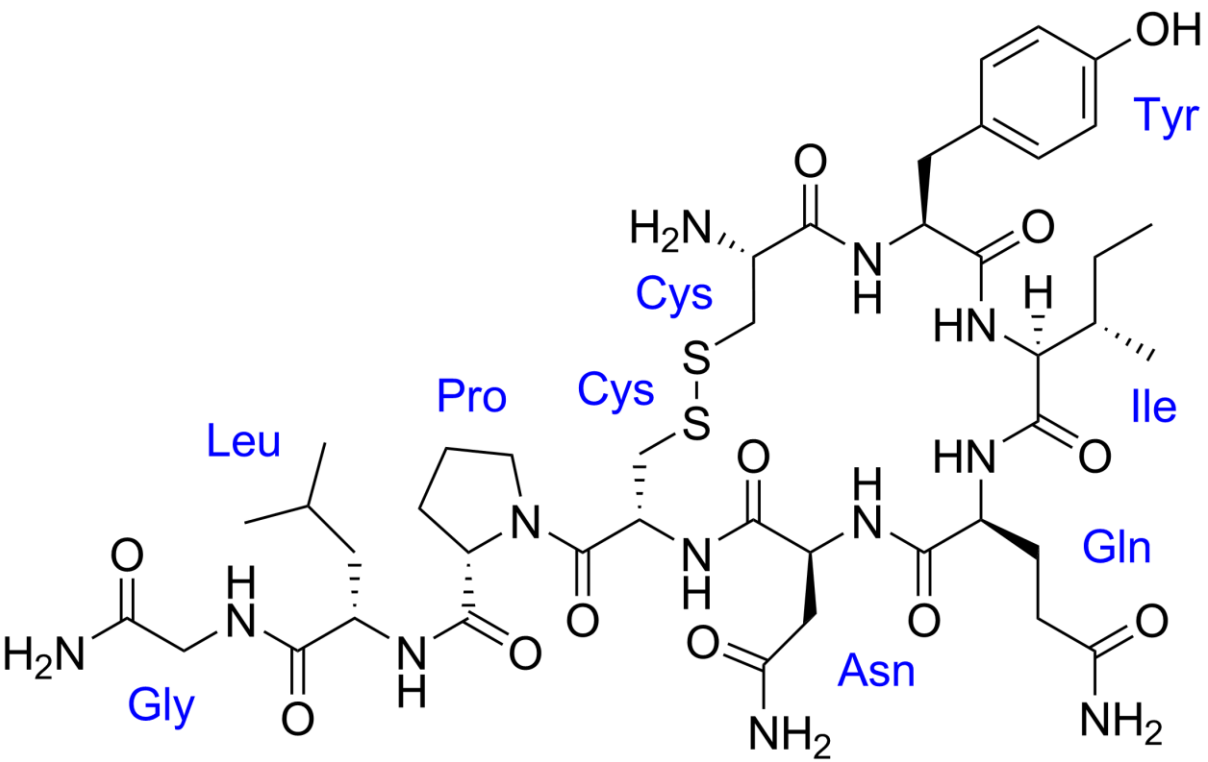
Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto
Doutora em Ciências Sociais - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Doutora em Educação - USP
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

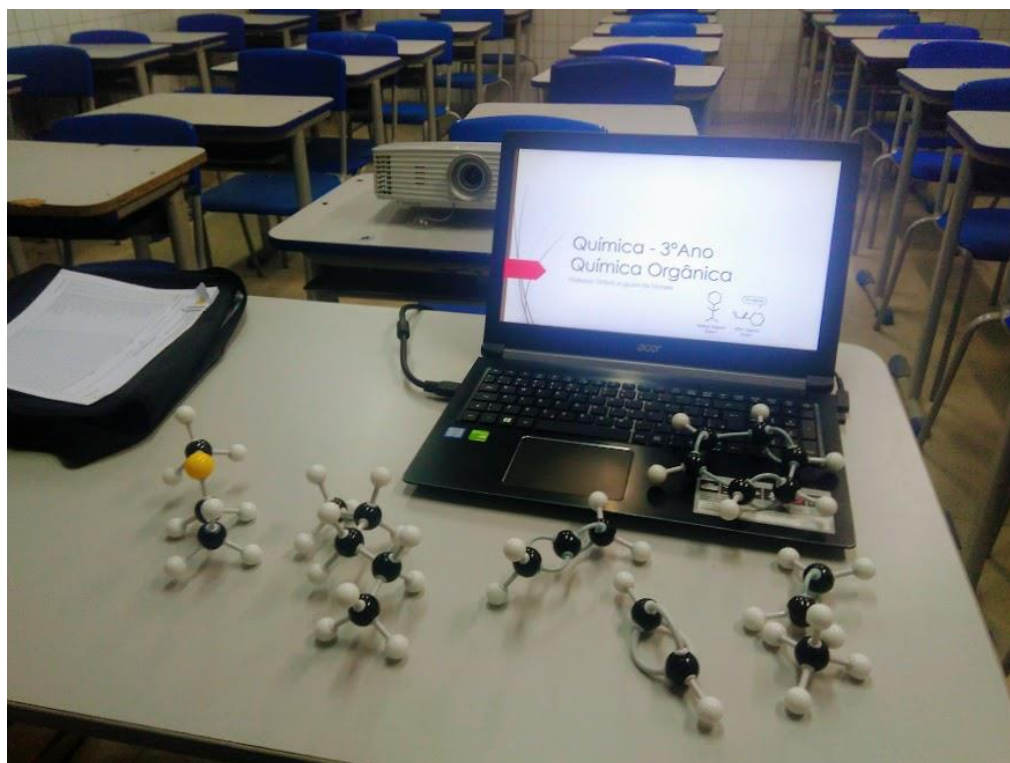


Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Doutora em Políticas Públicas em Educação – Unicamp
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Dedico esse trabalho ao Tiago Ribeiro
dos Anjos, por todo companheirismo
desses dez anos.

[illegible]



O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme, cansado das canseiras
desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Os temas Adolescência e suas concepções, os fatores que influenciam na formação do sujeito, o Projeto de Vida e o Ensino Médio, ganharam maior notoriedade após a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Assim, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar as concepções sobre a Adolescência e Projeto de Vida segundo a BNCC do Ensino Médio. Utilizamos nesta pesquisa a análise documental para realizar a compreensão da BNCC, através de leitura flutuante como técnica de impregnação, leitura em profundidade, categorização, discussão com o arcabouço teórico e análise dos dados no processo de construção desta Dissertação, nos situando em uma pesquisa de cunho qualitativa. Consideramos o processo histórico e social no desenvolvimento do currículo, principalmente de 1995 até os dias atuais, pois foi a época que a sociedade brasileira mergulhou nos processos neoliberais. Tem como assertiva o fato de que apesar do sistema neoliberal não ter foco voltado à educação, esta área foi fortemente atingida por políticas internas e externas que marcam a educação brasileira. Deste modo a própria construção do currículo não passou despercebida ao processo do neoliberalismo, mas foi influenciada desde a sua concepção até a efetivação nas salas de aulas, consequentemente nos próprios alunos. Compreendemos neste trabalho que o adolescente e o Projeto de Vida são construções temporais, históricas, culturais, econômicas e sociais, pautados no meio externo e nos processos subjetivos do próprio sujeito. Compreendemos que não é possível analisar o Projeto de Vida dissociado do próprio adolescente e de onde está inserido. Deste modo precisamos obter uma visão holística da construção para compreendermos as partes que a compõe. Como resultado, durante a análise dos trechos relevantes sobre a adolescência, notamos que o texto, na maior parte, também carrega a visão da adolescência como um fator de construção históricas, que necessita ser analisada dentro do seu contexto. Assim como acontece com a adolescências, o Projeto de Vida também é concebido com as especificidades subjetivas e externas aos sujeitos, contudo a BNCC traça uma linha tênue sobre a relação entre o Projeto de Vida e o processo de profissionalização, em que diversas vezes necessita ser mais bem delimitado. Além disso há necessidade de se trabalhar o Projeto de Vida de forma mais detalhada nos textos que regem o Ensino Médio, bem como dentro das áreas de conhecimento, pois apontamos um apagamento do tema dentro das competências específicas. Concluímos que há campo para mais estudos, principalmente no tocante ao perfil dos professores, metodologias e concepções dos professores que trabalham com o componente curricular de Projeto de Vida. Realizamos a construção de um E-book para auxiliar na jornada dos professores do Ensino Médio, que necessitem de aprofundamento nas concepções teórico-metodológicas sobre as adolescências e sobre o Projeto de Vida.

Palavras-chave: Adolescência. Base Nacional Comum Curricular. Projeto de Vida. Pesquisa Documental. Ensino Médio.

ABSTRACT

The themes Adolescence and its conceptions, the factors that influence the formation of the person, the Life Project and the High School, gained greater notoriety after the approval of the Common National Curricular Base (BNCC). Thus, this research has as its general objective to analyze the conceptions about Adolescence and Life Project according to the BNCC of High School. It uses documentary analysis to understand the BNCC, through floating reading as an impregnation technique and in-depth reading for categorization. It makes the discussion with the theoretical framework and data analysis in the process of construction of this Dissertation, placing it as a qualitative research. It considers the historical and social process in the development of the curriculum, mainly from 1995 until now, a time when Brazilian society immersed itself in neoliberal processes. Its assertion is that despite the fact the neoliberal system does not focus on education, this area has been strongly affected by internal and external policies that mark Brazilian education. In this way, the construction of the curriculum itself did not go unnoticed by the process of neoliberalism, but it was influenced from its conception to the effectiveness in the classrooms, consequently in the students themselves. We understand in this work that the adolescent and the Life Project are temporal, historical, cultural, economic and social constructions, based on the external environment and the subjective processes of the person himself. It is not possible to analyze the Life Project dissociated from the teenager himself and from where he is inserted. In this way we need to obtain a holistic view of the construction in order to understand the parts that compose it. As a result, during the analysis of the relevant passages about adolescence, we realized that the text, for the most part, also carries the view of adolescence as a historical construction factor, which needs to be analyzed within its context. As with adolescents, the Life Project is also conceived with the subjective and external specificities of the subjects, however the BNCC draws a fine line on the relationship between the Life Project and the professionalization process, in which several times it needs to be better delimited. In addition, there is a need to work on the Life Project in a more detailed way in the high school texts, as well as within the areas of knowledge, as we point out an erasure of the theme within the specific competencies. We conclude that there is space for further studies, mainly in relation to the profile of teachers, methodologies and conceptions of teachers who work with the curricular component of Life Project. We built an E-book to assist in the journey of high school teachers, who need to deepen their theoretical and methodological conceptions about adolescents and about the Life Project.

Keywords: Adolescence. Common National Curricular Base. Life Project. Documentary Research. High school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Sistematização dos capítulos.....	12
1.2 Iniciando a caminhada.....	13
1.3 Objetivos e pressupostos.....	15
1.4 Procedimentos metodológicos.....	18
2 O ABC DA BNCC: PERSPECTIVAS CRÍTICAS.....	23
2.1 Alguns apontamentos sobre o modelo Neoliberal na Educação.....	23
2.2 A compreensão por currículo e como se insere no contexto atual.....	34
2.2.1 Neoliberalismo e currículo: algumas considerações “im-pertinentes”.....	37
2.3 A construção do currículo até a atualidade.....	39
2.3.1 Uma breve história da sopa de letrinhas (LDB, PNE, DNC, PCN, PCNEM, BNCC).....	46
2.3.2 Tópicos importantes sobre a BNCC.....	55
3 O ADOLESCER DO BRASIL.....	63
3.1 Adolescência agora e sempre.....	64
3.2 Adolescência como construção social.....	67
3.3 O adolescente na BNCC.....	71
4 PROJETO DE VIDA OU PERSPECTIVA DE FUTURO?.....	77
4.1 Transformar o sonho em realidade.....	77
4.2 A escola orientando o Projeto de Vida dos adolescentes.....	82
4.3 Escola da Escolha... o que é isso?.....	85
4.4 O Projeto de Vida entrando na BNCC.....	94
5 COMO TRABALHAR PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES.....	111
5.1 As contribuições docentes na construção do produto.....	112
5.2 O processo de construção do produto.....	120

5.3 Divulgação do produto.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAR A PORTA, MAS DEIXAR A JANELA ABERTA.....	123
REFERÊNCIAS.....	130

1. INTRODUÇÃO

A construção do Projeto De Vida pode ser compreendida como um fenômeno individual, mas que sofre implicações diretas dos fatores externos ao sujeito, por exemplo, a família, o contexto econômico, social e por questões ligadas ao pertencimento racial. Podemos compreender que a elaboração do Projeto de Vida é dimensionada, dentre outros fatores, pela interação que ocorre entre os sujeitos, portanto o ambiente escolar e a escolarização influenciam na objetivação e significação do Projeto de Vida, uma vez que o espaço escolar pode promover a comunicação e a interação entre os pares.

O tema do Projeto de Vida no ambiente escolar emerge da discussão de uma formação integral do ser humano, promovida pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio. O documento aponta que o Projeto de Vida seja debatido e construído em todo Ensino Médio, levando em consideração o protagonismo e a autoria estudantil desenvolvidos durante o Ensino Fundamental. Destacamos que o Projeto de Vida não é proposto como um componente curricular obrigatório, mas como fundamento para que as atividades pedagógicas sejam estruturadas. Apesar disso, muitas escolas optaram por inserir na matriz curricular um horário exclusivo para tratar o tema de maneira específica, contudo não exime a responsabilidade dos demais componentes curriculares abordarem o Projeto de Vida dos adolescentes.

Desse modo, torna-se significativo no contexto atual, compreender as concepções sobre as adolescências e o Projeto de Vida, presentes na comunidade escolar. Pois, a escola é um ambiente privilegiado na construção dialética e integral do ser humano. Além dos conteúdos dos componentes curriculares, devemos nos questionar: Que tipo de ser humano estamos formando todos os anos ao término do Ensino Médio?

Sendo assim, este trabalho de pesquisa visa analisar as concepções acerca do Projeto de Vida, bem como as concepções sobre as adolescências contidas na BNCC do Ensino Médio. A BNCC impactará diretamente nas escolas brasileiras, especialmente nas instituições públicas, que segundo os dados do INEP representa 83,9% das matrículas do Ensino Médio, cerca de 40 milhões de estudantes de escolas públicas (BRASIL, 2019). Assim, torna-se importante compreender as mudanças de paradigmas que essa nova política terá sobre as instituições escolares, afetando diretamente seu funcionamento cotidiano e principalmente a sua base curricular no

Ensino Médio.

Segundo a BNCC o Projeto de Vida dos adolescentes deve ser o eixo central da escola, mas qual a concepção teórica que o documento apresenta sobre essa temática? Quais são os impactos que essa concepção tem sobre o estudante e a prática docente? Quais são as bases teóricas que fundamentam as ideias acerca do adolescente e das diferentes adolescências que estão presentes em todo território brasileiro? Estas questões são indispensáveis para serem pensadas, porque influenciam a visão de mundo que o professor e a instituição de ensino construirão sobre o estudante. Diante disso, é de fundamental importância compreender o significado sobre a adolescência e o seu Projeto de Vida contido da Base Nacional Curricular Comum. Este estudo se debruçou sobre esse tema utilizando a análise documental e a análise de conteúdo, sendo caracterizado como uma pesquisa qualitativa e tomando como norte os pressupostos da teoria histórica dialética como fundamentação para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 Sistematização dos capítulos

Esta Dissertação foi organizada em capítulos, a fim de que estes possam compreender o todo. A primeira parte constrói uma introdução das ideias e convicções sobre os temas, apresenta os objetivos gerais e específicos da pesquisa, da história de construção da Dissertação e da descrição dos caminhos metodológicos que percorremos. Sob essa perspectiva, as discussões trouxeram uma composição do cenário que a Dissertação foi construída.

O segundo capítulo aborda o processo de construção histórica da educação brasileira, assim como a construção dos currículos. Este capítulo, faz-se necessário para que compreendamos a construção histórica dos conceitos e como diferentes esferas sociais e econômicas influenciam a educação. Neste capítulo é retratado brevemente os principais eixos norteadores dos currículos no Brasil, sem ter a pretensão de exaurir todos os documentos. Por fim, compreender o documento em discussão: a BNCC, fazendo o desenho das semelhanças e diferenças entre o currículo para a compreensão da sua construção social e legal, inseridas no contexto de um país neocapitalista, nesta aldeia global¹.

¹ O termo “Aldeia global” destrinchado no livro Teorias da globalização, escrito por Octavio Ianni (9ª ed. – 2001).

O terceiro capítulo faz a investigação dos conceitos sobre a adolescência(s) e juventude(s), compreendendo suas convergências e divergências. Abordamos a concepção psicológica, naturalização da adolescência e a visão sócio-histórica, dessa maneira, compreendemos a construção da adolescência de forma social; bem como a forma que esses conceitos permeiam a BNCC e refletem sobre ações, mecanismos e impactam o cotidiano escolar e a própria visão adotada pelo documento.

O quarto capítulo está relacionado aos dois anteriores, pois precisamos dos conhecimentos basilares para estruturar a ideia do que é Projeto de Vida, como ocorre sua construção e sua inserção na BNCC, refletindo sobre a interseção entre Projeto de Vida, Adolescência e BNCC. O capítulo discute sobre como a BNCC está propondo a construção do Projeto de Vida dos estudantes e como este processo influencia dentro da escola. Há também o olhar sobre uma proposta de escola integral² que está sendo adotado em diversos estados brasileiros, a fim de elucidar nossas considerações e perceber o que já está sendo construído nas escolas sobre o Projeto de Vida. A análise dos fragmentos relevantes da BNCC sobre o Projeto de Vida será apresentada dos excertos mais gerais para os específicos, ou seja, iniciando nos trechos mais abrangentes para os termos mais específicos.

O quinto capítulo aborda de forma específica a construção do produto criado como requisito do Mestrado profissional. Neste capítulo será abordado os meios de produção do E-book e os caminhos percorridos na consolidação do material. O produto se destina aos professores de Ensino Médio que estão iniciando a jornada de descoberta sobre o Projeto de Vida, deste modo contém uma linguagem simples, indicações de vídeos, livros e artigos que podem subsidiar a discussão sobre o Projeto de Vida dentro da sala de aula.

1.2 Iniciando a caminhada

Iniciei a graduação em Licenciatura em Química na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras em 2010, em São Paulo. No primeiro mês de

² Neste trabalho diferenciamos escola integral de educação integral. A escola integral ou escola de tempo integral são as instituições de ensino que possuem uma expansão na jornada pedagógica com os alunos, normalmente os estudantes permanecem o período matutino e vespertino. A educação integral é a formação do estudante de forma holística, ou seja, uma formação que não considera apenas os fatores acadêmicos, mas que acrescenta as dimensões afetivas, emocionais, cognitivas, ética, entre outras.

graduação conheci Tiago Ribeiro dos Anjos e com ele, o Projeto de Vida, despertando minha curiosidade e interesse pelo tema. Esse conhecimento foi determinante porque me influenciaria a aprofundar maiores conhecimentos sobre o Projeto de Vida, tema trabalhado por ele na monografia, intitulada “Influências do ENEM na construção do Projeto de Vida de adolescentes de escolas públicas”, e posteriormente na pesquisa de Mestrado “A construção do Projeto de Vida de adolescentes: um estudo sobre as influências do ENEM”. Esses foram momentos importantes para minha trajetória na pesquisa que apresento agora.

Meus primeiros contatos com o tema Adolescência foram na disciplina de Psicologia da Adolescência, ministrada pela Profa. Dra. Fernando Vilhena Mafrá Bazon, que futuramente se tornou minha orientadora de projetos de iniciação científica e de monografia. Nós, sujeitos sociais, somos construídos historicamente e influenciados pelo nosso meio, desta forma compreendo que a mão de ambos me ajudou a escrever o projeto inicial para o ingresso no Mestrado.

Antes mesmo de terminar a graduação já lecionava nas escolas municipais de Araras, depois que me graduei continuei trabalhando por mais dois anos na prefeitura. Vim para o Maranhão lecionar em Apicum-Açu, cidade que fica a aproximadamente 530km da capital e se situa na parte norte da Baixada Ocidental Maranhense, na região do Arranjo de Desenvolvimento Educacional dos Guarás. A escola em que eu fui lotado estava em reforma (tendo em vista a interdição do local pelas más condições estruturais, que colocavam em risco a permanência do funcionamento da escola). As aulas aconteciam em um povoado da cidade chamado Turirana, na escola municipal “Deuselina Nascimento”, segundo administração municipal, era o único prédio ocioso que a prefeitura na época poderia disponibilizar para a rede estadual. De forma precária começamos lecionar, pois nessa escola ainda precisávamos de carteiras decentes, salas de aulas, livros, lousas, equipamentos para lecionar; diante das adversidades que ali vivenciei, fiquei impressionado com o grande respeito, disponibilidade e educação dos alunos para com os professores.

Nas primeiras aulas faço aquela pergunta clichê para sondar os alunos: O que vocês querem ser quando terminarem o Ensino Médio? Diferente do que estava acostumado na cidade de São Paulo, as respostas dos alunos nesse município era que queriam trabalhar na agricultura ou na pesca. Quando perguntava se continuariam estudando, alguns diziam que gostariam de fazer técnico em enfermagem ou cursos para trabalhar como mecânico, pouquíssimos pensavam

cursar o Ensino Superior.

Neste aspecto, considero que eles podem ser pescadores e agricultores, contudo o problema era que não tinham a oportunidade de mudança e viam pouca possibilidade de ingressarem no Ensino Superior. Compreendemos que a questão principal era a falta de oportunidades para estes adolescentes. Neste contexto a importância do estudo sobre o Projeto de Vida dos adolescentes se sobressaltou.

Nessa direção, estudando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tentando compreender as mudanças que ocorrerão e os impactos que terá diretamente na escola surgiu a ligação entre Projeto de Vida, Adolescência e BNCC sob o entendimento de mundo e no Projeto de Vida que os alunos teriam.

Assim, a assertiva aqui é que apesar de a BNCC se constituir em um documento normativo que possui como eixo central a questão do Projeto de Vida, em nossa percepção, não nos parecia fornecer subsídios de como trabalhar esse tema dentro da referida escola. Diante do exposto, não compreendíamos como esse projeto poderia transformar a escola em um lugar de perspectiva para os jovens estudantes e como pensar a discussão de Projeto de Vida em uma escola no interior do Maranhão, com tantas adversidades. Neste contexto, surgiu a ideia, inicialmente propositiva de aprofundar a discussão e consequentemente a compreensão do Tema no Mestrado Profissional em Educação transformando em estudo e produto para a Dissertação.

1.3 Objetivos e pressupostos

Este trabalho possui relevância social e educacional, visto que a Base Nacional Curricular Comum (BCNN) para o Ensino Médio tem a potencialidade de conduzir mudanças importantes no currículo de todas as instituições escolares, especialmente as públicas. A análise deste documento é uma importante ferramenta de pesquisa, visto que as modificações curriculares propostas pela BNCC podem transformar o modelo de escola vigente, bem como o significado que esta instituição tem sobre os adolescentes, professores e sociedade como um todo. Não podemos deixar de considerar o apagamento de alguns temas³ no documento analisado, assim como questionar a intencionalidade desta ação.

³ O apagamento de alguns temas é um termo cunhado pela ausência e/ou retirada de alguns temas sensíveis da BNCC. A Educação Especial, a Sexualidade e a Educação Ambiental tiveram suas discussões esvaziadas no documento, apesar de ser expoentes na sociedade.

A redução e a simplificação extremas do currículo do Ensino Médio previstas pela BNCC também afrontam as conquistas de inclusão e diversidade na educação realizadas nos últimos anos, expressas nas dinâmicas sociais e territoriais brasileiras contemporâneas, especialmente no que se refere às políticas de acesso e às diretrizes especialmente elaboradas para a educação de grupos sociais marginalizados, como a educação indígena e a educação no campo, a educação quilombola, entre outros (ANPED, 2018, p. 3)

A Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio é um instrumento de política pública que trará novos paradigmas para a escola, tais como: rompimento de disciplinas historicamente tradicionais no currículo escolar, redução de carga horária em determinadas áreas, possibilidade de um itinerário formativo a escolha do estudante, mudanças nos currículos escolares, entre outros fatores que podem trazer novos desafios à escola.

A BNCC como uma política de âmbito nacional deve ser debatida e discutida em diversos campos da educação e analisada por diferentes membros da sociedade. A contribuição que os diferentes membros da sociedade deram na construção desse documento normativo nas versões iniciais, não está presente no texto final, o que devemos olhar com estranhamento tanto no que se refere à construção, quanto o próprio documento oficial. Neste sentido, os autores apontam que:

Apesar do histórico de formulação da BNCC desde 2013, é perceptível uma abrupta mudança de rumos do debate pela atual gestão do governo federal, com descarte de versões anteriores e ausência de identificação de fontes e autores das novas versões surgidas. Mais do que isso, percebemos que o estágio atual do debate ignora todo o acúmulo de experiências sobre o Ensino Médio mantido pela comunidade educacional desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a respeito do currículo da Educação Básica, especialmente no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais, que expressavam a riqueza e a pluralidade do debate e a indissociabilidade de um processo de formação que envolve os Ensinos Fundamental e Médio. (ANPED, 2018, p. 1-2)

Do momento da apresentação da terceira, e supostamente última versão, até o momento em que a base foi homologada pelo presidente Michel Temer tanta coisa mudou no documento que é impossível dizer que esta é uma terceira versão modificada. Entendemos esta versão

Lembremos que “não definir a questão como conteúdo obrigatório da educação básica retira o respaldo legal de docentes e escolas que entendem a importância de se abordar tais temáticas, além de esvaziar a importância e a legitimidade delas.” (ANDRADE; BORBA, 2018, p.129).

com várias alterações reivindicadas pelos cristãos conservadores como uma quarta versão do documento. (MOURA, 2018, p.60)

No mesmo sentido, Mortatti (2015) afirma que não temos uma transparência sobre quais sugestões e comentários que a comunidade realizou foram considerados na estruturação da versão final. O autor também questiona a quem pertence o poder legitimador final de decidir sobre os critérios inclusos (e excluídos) da BNCC.

Desse modo, esta Dissertação visa contribuir nos debates que permeiam a BNCC e possibilitar o aprimoramento da educação nacional, principalmente no que diz respeito aos adolescentes (e suas diversas adolescências) e o seu Projeto de Vida, que é um conceito central para o modelo de escola proposto pela BNCC.

Este trabalho torna-se pessoalmente importante uma vez que, como professor, estamos inseridos no chão da escola. Ou seja, nas atividades fins da educação e, assim como o Brasil todo, temos que compreender esse documento e executá-lo dentro das salas de aulas, visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

O objetivo geral deste projeto visa analisar as concepções sobre a Adolescência e Projeto de Vida que estão presentes na Base Nacional Curricular Comum e, a partir dos estudos, criar E-book para auxiliar os professores do Ensino Médio acerca desses conceitos.

Os objetivos específicos são:

- Identificar a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular no contexto Neoliberal da Educação para construção de um perfil do documento no Brasil;
- Reconhecer as concepções sobre Adolescência na História como construção social, para situar a concepção da BNCC, contextualizando com o Projeto de Vida;
- Discutir a visão acerca do Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular;

- Estabelecer relações entre Adolescência, Projeto de Vida e a BNCC reconhecendo a importância para a construção do sujeito;
- Elaborar um E-book para professores, que reúna textos, vídeos e imagens que possam ajudar a subsidiar o trabalho docente no tocante as concepções de Adolescência e Projeto de Vida.

1.4 Procedimentos metodológicos

Para a consecução dos objetivos, no trajeto metodológico percorrido que seguimos pairou a pergunta: qual método e qual técnica dará suporte para apreender e compreender o instrumento e o objeto de estudo? Para delimitar o tipo de pesquisa que realizamos, primeiramente, vamos caracterizá-lo como uma pesquisa qualitativa em educação, apesar desse bilateralíssimo entre pesquisas qualitativas e quantitativas muitas vezes engesse alguns fatores da pesquisa, é um posicionamento necessário a ser explicitado. Devemos pensar que “o método qualitativo não se opõe em essência ao quantitativo, vem abranger e suprir questões que não se limitam à descrição de dados ‘duros’, numéricos” (CÂMARA, 2013, p. 181).

Compreendemos que a escolha por métodos qualitativos, quantitativos ou mistos depende do objeto da pesquisa, de aporte teórico e dos objetivos traçados. Este trabalho utiliza o método qualitativo porque esta abordagem é apropriada para o estudo de fenômenos complexos, sendo necessária a observação, o registro e a análise do fenômeno estudado visando o entendimento de sua complexidade.

Ao se pensar que o processo de implantação da BNCC vem acompanhada por diversos fatores que influenciam a sua execução e em mudanças decorrentes dela dentro das escolas, é importante realizar a análise completa da BNCC e seus impactos na construção do Projeto de Vida de adolescentes. Precisamos compreender as partes que compõe e influenciam a BNCC, assim como entender como o todo tem influenciado nas partes específicas, desse modo, analisando a macro e microestruturas. O enfoque qualitativo, cabe tecer algumas considerações de Lüdke e André (1986) ao afirmarem que nesse tipo de pesquisa há que trabalhar toda a coleta de dados:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de analisar implica, num primeiro

momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (*Ibid.*, p. 45).

O trabalho qualitativo conta com uma flexibilidade ao realizar suas análises. O pesquisador pode voltar ao objeto de estudos e defini-lo mais claramente ou reformulá-lo, o mesmo ocorre com as categorias de análise que podem ser constantemente revistas, reinventadas, sintetizadas ou desmembradas. “Essa flexibilidade, porém, não significa descompromisso com a organização racional e eficiente frente à tarefa, pois a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). A análise qualitativa permite ao pesquisador a interpretação dos dados, compreendendo suas características e buscando, muitas vezes, o que não foi explicitado.

Neste trabalho podemos, novamente, demarcar que além de ser um trabalho qualitativo utiliza a técnica de uma análise documental⁴. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), afirmam que uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica são termos usados muitas vezes como sinônimos, ambas trabalham com a análise de documentos, mas na pesquisa bibliográfica os documentos que já receberam tratamento analítico, são documentos de domínio científico. Na pesquisa documental a base são documentos que ainda não tiveram tratamento analítico, ou seja, proveniente de fontes primárias.

Sobre a pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p.2) afirmam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. [...] Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Deste modo precisamos entender como foi a construção histórico da adolescência, do Projeto de Vida e da

⁴ Compreendemos o termo documento de acordo com o dicionário da Associação de Arquivistas Brasileiros como uma “unidade de registro de informações, qual informações quer que seja o suporte ou suporte formato.” (AAB, 1990). Compreendemos também que essa definição se aplica a fontes escritas e não-escritas, deste modo podemos definir a BNCC como um documento escrito oficial.

própria BNCC para compreender os desdobramentos que essa política terá dentro do ambiente escolar.

Durante a investigação foram feitas diversas escolhas acerca das áreas da pesquisa que requereriam maior profundidade e outras que deveriam ser eliminadas ou adaptadas. “Essas escolhas foram feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Quanto à organização dos dados durante toda a pesquisa, Lima e Miotto (2007), afirmam que a categorização dos mesmos deve ser realizada a partir de critérios flexíveis e definidos previamente, porém ressalta que a flexibilidade não é sinônimo de desorganização e descompromisso, sempre atento ao objetivo da pesquisa de analisar a BNCC do Ensino Médio, no tocante as concepções de adolescência e seu Projeto de Vida. Por fim, buscamos as discussões com o referencial teórico que embasou o estudo, a fim de ultrapassar a descrição dos dados e realizar a análise aprofundada do tema de estudo.

Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009) relatam que o trabalho ultrapasse a descrição dos conteúdos dos documentos, mas que seja realizado uma análise em profundidade epistemológica.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p.10)

A pesquisa bibliográfica e documental, segundo Quivy e Capenhoudt (1992, p. 202), possui como principais objetivos:

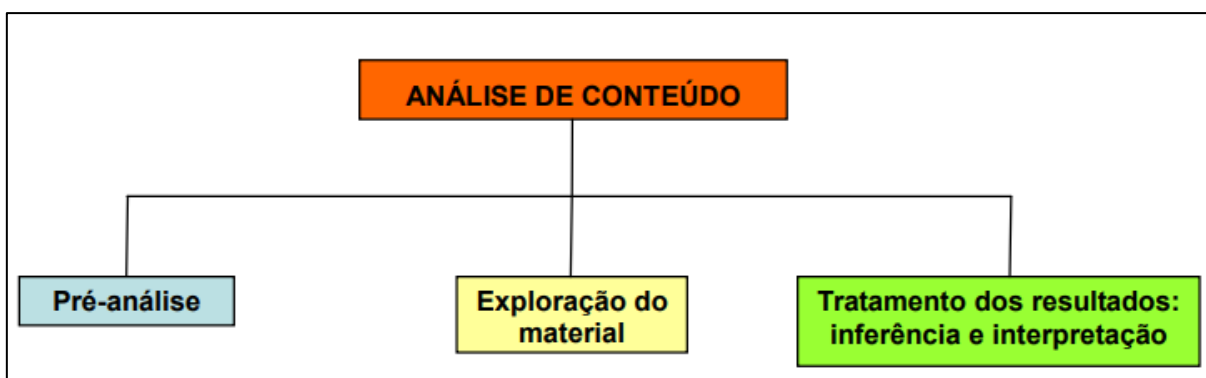
- [...] A análise das mudanças sociais e do desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais sobre os quais não é possível recolher testemunhos directos ou para cujo estudo estes são insuficientes.
- A análise da mudança social.
- O estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato.

Sobre esse prisma, podemos verificar que analisar a BNCC vai ao encontro de uma pesquisa qualitativa e documental, visto que a sua implantação impacta na concepção sobre o currículo, o Projeto de Vida, a adolescência bem como nas mudanças educacionais e sociais de âmbito nacional. Nesta pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo para realizar a sistematização da análise e fazer o levantamento das contradições e conflitos presentes no documento. Podemos definir o termo análise de conteúdo como sendo um conjunto de instrumentos para captar os dados:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Conforme Câmara (2013) a análise de conteúdo pode servir como base para a análise de diversas bases teóricas-metodológicas e possui procedimentos a serem seguidos para que ocorra uma sistematização na análise do instrumento. As fases da análise de conteúdo podem ser simplificadas de acordo com a figura 1.

Figura 1 - Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Câmara (2019, p. 183)

Estas fases da análise documental devem ser seguidas com algumas adaptações de acordo com o objeto de estudo e com a subjetividade do pesquisador. Autores como Ludke e André (1986), Câmara (2013), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Lima e Minoto (2017) compreendem que na análise documental há um procedimento metódico a ser seguido através da categorização de fragmentos relevantes retirados da base dos dados e que esta etapa é flexível, ou seja, as

categorias podem sofrer alterações com o desenvolvimento da pesquisa, sendo flexível a medida que novos excertos são incorporados ou divididos na pesquisa. No desenvolvimento da metodologia os fragmentos e as categorias serão confrontados com a bibliografia utilizada e com outros trechos do próprio documento, para que a discussão seja realizada e seja feita a escrita final da dissertação.

Além da Dissertação produzida nesta pesquisa e a divulgação dos seus dados, o Mestrado Profissional possui como requisito a construção de um produto. A portaria normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009 tem como objetivo regulamentar o Mestrado Profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e propõe no art. 7º, § 3º que:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009)

Tendo em vista os regulamentos propostos da CAPES, o regulamento interno do próprio programa de pós-graduação e em consonância com a professora orientadora Iris Maria Ribeiro Porto o produto proposto será a criação de um E-book que reúna textos, vídeos e imagens que possam ajudar a subsidiar o trabalho docente no tocante as concepções de Adolescência e Projeto de Vida. O produto será tratado de forma sistematizada no último capítulo da dissertação e abordaremos sua construção, pois optamos por deixar o E-book em um material separado, facilitando o manuseio dos professores do Ensino Médio, que é o público-alvo do produto.

2. O ABC DA BNCC: perspectivas críticas

Compreendendo a historicidade do fenômeno de construção da escola, podemos analisar melhor as características materiais e imateriais do processo de escolarização nos ambientes formais de ensino. O capítulo nos ajuda a entender que a escola sofre alterações intencionais em decorrência dos fatores externos, assim, relacionando a Educação, o Neoliberalismo e o Currículo.

Devemos considerar algumas especificidades nestas transformações no Brasil. Primeiramente que o Brasil é um país continental, constituído de diversos sotaques, culturas, origens, vegetações, meio social. Neste país a escola é um lugar que precisa oportunizar o conhecimento a todos os alunos, já dizia Anísio Teixeira, em 1957, no livro “Educação não é privilégio” sobre uma escola pública, gratuita de qualidade e para todos, contudo ainda hoje tida como utópica apesar de ter se passado 62 anos da publicação do livro, suas ideias nunca foram alcançadas.

Ainda sobre o pensamento de utopia, podemos considerar que:

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2001, p.13)

Apesar do autor discutir sobre a utopia no processo de escola democrática, podemos extrapolar para própria constituição da educação. Dessa forma, precisamos compreender as condições concretas da escola, sua formação e mecanismos para traçar uma valorização das instituições escolares.

2.1 Alguns apontamentos sobre o modelo Neoliberal na Educação

O primeiro conceito que precisamos discutir neste capítulo é a compreensão de Neoliberalismo, para isso, empregaremos a compreensão de David Harvey (2008, n.p.) e como trata o conceito:

El neoliberalismo es una teoría de prácticas políticas económicas que proponen que el bienestar humano puede ser logrado mejor mediante la maximización de las libertades empresariales dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, libertad individual, mercados sin trabas, y libre comercio. El papel del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado para tales

prácticas. El Estado tiene que preocuparse, por ejemplo, de la calidad y la integridad del dinero. También debe establecer funciones militares, de defensa, policía y judiciales requeridas para asegurar los derechos de propiedad privada y apoyar mercados de libre funcionamiento. Además, si no existen mercados (en áreas como la educación, la atención sanitaria, o la contaminación del medioambiente) deben ser creados, si es necesario mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de esas tareas. El intervencionismo del Estado en los mercados (una vez creados) debe limitarse a lo básico [...]

O Neoliberalismo possui duas esferas de poder que irão reger, na sociedade atual, o grande funcionamento, são elas: a economia e a política. Ambas agregadas possuem influência suficiente para modificar a macroestrutura. Harvey (2008) coloca que, neste sistema, o Estado deve prover a educação, meio ambiente e a saúde, se não houver mercado responsável por essas áreas, contudo estas três áreas possuem um mercado a ser explorado. Além de permitir que as iniciativas privadas ocupem nichos de mercado já existentes e que o Estado não está presente, o Neoliberalismo traz políticas ativas de diminuição do Estado em favor da iniciativa privada, ou seja, a política Neoliberal atua também com o afastamento do Estado como provedor, criando outros campos para atuação do mercado. Mesmo no Brasil com o Sistema Único de Saúde (SUS) há um mercado de planos de saúde lucrativo; mesmo tendo escolas públicas, há mercado para instituições privadas, editoras de livros didáticos e sistemas de ensino.

Segundo Harvey (2008) o Neoliberalismo teve grande difusão no mundo, sendo que praticamente todos os países tiveram influência Neoliberal, esta permeabilidade foi facilitada pelo engajamento dos países aos planos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), pois os países para serem membros deviam adotar algumas políticas de desenvolvimento econômico-social.

No Brasil foi a partir da década de 1990, com o presidente Fernando Collor de Mello que ocorreu maior incentivo as políticas para a implantação do sistema Neoliberal, que delineia a crise e propõe soluções para saná-la, inicia-se um processo de mudanças gerais que irá atingir fortemente o campo educacional.

Como uma política de Estado marcante Neoliberal no sistema brasileiro, que irá influenciar no setor educacional, podemos ressaltar o Plano Diretor da

Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, como sendo a tentativa de se iniciar um novo sistema administrativo brasileiro.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.12)

Este plano diretor prevê uma mudança no papel do Estado, passando não mais a prover diretamente fatores econômicos e sociais, mas promover e a regulamentar a outras instituições para estar atuando no âmbito social e de mercado.

De acordo com esta afirmação, torna-se importante compreender como as Organizações Não-Governamentais (ONG's) se legitimaram na política educacional brasileira. A fim de compreender a legitimação das ONG's como um processo transferência e modificação da administração pública podemos perceber alguns pontos sensíveis.

[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de 'publicização'.

[...] Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes [...] (BRASIL, 1995, p.12 - 13)

Como primeiro aspecto a ser ressaltado na redefinição do papel do Estado está a transferência de uma responsabilidade que antes era de promover/executar diretamente o serviço para a população, modificando este serviço para a responsabilidade de uma instituição pública não-estatal. Esta modificação acarreta consigo diversas divergências ideológicas. Nesse aspecto, o Estado justifica o posicionamento com diversos argumento como, por exemplo:

a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis, ampliando o número de servidores estáveis, não apenas encareceu enormemente os custos da máquina administrativa, mas também levou muitos funcionários a não valorizarem seu cargo, na medida em que a distinção entre eficiência e ineficiência perde relevância. (BRASIL, 1995, p.27)

Nesse trecho, podemos conceber o primeiro argumento dos motivos que encorajaram o poder público a realizar a publicização⁵; essa perspectiva possui como desdobramento a diminuição da quantidade de funcionários públicos em diversos setores. Dessa forma, os indivíduos estão mais expostos ao mercado de trabalho, o que pode prejudicar o trabalhador por haver diminuição de direitos e variações de ofertas de vagas em determinados serviços, contudo neste documento da administração pública não há grandes preocupações com a população brasileira menos desfavorecida economicamente e culturalmente, tratando todos como se tivessem as mesmas oportunidades.

Outros argumentos também contidos no plano diretor são as transferências que garantem que os diversos setores tenham uma maior dinamicidade no atendimento à população, criando iniciativas locais para a resolução dos próprios problemas (BRASIL, 1995). A crítica realizada por Montañó (2010) é que estes projetos são pouco ou nada eficientes a nível nacional, além disso, a parceria entre as ONG's e o Estado "se tratam de ações emergenciais que, dando respostas imediatas e assistenciais, não resolvem a médio e longo prazo as causas (...) consolidando uma relação de dependência dessa população por estas ações" (MONTAÑO, 2010, p.18), além de outras discordâncias dos pontos de vista nos setores específicos, nacionais, administrativos e econômicos, ou seja, o processo de publicização transfere algumas responsabilidades que eram do Estado para alguns setores, inclusive para as ONG's, para que o governo não propicie diretamente os serviços, mas que financie e regule. As ONG's podem ser compreendidas segundo o plano diretor como

PROPRIEDADE PÚBLICA NÃO-ESTATAL, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. O tipo de propriedade mais indicado variará de acordo com o setor do aparelho do Estado. (BRASIL, 1995, p.43)

No plano diretor há indicativos de que é benéfica a "parceria" entre o Estado e as propriedades públicas não-estatais, principalmente com as ONG's que se

⁵ Publicização é o termo usado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e pode ser compreendido como um processo de "descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica" (BRASIL, 1995, p.12-13)

adequam a definição acima citada. dessa maneira estas organizações têm seu papel social legitimados legalmente, pois as leis que regulamentam e as beneficiam já estavam sendo estabilizadas; contudo Montañó nos adverte sobre o processo que estava se iniciando relatando que:

Independientemente de suas boas intenções, a maioria delas, por políticas explícitas por parte dos próprios governos, vem assumindo um papel substitutivo ao Estado, sobretudo naqueles lugares mais pobres e afastados, de onde o Estado ou se retirou ou simplesmente não existia.

É justamente esse caráter “substitutivo” e não completar que desmascara as supostas “parcerias” entre o “Estado e a Sociedad”. (MONTAÑO, 2010, p.12)

Montañó (2010) reprovava o processo de publicização iniciado em 1995 e reintegra que as ONG's substituíram um Estado pouco efetivo ou ausentes de políticas públicas que fossem implementadas nos diversos setores. Afirma também que “aliados a essa estratégia ‘substitutiva’ estão os movimentos de descentralização e privatização dos serviços públicos” (MONTAÑO, 2010, p.13).

La corporatización, conmodificación, y privatización de activos públicos anteriormente públicos han sido características emblemáticas del proyecto neoliberal. Su principal objetivo ha sido abrir nuevos campos para la acumulación de capital en terrenos que anteriormente eran considerados como fuera de límites para los cálculos de rentabilidad. Servicios públicos de todo tipo (agua, telecomunicaciones, transporte), suministro de asistencia social (viviendas sociales, educación, atención sanitaria, pensiones), instituciones públicas (tales como universidades, laboratorios de investigación, prisiones), e incluso la guerra (como lo ilustra el “ejército” de contratistas privados que operan junto a las fuerzas armadas en Iraq) han sido todos privatizados en algún grado en todo el mundo capitalista. (HARVEY, 2008, n.p)

Parte deste processo de descentralização e substituição do Estado é sentido hoje em diversos setores, mesmo contra a vontade popular ou dos especialistas das áreas. Um exemplo recente provém do ensino superior, em que a demanda de alunos é maior que o sistema público consegue atender. Dessa forma, o Estado não investe nas instituições públicas, preferindo financiar programas em instituições privadas de ensino superior, transferindo a reponsabilidade do sistema de ensino.

O ensino superior privado é o principal agente na expansão do ensino superior, ao mesmo tempo em que reduz as verbas para as universidades públicas. O ministro da Educação, segundo a revista Exame, relatou que:

“Existe espaço para instituições federais e existe para as estaduais, mas, olhando para a perspectiva do Brasil — e o crescimento vai acontecer —, é muito claro que não há condição de o atual estado de contas do setor público nutrir a atual estrutura educacional estatal para atender a demanda que vai acontecer” (EXAME, 2019, <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-ensino-superior-particular-sera-fortalecido/>)

Este excerto, exemplifica a transferência de responsabilidade e uma publicização que ocorre cotidianamente. Segundo Montañó (2010), este processo de privatização deixa de ser uma conquista de direito do cidadão e passa a ser uma opção fornecida pelo serviço voluntário à população. Com isso, os indivíduos deixam de perceber a ausência do Estado e passam a se auto culpabilizar pela privação de oportunidades que possuem. Neste sentido “o problema no Brasil não é a existência de um Estado social ‘protecionista’, mas sua inexistência, ou, pelo menos, seu precário desenvolvimento, não é a forte presença do Estado, mas sua privatização interna o que constitui o problema central”. (MONTAÑO, 2010, p.41)

Cabe retornar aos objetivos contidos no plano diretor para refletir no âmbito educacional suas implicações, até mesmo para se compreender como os discursos vêm perpassando os contextos históricos.

Objetivos Globais:

[...] Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada. [...]

Objetivos para os Serviços Não-exclusivos:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de ‘publicização’, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária.

Lograr, assim, uma maior autonomia e uma consequente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços.

[...] Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor. (BRASIL, 1995, p.46-47)

A educação e a saúde que foram categorizadas como serviços não exclusivos do Estado, passaram a ser amplamente incentivadas na iniciativa privada e filantrópica, mesmo sendo um direito garantido o acesso à educação, pode-se ser oferecido a população em grande parte por instituições não estatais, ou seja, os alunos não precisam estar matriculados obrigatoriamente na rede pública, mas necessitam estar estudando. Dessa forma, cria-se uma vacância ainda maior entre as oportunidades dos que podem pagar uma escola privada e os que não possuem poder financeiro para isto.

Para Montañó (2010, p.46), operacionalizar esta “publicização”, três conceitos virariam palavras de ordem: descentralização, organização social e parceria. Para auxiliar o sistema a operacionalizar o estado Neoliberal Harvey (2008, n.p) indica a *“la creación, administración y manipulación de crisis en la escena mundial se ha convertido en el fino arte de la redistribución deliberada de riqueza de los países pobres a los ricos.”* As crises não apenas auxiliavam a redistribuição entre países, mas a redistribuição entre as camadas sociais de um mesmo país. Arce (2001) pondera que as crises são essenciais para a implantação e manutenção do sistema Neoliberal.

O remédio para a cura deste mal passou a ser a receita obrigatória de consultores financeiros neoliberais: por um lado, manter o Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase que ditatorial, pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço. (ARCE, 2001, p. 245)

Nos objetivos propostos pelo Estado consta que alguns serviços sejam ofertados em entidades sem fins lucrativos⁶, contudo com a baixa fiscalização brasileira perde-se qualidade de um atendimento sistemático para toda a população, assim a responsabilização pelo serviço prestado e o dinheiro público é indiretamente retirado do Estado para grupos ou associações. A eficiência proposta pelo sistema Neoliberal coloca em lados opostos a qualidade e o menor custo, sendo um sistema

⁶ Apesar da terminologia “entidades sem fins lucrativos”, as ONGs podem gerar lucros, tido como “excedente financeiro” em suas atividades. Este excedente financeiro não pode ser distribuído diretamente entre seus sócios ou dirigentes, tendo que ser usado nas atividades fins da organização.

econômico, evidentemente, a balança pesa para visão que possui menor custo, em detrimento da qualidade do serviço ou material ofertado. Esta balança se torna mais complexa no campo educacional, dos significados de eficiência e qualidade no ensino ou nas instituições educacionais.

Dentro de um contexto de ensino público precarizado, realidade atual da maioria das escolas do país, somado às políticas de diminuição do papel do Estado, surge a ideia do modelo gerencialista de administração escolar como caminho de salvação. Um exemplo da materialização dessa ideia é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Essa iniciativa tem como parceiros e mantenedores bancos e empresas privadas que mobilizam o discurso de “melhorar” a qualidade do ensino público no país através das ações do ICE. (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4262)

Levando-se em consideração esses aspectos referenciados, podemos constatar que a privatização do Estado é um projeto há muito tempo engendrado, baseando-se na perspectiva Neoliberal de pouca oferta estatal e muita regulação. Deste modo a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, o sistema começa a exercer cada vez mais pressão para ser imposto o Neoliberalismo no Brasil. O Neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e possui a capacidade de se aprofundar, de se refinar, como é o caso da Terceira Via, projeto que defende a parceria como terceiro setor, além da promoção do livre mercado. Nesse sentido, Moraes (2002) esclarece que o Neoliberalismo acentua o mercado:

O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, **o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça.**” (MORAES, 2002, p. 15, grifos nossos)

Antes de se pensar como a escola está inserida nesse processo Neoliberal, precisamos retomar que a escola é uma instituição social e segundo Saviani (2008, p. 15) aponta que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Diante do exposto, independentemente do local da escola, o objetivo dela é ensinar o conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Young (2007, p. 1294), utilizando a “resposta à pergunta, investiga: para que servem as escolas?’ É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua

comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” assim a escola tem um papel importante na construção da sociedade. Se a escola tivesse atingido os preceitos de Anísio Teixeira e realizasse na completude a sua função, os jovens teriam as mesmas oportunidades, poderiam galgar os mesmos objetivos, ter um Projeto de Vida promissor, porém isso não ocorre hoje no Brasil. Apesar da educação está nos discursos políticos de forma recorrente e impecável, a prática do discurso nunca foi efetivada.

O sistema Neoliberal possui como preceitos as privatizações, austeridade fiscal, livre comércio e o corte de despesas governamentais. Esses pontos são opostos aos princípios de uma sociedade tal como idealizada por Anísio Teixeira. Quando retornamos à compreensão do sistema Neoliberal, percebemos que a desigualdade social é uns dos pressupostos almejados para a sociedade. Assim, a desigualdade passa a ser desejada, para que as classes mais vulneráveis precisem comercializar a mão de obra para, ilusoriamente, a ascensão social.

[...] caso ocorra a desigualdade, esta não seria considerada como algo não natural, então seu oposto, também se dá de maneira natural, pois em uma sociedade os indivíduos são diferentes, o que os impossibilita de atingirem fins coletivamente. Sempre teremos os mais fracos que ficarão para trás, podendo talvez com uma jogada de sorte mudar o rumo de suas vidas (ARCE, 2001, p. 253)

Conforme aponta Bianchetti (1997, p. 72) o sistema Neoliberal tem na “desigualdade dos homens o pressuposto fundamental dessa concepção [...] Essa desigualdade constitui uma necessidade social, já que permite o equilíbrio e a complementação de funções”. Dessa maneira, podemos notamos que como princípio básico o sistema Neoliberal necessita que as desigualdades ocorram para ter diferentes níveis de classe; em contrapartida, a educação luta para que o abismo as disparidades sociais, econômicas e culturais sejam diminuídas. Assim, já começamos a delimitar um pouco o motivo que a educação no Brasil não consegue avançar, apesar dos discursos políticos.

A título de exemplo, transforma-se a educação numa mercadoria a ser adquirida. Actualmente, o verdadeiro significado de democracia é um conjunto de práticas de consumo. O que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo colectivo é, hoje em dia, um conceito ‘totalmente’ económico. Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado (APPLE, 2001, p.13)

No sistema Neoliberal a área da de saúde, educação, cultura e pesquisas científicas não são áreas que o Estado precisa prover diretamente, assim, deixando para a iniciativa privada o papel de prover estes recursos, enquanto o Estado apenas tem a função de realizar a regulamentação. Um exemplo de perversidade ocorrida no sistema Neoliberal é as estradas que estão no estado de São Paulo, em que o Estado deixa de realizar a manutenção adequada, para que quando se abra a concessão para empresas privadas esse processo de implantação de pedágios seja legitimado. Assim como ocorre nas estradas, ocorre nas instituições de ensino e de saúde por todo o país. Arce (2001, p. 257-258) ressalta o caráter da educação como mercadoria no sistema Neoliberal.

Ela [a educação] é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no Capital Humano, no indivíduo. A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função.

A educação passa a ser de interesse do estado, dos organismos internacionais e das parcerias público-privadas para transformar os sujeitos em corpos dóceis do sistema Neoliberal, em que a formação seja centrada na educação para o mercado de trabalho e suas adversidades. As escolas sendo vistas como empresas educacionais, passíveis de comercializar os tipos de educação de acordo com o poder aquisitivo e exonerando do Estado a responsabilidade de prover educação a todos os cidadãos. Essa nova visão sobre a Educação se tornou uma ferramenta importante no sistema político-econômico. O Estado assume o papel de regular a educação com as avaliações externas, metas comuns, currículos unificados e, em contrapartida, um financiamento mínimo para a sua execução.

A legitimação do setor privado ocorre quando, intencionalmente, há a precariedade do sistema público. Realizando cortes na educação pública se legitima a “qualidade” do ensino privado; deixando os hospitais públicos sobrecarregados, incentiva a população a pagar um plano de saúde particular. No final a população paga duas vezes pelo mesmo serviço, uma nos impostos obrigatórios e a outra no setor privado para ter acesso ao seu direito.

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem

utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos (HÖFLING, 2001, p. 38)

Segundo Höfling (2001) o sistema Neoliberal parte de uma lógica do individualismo, defendendo a iniciativa privada como fator de auto regulação da riqueza e da renda. Porém, devemos também considerar os impactos negativos, sofridos principalmente pela população mais pobre, de um sistema que perpetua a desigualdade e beneficia as classes sociais dominantes. A educação, no sistema Neoliberal, se torna um fator de exclusão e segregação dos indivíduos não permitindo uma mobilidade social.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. (HÖFLING, 2001, p. 37)

Podemos perceber que na agenda Neoliberal o mercado ganha o papel de destaque nas políticas, assim fortalecendo o vínculo do Estado com o setor de prestação de serviço (ou seja, o terceiro setor). Neste contexto as ONG's, instituições privadas, instituições filantrópicas e sociedades de economia mista se expandem pelo território brasileiro. De acordo com Montaña (2010), podemos pensar a “descoberta” do terceiro setor como sendo fundamental ao Neoliberalismo.

Quando os teóricos do “terceiro setor” entendem este conceito como superador da dicotomia público/privado, este é verdadeiramente o “terceiro” setor, após o Estado e o mercado, primeiro e segundo, respectivamente; o desenvolvimento de um “novo” setor que viria dar as respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar. Porém, ao considerar o “terceiro setor” como a sociedade civil, historicamente ele deveria aparecer como o “primeiro”. Esta falta de rigor só é desimportante para quem não tiver a história como parâmetro da teoria (MONTAÑO, 2010, p. 54-55).

O terceiro setor foi a via que o Estado Neoliberal encontrou de efetivação das políticas públicas e de organizar a execução dos serviços. Atria (2009), no artigo *¿Qué Educación es "Pública"?*, relata a conceituação do que é ser público e realiza um detalhamento para explicar a miscigenação entre o público-privado, pois essa parceria cria as matrículas em instituições particulares subsidiadas pelo Estado, através de Parcerias Público-Privada.

Por todos esses aspectos o sistema Neoliberal entra na sociedade influenciando e modificando a economia, a educação, as leis e a oferta de serviços básicos. Dessa forma, podemos começar a refletir sobre como o Neoliberalismo tem modificado cotidianamente nossa visão de mundo, nosso sistema de ensino, nossa escola, nosso currículo, nós. Podemos destacar como exemplo dois grandes marcos do Neoliberalismo entrando na sociedade mundial e, conseqüentemente, na brasileira.

Ambos os marcos estão vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O primeiro marco é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, para avaliar os sistemas educacionais de diferentes países. Este programa passa a medir com a mesma régua todos os sistemas educacionais dos países, sem levar em consideração especificidades importantes, impondo metas para serem atingidas. Através dos anos o PISA ganha força e começa a ser cada vez mais utilizado nos países para averiguar a “qualidade” da educação.

O segundo marco é a criação, no ano de 2007, do Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committee – EDPC*), que possui por finalidade coordenar as atividades da OCDE vinculadas na educação. Em nenhum outro momento da história uma organização teve tanta influência sobre a educação global, contudo não podemos deixar de ressaltar que a OCDE é uma organização vinculada principalmente ao desenvolvimento econômico e não educacional.

2.2 A compreensão por currículo e como se insere no cenário atual

Para começarmos as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), precisamos inicialmente lapidar nosso pensamento sobre as diferenças entre currículo e a BNCC. Desse modo:

[...] propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultura social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das

condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O conceito de currículo é demasiadamente complexo, ao considerar que sua concepção não se reduz apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais esboçam. Há também diversas definições de currículo e subdivisões desse conceito, escolhi a definição de Sacristán por compreender os aspectos culturais como relevantes na formação dos sujeitos, a influência política e Neoliberal na sua elaboração, a realidade das escolas que vivenciam os currículos diariamente e o fator dele tentar mostrar a realidade escolar. Etimologicamente currículo vem da palavra latina *scurrere*, e refere-se a curso. Para Godson (1995, p. 31) “[...] as implicações etimológicas apontam que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

O currículo é uma construção social que ocorre separadamente em cada escola e cada rede de ensino. Leva em consideração diversos fatores internos e externos da própria escola, mas que a influenciam. O projeto seletivo é ressaltado por fatores externos, por exemplo, o “[...] processo de globalização inerente à sociedade, afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender” (SACRISTÁN, 2000, p. 71), muitas vezes, mesmo que de forma não intencional, a seleção de conteúdo é realizada pela escola de forma a perpetuar as concepções Neoliberais.

Nos fatores internos à escola, que influenciam na seleção de currículos está principalmente os fatores culturais e regionais, pois em um país de dimensões continentais é necessário realizar a adequação dos currículos para atender os diversos públicos. Cabe ressaltar que a adequação dos currículos não é a retirada ou o esvaziamento de conceitos, mas propor caminhos alternativos para que seja cumprido o currículo na sua integralidade. “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Assim como o currículo sofre influência externa do sistema globalizado Neoliberal a BNCC também é determinada pelo sistema, mas está inserida no nível macro de políticas públicas. Dessa forma, notamos que BNCC e currículo possuem confluências e divergências, não se tratando do mesmo documento. A BNCC não é

considerada um currículo, pois apenas orientam os conteúdos que devem ser aprendidos na escola. O currículo é o percurso metodológico para o desenvolvimento dos alunos. De modo análogo, podemos pensar que a BNCC mostra os objetivos e o currículo o percurso para ser executado.

A BNCC se traduz como mais uma política educacional que tenciona uma elevação de uma suposta equidade no ensino brasileiro. As teorias do currículo, diante desse cenário assim como na busca de abranger seu sentido e significado, fazem sua intercepção com aspectos que sobrepujam os limites de sua configuração prescritiva, notadamente as teorias críticas e pós-críticas. De acordo com Sacristán (2000, p. 13), a prática a que se refere o currículo

[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

Os díspares enfoques que se apresentam no desenho do sentido do currículo tornam o seu significado mais complexo. Sacristán (2000, p. 14), explica que “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural [...] É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Em suma, o currículo não pode ser percebido como algo estático, pronto e acabado, mas sim numa dinamicidade, continuidade, inacabado e elaborado no contexto social. Para além do campo das imposições, o currículo está no vivido, no experimentado, formando uma trama de orientações, traduções, ressignificações que constituem a prática curricular. É nessas interfaces que o conteúdo escolar efetivamente transita.

Alguns autores já começaram a refletir sobre a BNCC, fazendo revisões, relatando pontos de atenção, teorizando as possíveis implicações na escola. Há pesquisas pontuais relacionadas a alguns componentes curriculares que discutem os conteúdos específicos presentes na BNCC, contudo, as referidas pesquisas concebem a BNCC como uma proposta simplista e deficitária. Para Leite e Rittler (2017) o documento considera uma visão demasiadamente simplista do conceito de Ciências, não abordando os diversos aspectos que a ciência leva em consideração e alertam para a necessidade de maior amadurecimento conceitual. Outros autores, como Silva (2015), discutem a formação de professores relatando que a BNCC é um documento oposto às Diretrizes Curriculares Nacionais, não possibilitando que uma formação crítica e emancipatória ocorra na escola. Além desses autores supracitados

há diversos outros que realizam uma análise crítica sobre esse documento, na sua grande maioria mostrando pontos que são de atenção e que precisam ser repensados.

Diante deste contexto, o Ministério da Educação relata que a base nacional não é um currículo e que os professores podem realizar uma ação pedagógica que ultrapasse os conceitos propostos na base, contudo “não definir a questão como conteúdo obrigatório da educação básica retira o respaldo legal de docentes e escolas que entendem a importância de se abordar tais temáticas, além de esvaziar a importância e a legitimidade delas.” (ANDRADE; BORBA, 2018, p.129). Em vista dos argumentos apresentados é imprescindível que todos se conscientizem da importância regulatória da BNCC e que seja realizado mais análises e investigações, a fim de lapidar melhor o texto para a educação brasileira. Cabe aqui, um olhar com estranhamento do contexto acima citado para compreender qual o real objetivo deste documento, uma vez que será implementado no ano de 2020 em todo território.

2.2.1 Neoliberalismo e currículo: algumas considerações “impertinentes”

O currículo escolar sofre diversas influências de dentro das instituições de ensino e de fora delas. A BNCC apesar de não ser um currículo, mas como um documento normativo nacional, também sofre influências ligadas a cultura, temporalidade, sistema político e ideologias. A primeira versão e segunda versão da BNCC foram aprovadas em 2015 e 2016, respectivamente, no governo da presidenta Dilma Rousseff, a última versão foi aprovada em 2017, num contexto pós-golpe, com o presidente Michael Temer. Alguns autores sinalizaram que ocorreu uma ruptura no processo democrático de construção do documento, relatando por exemplo que:

Até a versão dois da Base, o foco recai nos direitos à apropriação de conhecimento, ao respeito a diversidade, ao desenvolvimento do potencial criativo e a participação. O foco em direitos individuais, coletivos e sociais, são deslocados para o foco na operacionalização individual do conhecimento. Isto fica claro quando na última versão se faz uso de verbos de ação para cada uma das competências: valorizar, exercitar, desenvolver, utilizar, argumentar, conhecer-se e agir. [...]

Na versão 2, há uma preocupação em dar visibilidade a grupos excluídos, na versão 3 se trata de igualdade e pretensamente de equidade, mas, sequer a palavra movimento social é mencionada, aliás não só nesta sessão, mas em toda a BNCC (SILVA; ALMEIDA, 2017, p. 5).

Cabe observarmos que os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação *Lemann*, por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanford-USA*, buscou

especialistas, ligados ao *Comum Core* americano, para revisar a primeira e segunda versão da base. (PERONI; CAETANO; ARELADO, 2019, p. 42)

No processo de consulta pública para a construção da BNCC foi elaborado, efetivamente, 4 versões do documento, porém há críticas severas a esse processo de construção, conforme aponta Moura (2018, p. 60).

Do momento da apresentação da terceira, e supostamente última versão, até o momento em que a base foi homologada pelo presidente Michel Temer tanta coisa mudou no documento que é impossível dizer que esta é uma terceira versão modificada. Entendemos esta versão com várias alterações reivindicadas pelos cristãos conservadores como uma quarta versão do documento.

Nessa perspectiva, temos dois problemas: o primeiro que se refere ao apagamento de discussões importantes, e o segundo é a forma autoritária que o documento foi modificado para ser aprovado como versão final. Devemos pensar que o Brasil sofre de uma democracia frágil em que organizações internacionais intencionalmente desejam se perpetuar dentro do Estado e que “numa altura de ‘reformas’ Neoliberais, tanto o currículo nacional, como os testes nacionais irão exacerbar ainda mais o processo de transformação das escolas numa mercadoria” (APPLE, 2001, p.28). A ênfase Neoliberal usará do sistema educacional como um mercado consumidor para poder transformar a própria educação em mercadoria, assim sendo aumenta a desigualdade social.

Melhor que influenciar os currículos é influenciar a BNCC, que é a base nacional para se pensar em currículos nos sistemas micros de educação. Apple (2001) traz como referência a política dos Estados Unidos da América, contudo as discussões são pertinentes ao cenário atual brasileiro, pois, assim como nos Estados Unidos, estamos com um grupo político de extrema direita à frente das decisões. Segundo Apple (2001, p.20) é

Devido a este mercado, qualquer conteúdo que seja política ou culturalmente crítico ou que possa causar uma reação negativa juntos dos grupos poderosos é evitado. Assim, ao nível do manual⁷ assistimos a um movimento crescente que se afasta de qualquer tipo de material provocante. Tudo aquilo que possa colocar em perigo as vendas é evitado.

⁷ Podemos compreender que ‘manual’ como os livros didáticos utilizado nas escolas.

Assim, podemos compreender melhor um dos fatores que influenciam para a retirada de temas sensíveis do currículo, como as discussões dos temas de sexualidade, educação especial e meio ambiente na BNCC. A retirada desses temas é importante para manter a liderança dos grupos dominantes, a fim de perpetuar o *status quo*. O sistema Neoliberal, novamente, age para manter a desigualdade social, valorização do livre mercado e as Parcerias Público-Privado. O sistema Neoliberal além de influenciar na política, na economia e em decisões sobre oferta de serviços essenciais possui também raízes na educação, principalmente no tocante às políticas de cunho nacional, principalmente nas questões de financiamento e currículo.

Todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos. Ao longo da história do pensamento curricular, nós e muitos outros também falamos, escrevemos, produzimos ações em favor de disciplinas escolares, em favor da flexibilidade curricular ou da integração curricular, e mesmo criticando a disciplinaridade. Tais discursos – nossos discursos – também estão no jogo da significação das políticas curriculares. (LOPES, 2019, p. 65)

Desse modo, torna-se importante que os trabalhos acadêmicos e professores que realizam discussões no âmbito nacional possam olhar o documento com estranheza e não como dádiva idealizada, assim como compreender os fundamentos que influenciam na mudança de perspectiva e o alinhamento da educação com os preceitos da política Neoliberal.

2.3 A construção do currículo até a atualidade

Com receio de deixar escapar alguma explicação sobre currículo, me propus nesta seção fazer um breve discurso sobre os principais aspectos da construção do currículo no Brasil até compreendermos como, depois de tantos anos tentando, ainda temos guias prescritivos para sua implementação.

No Brasil o sistema de ensino começou em 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas à Salvador, considerados pelo contexto histórico como os responsáveis pelas primeiras escolas de primeiras letras brasileiras, contudo essas escolas eram voltadas a princípios da fé e não da coroa portuguesa; foi fundada a

Companhia de Jesus, com intuito de catequisar os nativos. Historiadores apontam que, apesar da boa vontade dos padres movidos pela fé, essa foi uma das primeiras formas de dominação sobre os índios. A educação europeia ignorava a cultura local e pregavam os preceitos que acreditavam ser a verdade absoluta. Obviamente que a educação voltada para os índios era diferente das oferecidas aos portugueses que aqui residiam, assim também, começamos a nossa história de desigualdades sociais. Aos índios eram oferecidas as quatro operações e as primeiras letras, enquanto para os portugueses era ensinado também os princípios da literatura e ensino secundário, como aponta Haidar e Tanuri (2004).

Os Jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 quando Marquês de Pombal assumia a responsabilidade da educação, a fim de que a educação se alinhasse com os interesses da coroa portuguesa. A reforma pombalina buscava a escola como objetivo de servir aos interesses do Estado o que acarretou grande prejuízo para a educação brasileira, visto que a expulsão dos padres fez com que a educação no Brasil retornasse, praticamente, à estaca zero. Contávamos com professores mal preparados visto que eram nomeados por indicação o que lhes davam o título de proprietários vitalícios de suas aulas régias⁸, perfazendo salários muito inferiores (BRASIL, <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>).

A situação caótica da educação só foi amenizada com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, o que levou a uma nova ruptura com o sistema anterior. pois agora a corte portuguesa precisava de escolas. Houve a criação da imprensa, a primeira biblioteca, alguns cursos de graduação, compõe o exército e a marinha, tentando aproximar o novo local de convívio com a cultura europeia, na educação popular não apresenta avanços significativos; a Família Real permanece no Brasil até 182, conforme Haidar e Tanuri (2004).

A modificação no Brasil ocorre quando se adentra ao período do Segundo Império, caracterizado inicialmente pela proclamação da república, sendo que aparece os primeiros sinais do ensino em instituições estatais. A primeira Constituição de 1824 permite que se comece a delimitar melhor sobre a educação no Brasil, ainda não podemos considerar um sistema nacional de educação, mas sim os primeiros

⁸ “A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros.” (BRASIL, 2016, <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>)

rascunhos para a legislação atual.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

Em 1827, no dia 15 de outubro, há a criação da lei que institui escolas de primeiras letras para os meninos e para as meninas, neste momento o Estado tenta organizar a escola primária. Nesta época temos oficialmente o primeiro indício de uma formação de currículo, baseado no

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6o, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (UNICAMP, 2019, http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Império/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm)

Fica evidente que, apesar de professores e professoras fazerem jus a mesma remuneração, o ensino para os meninos era voltado a uma apropriação maior de conteúdo, enquanto as meninas eram preparadas, preferencialmente, para os trabalhos domésticos. Essa lei reflete a realidade cultural da época e permanece atualmente nos pensamentos retrógrados e conservadores de parte da população brasileira.

Apesar da lei está em vigor, pouco foi executado na educação para que pudesse de fato ser para todos os cidadãos, aliás o próprio conceito de cidadão desconsiderava uma parcela significativa da população. Assim o imperador, por ato

adicional, em 1834 passa a responsabilidade das escolas primárias para as províncias. Quando a responsabilidade da educação primária fica com as províncias não é possível termos uma noção da situação da educação nacional, pois se desenvolvera diferentes formas em cada região. Pouco avanço efetivo teve a educação no regime imperial, contando com números altíssimos de crianças fora da escola e de alfabetismo. (UNICAMP, 2019, http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm)

A primeira república teve a criação dos grupos escolares em 1893, formalizando a escola em prédios, diversidade de professores e com tempos de estudo definidos; assim se deu a necessidade de estabelecer os primeiros currículos, visto que os alunos passariam por uma avaliação para o ingresso nas escolas secundárias. O ensino secundário teve destaque somente em 1931 com a reforma Francisco Campos, estabelecendo o registro de professores no que hoje denominamos, Ministério da Educação (criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas) e a equiparação de todas as instituições secundárias ao Colégio Dom Pedro II (colégio modelo da época), conforme aponta Haidar e Tanuri (2004).

A Constituição de 1934 demonstrou parte dessa preocupação com o currículo nos artigos

Art 5º - Compete privativamente à União: [...]

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional; [...]

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (BRASIL, 1934, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)

Podemos notar que o conceito de diretrizes da educação já estava sendo usado em 1934, assim como a ideia de se organizar um Plano Nacional de Educação (PNE) alinhando as instituições de ensino brasileiras. O Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, em 1937 encaminhava ao congresso nacional o PNE. Em virtude disso, em 1942 iniciou-se as Leis Orgânicas que se tratou de reformar do ensino, de níveis (primário e secundário) e modalidades (ensino técnico profissional: industrial, comercial, normal e agrícola), essa reforma perdurou até 1946, conforme Haidar e Tanuri (2004).

Na Constituição Federal de 1946 foi mantido que o Estado deveria legislar

sobre as diretrizes e bases educacionais, assim como o direito de todos a educação. O projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) transitou durante 15 anos, sendo descentralizada, centralizada, arquivada, reconstruída e emendada⁹ durante todo esse processo.

Martins (2009, p. 18) aponta que o início da década de 1960 foi marcada por movimentos sociais universitários.

O movimento estudantil realizou seminários sobre a reforma universitária, nos quais criticava seu caráter elitista, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia, indicava a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores e lutava por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados.

Esses movimentos futuramente culminariam na reforma do ensino universitário. Foi apenas em dezembro de 1961 que foi sancionada a primeira LDB, em um texto conciliador que garantia à família o direito de escolha sobre a educação privada ou pública, conforme os artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961, n.p)

Foi com a LDB/1961, que o sistema educacional efetivamente se consolidou em uma organização nacional dos níveis de ensino (incluindo o ensino superior) seguindo os artigos 26, 33 e 34 para realizar a divisão em anos cada um dos níveis de escolarização.

A ditadura militar brasileira mantém o que a União legislava sobre as diretrizes curriculares no Ensino Básico, não havendo grandes alterações na legislação educacional. Na modalidade do Ensino Superior, pressionados pelos movimentos estudantis, ocorreu a reforma universitária com a Lei nº5540/68.

O 'novo' ensino superior privado emergiu de uma constelação de

⁹ Em 1960 – Projeto da LDB aprovado na Câmara é enviado ao Senado que recebe 238 emendas.

fatores complexos, entre os quais se destacam, num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político nacional em 1964 e seu impacto na formulação da política educacional. (MARTINS, 2009, p. 18)

O 'novo' ensino superior privado de perfil empresarial surgiu na medida em que as universidades públicas, sobretudo as federais, modernizadas pela Reforma Universitária de 1968, não conseguiram atender à crescente demanda de acesso. Sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda. (MARTINS, 2009, p. 28)

Verificamos que o processo de reforma universitária ocorreu em meio a processos de ruptura política e de retirada de direitos, abrindo campo para o setor privado do Ensino Superior para ser consolidado. As principais características da reforma universitária foram a abolição da cátedra vitalícia, criação de departamentos, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, exame de seleção classificatório, regime de créditos, matrícula por disciplinas e incentivo a iniciativa privada na Educação Superior. Durante o governo militar houve a lei 5692/71 que cria a segunda LDB que institui o ensino de 8 anos (art. 20 – conhecido como “primeiro grau”), cria a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e a disciplina de Moral e Cívica, com cunho ideológico. Na LDB/71 há a obrigatoriedade do Ensino Médio Profissional, mas as escolas naquela época não estavam preparadas para a demanda, criando tensões políticas na época, até que a lei nº 7.044/1982 determinou que o Ensino Profissional deveria ser opcional, ou seja, não mais obrigatório para todos os jovens. Na época de implantação notamos que:

os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes. (CUNHA, 2017, p. 374)

Compreendemos que durante a passagem da ditadura militar pelo Brasil o currículo do Ensino Básico e Superior foi fortemente reformulado, a fim de alinhar com as concepções políticas vigentes.

Ao término do período da ditadura militar brasileira iniciou-se o processo de construção de uma nova Constituição Federal, que se concretizou em 1988, estando em vigor até os dias atuais. Na Constituição de 1988 temos encaminhamentos importantes no que tange o currículo educacional.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:
[...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...] (BRASIL, 1998, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

Nestes artigos ficou chancelado que a União deve organizar um Plano Nacional de Educação (PNE), apesar de que em nenhum momento se utiliza a palavra currículo ou diretriz educacional, fica subentendido que o PNE iria também abordar questões curriculares.

Na reconstrução da Constituição Federal e dos direitos democráticos, no âmbito internacional cabe ressaltar na educação o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Conferência de Jomtien trouxe a concepção da necessidade de um sistema curricular integrado em diferentes áreas, respeitando as condições locais, mas sem deixar que questões globais sejam abordadas.

Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da aids e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente. (UNICEF, <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>)

Podemos notar que aos poucos a ideia de interesses gerais vão permeando os documentos internacionais. Dessa forma, devemos olhar com estranheza algumas colocações, pois se o interesse ambiental é comum deve ser discutido nas escolas, a economia é um fator indispensável na Aldeia Global¹⁰ por que não haveríamos de crer que as escolas sejam capazes de discutir sobre esses temas? Silenciosamente algumas escolas particulares estão aderindo à disciplina de empreendedorismo, o financiamento de agências de fomento traz à tona nos editais o eixo de geração de renda e reportagens como “Empreendedorismo agora é disciplina que se aprende na escola” veiculada em 25 de setembro de 2019 na Estadão On-line tornam-se cada vez

¹⁰ O termo “Aldeia Global” é tratado detalhadamente no livro Teorias da Globalização de Octavio Ianni.

mais comuns.

Anísio Teixeira já discursava no livro “Educação não é privilégio” sobre o anacronismo em 1957, sempre esteve certo. Apesar da Constituição Federal/1988 prever o PNE, o plano só foi sancionado em 2014, ou seja, 26 anos após a aprovação da constituição. Em virtude de tamanha demora no processo de construção do PNE e da importância que o setor educacional teve para a consolidação de políticas públicas sociais e econômicas, foi realizado parâmetros e diretrizes curriculares intermediárias. Sem dúvida, importantes ações nestes 26 anos de espera foram a aprovação sendo elas a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PNE - criado em 1996, e vigorou entre os anos de 2001 a 2010 -, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000 e também Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) em 2013.

2.3.1 Uma breve história da sopa de letrinhas (LDB, PNE, DNC, PCN, PCNEM, BNCC)

A Constituição Federal de 1934 demonstrava interesse em traçar as diretrizes da educação nacional, assim como a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. Notório é que no Brasil o sistema de educação sempre esteve aquém da necessidade nacional, podemos perceber através dos índices de analfabetismo, as condições de acesso à educação básica e as políticas de governo que a cada novo mandato envergam a vara ora para um lado, ora para o outro.

A Constituição atual prevê no artigo 9º que a União deve:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1988, n.p)

A ideia de formação básica comum já estava contida no documento original, que foi reformulado pela Lei nº 12.796, de 2013, que alinha a LDB com as propostas da BNCC. Esta lei altera diversos pontos curriculares importantes, como a própria estrutura curricular das escolas de ensino básico.

Essa Dissertação tem como foco a análise da BNCC para o Ensino Médio. Dessa forma, apesar da relevância dos PCN do Ensino Fundamental, não abordarei este documento, tendo visto que dispõe para séries do Ensino Fundamental, contudo discutiremos um pouco sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

(PCNEM) aprovado em 2000.

O PCNEM foi uma proposta que visava uma base comum ao Ensino Médio no país, tendo em vista que esse nível de ensino já havia sido ofertado em quase todo país, porém com muitas diferenças significativas no funcionamento das escolas, nos conteúdos trabalhados e nos processos pedagógicos. Os PCNEM propõem um “novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 2000, p. 4), visando a uma orientação na elaboração ou na revisão curricular, sem um caráter obrigatório.

O documento justifica sua importância tendo em visto as grandes diferenças econômicas e sociais no território nacional que causa uma perda na qualidade da educação e na revolução do conhecimento/tecnológica em que os alunos estão muito mais ligados nas informações tecnológicas a que quando a Constituição Federal havia sido sancionada. A preocupação com a área tecnológica para o PCNEM que tem um tópico intitulado “O papel da educação na sociedade moderna”, ao realizar a contagem das palavras “Tecnológica(s)” e “Tecnologia(s)” há um quantitativo de 205 repetições em um documento de 109 laudas. Em virtude desses aspectos seria necessário repensarmos as práticas pedagógicas e até mesmo o currículo que estava em vigor.

Para o PCNEM o currículo dever ser entendido da seguinte maneira:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 2000, p. 15)

Assim o documento se baseia em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. A Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e o PCNEM já mostram indícios da necessidade política de construção de uma Base Nacional Comum. Deste modo podemos perceber que a ideia de construção da BNCC vai se perpetuando nos diversos documentos e ganhando forma nas discussões.

Em 2013, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) e atualizada com a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a fim de se alinhar com a política Neoliberal, bem como com a BNCC. As diretrizes

visam sistematizar a Constituição, a LDB/96 e os demais dispositivos legais para realizar orientações no processo de formação básica comum nacional nas escolas. “As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 8), tratando-se de normas obrigatórias, norteando os currículos e os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas públicas e privadas.

É expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que **garanta o acesso, a permanência e o sucesso** no processo de aprendizagem e constituição da cidadania (BRASIL, 2013, p. 149, grifos nossos).

O trecho grifado demonstra um avanço quando lemos a LDB/96, pois inclui a garantia do acesso à escola (de forma holística), políticas de permanência dos alunos para evitar a evasão escolar e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, foco primeiro da escola. O currículo para as DNC é entendido da seguinte forma:

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta. (BRASIL, 2013, p. 179)

Ao observarmos essa definição de currículo alguns questionamentos surgem, por exemplo, considerados relevantes para quem? Qual a visão de contexto histórico que o formulador está se referindo? Qual o projeto de sociedade que nós temos? Essas questões devem ser observadas para que não caiamos no imaginário que a redação do documento tenha sido neutra e não-ideológica. Há uma subjetividade na escrita, na fala, nos discursos ditos e não ditos, tal qual nas elaborações dos documentos oficiais por um grupo de pessoas.

Assim, como nas alterações realizadas na LDB/96 pela lei nº 12.796, de 2013, as DNC também trazem a ideia de itinerários em que o aluno possa escolher a área de conhecimento que deseja seguir.

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com

diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 154-155)

A flexibilidade do currículo vestida de itinerários formativos, acarreta algumas considerações, como:

a proposta de itinerário formativo apresentada na reforma do Ensino Médio anuncia uma fragmentação dos percursos formativos, disfarçada na promessa de um currículo mais flexível e atraente, negando o direito a uma formação básica comum e propondo formações distintas de acordo com a origem social. Essa profissionalização como opção formativa não assegura o acesso a formação técnico-profissional adequada, mas aponta para a precarização e acentuação do processo de privatização por meio de parcerias (MONTEIRO; ALVES, 2019, p.3)

Uma das críticas que temos aos itinerários formativos é que o conhecimento se tornará cada vez mais fragmentado, não propiciando ao educando uma visão holística dos processos que ocorrem em sua volta. A disciplina Química e Física não devem ficar isoladas da Filosofia ou da História, pois se assim ocorrer as próprias disciplinas perdem discussões que permeiam ambos os conhecimentos científicos.

Uma segunda crítica aos itinerários formativos é que ao ser implantado vai agravar o abismo social que existe no Brasil, pois os filhos de uma classe dominante terão os itinerários mistos, com todo o conteúdo possível, tendo cada vez mais oportunidades de avançar em diversas áreas do conhecimento, em diversas universidades e em diversos ramos de trabalho; enquanto os filhos das classes dominadas terão que escolher (se houver escolha¹¹) um dos segmentos pré-estabelecidos, deixando de lado oportunidades de ingresso em diversos campos universitários e também uma restrição no mercado de trabalho. A longo prazo as classes favorecidas, serão cada vez melhores colocadas social e economicamente e

¹¹ Quando coloco “se houver escolha” não estou me referindo a escolha segundo a legislação, estou a refletir sobre a situação prática de cidades com baixa quantidade populacional, cidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDD), cidades que muitas vezes possuem apenas uma escola de Ensino Médio, onde os alunos não poderão ter livre escolha, mas ter o seu itinerário formativo condicionados a oferta de uma única instituição, pois as escolas não são obrigadas a oferecer mais de um itinerário. Escolas essas que já sofrem de maneira crônica com a falta de professores, gestores, coordenadores e infraestrutura não terão capacidade de ofertas três, quatro ou todos os itinerários para o aluno ter uma livre escolha.

as classes necessitadas cada vez mais pobres.

Retomando os marcos legais que o currículo sofreu nos últimos, destaca-se a Lei nº 12.796, de 2013, que altera artigos importantes da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96). As alterações vão ao encontro das DNC e abrem caminho para a concretização da BNCC no cenário nacional. Conforme havíamos proposto logo acima a Lei nº 12.796 institui os itinerários formativos.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter 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**. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1988, n.p)

O trecho acima deve causar estranheza pelas possíveis interpretações que temos sobre a legislação. Ao relatar que a parte diversificada do currículo deve ser compatível com os fatores econômicos podemos pensar em duas hipóteses, a primeira é que no currículo serão contextualizados aspectos econômicos locais, como a extração do óleo do Babaçu para a região que possui este tipo de economia; a segunda interpretação é que em conformidade com o nível econômico o currículo deve ser flexível e oferecer conteúdos diferenciados.

A primeira hipótese já estaria contemplada nas “características locais da sociedade, da cultura”, porém o trecho optou por utilizar separadamente a palavra economia. A segunda hipótese corrobora com o pensamento aqui levantado de um estado Neoliberal, pois criando uma diferença dos conteúdos, criam-se diferenciações no mundo do trabalho e consequentemente na formação de exército de reserva, além de mão de obra para o chão das fábricas e para o trabalho precarizado.

Outro destaque pertinente a este trecho é a discussão que o currículo deve ser flexível as características dos estudantes, neste aspecto devemos ressaltar que, conforme Saviani (2008) a escola existe para proporcionar um saber elaborado que está além do saber cotidiano, um saber que foi construído na história da humanidade e deste modo trabalhar os processos pedagógicos para que todos os estudantes alcancem um pensamento mais elaborado, não um currículo ser condicionado aos estudantes.

Os itinerários formativos relatados se baseiam na alteração da LDB/96.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão

ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências Humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

A formação técnica e profissional será dificilmente ofertada em cidades pequenas do interior do Brasil, tendo em vista que irá necessitar de professores específicos para as áreas, laboratórios e/ou equipamentos que irão gerar um gasto maior para o Estado, enquanto que a educação profissional será muito procurada nas periferias de grandes centros em que os alunos precisam terminar o Ensino Médio e conseguir um emprego para ajudar a sustentar a família, são estes adolescentes de periferia que não podem se preocupar em ingressar em uma universidade, pois há uma necessidade básica e imediata para ser sanada.

O 5º itinerário é explorado na lei 13.415 com a perspectiva de estabelecer parcerias público-privadas. O que nos permite antever uma divisão da oferta de educacional com uma escola para elite e outra para as classes menos favorecidas, ou seja, uma para quem vai governar e outra para a classe popular a fim de atuar na mão de obra do setor produtivo. (MONTEIRO; ALVES, 2019, p.4)

Outro aspecto que faz a ligação entre a parceria público-privado é o artigo 36 da LDB/96 que versa o seguinte:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

(...)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

O projeto de privatização de setores não essenciais está presente no Brasil desde o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Contudo com o passar dos anos o processo de privatização, ou a Publicização, vem sendo

intensificado na educação conforme discutimos no início deste trabalho, entretanto é importante considerar que:

diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização. (GIROTTI, 2016, p.138)

Esse processo não apenas oculta o problema das desigualdades sociais, mas tem a potencialidade de agravá-los pelo processo de privatização do ensino, pois quanto mais privatizado for o acesso à educação, mais desigual a sociedade se configura.

O segundo PNE só foi realmente sancionado em 2014, com a Lei nº 13.005, porém cabe lembrar que o desejo deste documento apareceu oficialmente nos documentos a partir de 1934. Dessa maneira, o segundo PNE marca uma nova perspectiva no tocante ao currículo nacional e possui com vigência por 10 (dez) anos, a contar da data de publicação. O PNE é um documento que institui 20 metas para serem cumpridas, por todos os entes federativos.

Esse documento versa sobre os quantitativos de matrículas no ensino básico, proposta de combate ao analfabetismo, formação de mestres e doutores, plano de carreira docente, financiamento da educação, currículo, entre outros aspectos. Vamos nos dedicar de forma mais demorada nas questões curriculares do Ensino Médio, tendo em vista que estas fazem parte da discussão central do projeto aqui esboçado. Dessa forma, quero deixar explícito que não pretendo afirmar que as demais questões citadas não sejam importantes, mas realizo um corte no documento para este trabalho.

Como principais fontes de discussões sobre o currículo para o Ensino Fundamental temos a meta 2 (nas estratégias 2.1 e 2.2) e para o Ensino Médio a meta 3 (especificamente na estratégia 3.2 e 3.3) e a meta 7.

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, **proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino Médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;**

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta

Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do Ensino Médio** (BRASIL, 2014, <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, grifos nossos)

Podemos constatar que o PNE é uma das escoras legais que sustentam a BNCC, pois na meta 3 demonstra que o MEC, juntamente com os entes federados, deve encaminhar para o CNE as diretrizes pedagógicas necessária a serem difundidas na BNCC do Ensino Médio, sem deixar de considerar as especificidades locais e regionais. Essa mudança proposta, oficialmente, possui o intuito de garantir direitos a uma educação de qualidade, conforme proposto na meta 7 “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>). Porém, podemos notar que o ajuste curricular proposto pela BNCC irá alinhar a educação para o mercado econômico e auxiliar o sistema Neoliberal a se reconfigurar, a fim de manter o *status quo*.

No processo de consulta pública para a construção da BNCC foi elaborado, efetivamente, 4 versões do documento, porém há críticas severas a esse processo de construção, conforme aponta Moura (2018, p. 60)

Do momento da apresentação da terceira, e supostamente última versão, até o momento em que a base foi homologada pelo presidente Michel Temer tanta coisa mudou no documento que é impossível dizer que esta é uma terceira versão modificada. Entendemos esta versão com várias alterações reivindicadas pelos cristãos conservadores como uma quarta versão do documento.

Não se pode deixar de considerar o apagamento de alguns temas nesta última versão do documento, assim como questionar a intencionalidade desta ação. Pois, qual a intencionalidade do governo em aprovar um novo documento se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ainda não foi superado? As escolas conseguirão ultrapassar a base proposta para uma educação integral do ser humano? As contribuições de diferentes segmentos sociais foram colocadas no texto final? Parte dessas indagações podem ser refletidas de acordo com Gonçalves e Koepsel (2017, p. 4), que consideram a BNCC não como uma ruptura, mas uma continuação da sopa de letrinhas iniciada pelo sistema Neoliberal.

[A BNCC] permite concluir que não houve rompimento da política educacional neoliberal definida nos 1990. A BNCC, representante das políticas educacionais atuais, não apenas mostra continuidade, como aponta para um agravamento de uma tendência que se coloca perversa para a educação pública.

Podemos notar que nos trabalhos produzidos até o momento, iniciados principalmente em 2015, vem sendo elaborado diversas críticas à BNCC, desde o apagamento de conteúdos importantes até a própria necessidade do documento. Há pesquisa pontuais em algumas disciplinas que discutem os conteúdos específicos propostos e mostram a BNCC com uma proposta simplista e deficitária. Para Leite e Rittler (2017) o documento considera uma visão demasiadamente simplista do conceito de Ciências, não abordando os diversos aspectos que a ciência leva em consideração e alertam que há necessidade de maior amadurecimento conceitual.

Outros autores, como Silva (2015), discutem que a formação de professores relatado na BNCC é um documento oposto as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois não possibilita que uma formação crítica e emancipatória ocorra na escola. Além desses autores supracitados há diversos outros que realizam uma análise crítica sobre esse documento, na sua grande maioria mostram pontos que devem ser de atenção e que precisam ser repensados.

Diante dessas questões, o Ministério da Educação (MEC) relata que a base nacional não é um currículo e que os professores podem realizar uma ação pedagógica que ultrapasse os conceitos propostos na base, contudo “não definir a questão como conteúdo obrigatório da educação básica retira o respaldo legal de docentes e escolas que entendem a importância de se abordar tais temáticas, além de esvaziar a importância e a legitimidade delas.” (ANDRADE; BORBA, 2018, p.129). Certamente, cabe olhar o texto com o estranhamento afim de compreender a que o documento se destina, uma vez que está sendo implementado em todo território brasileiro.

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de

trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25)

Segundo a autora, o problema brasileiro de desigualdades não está sendo originado pelos diversos currículos, mas estas possuem consequência nos currículos, ou seja, as condições concretas das escolas, fatores sociais e econômicos são fulcrais para o abismo da desigualdade no Brasil.

A Emenda Constitucional nº 55/2016 que congela os gastos públicos durante um período de 20 anos corrobora com a promoção das desigualdades, afetando também o setor educacional, André (2018) relata que essa emenda tem por objetivo usar da população mais pobre, como mão de obra para expandir o sistema produtivo capitalista, em que a longo prazo esses processos irão contribuir para a expansão das parcerias público-privada e pela degradação das escolas públicas.

Por fim notamos que:

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o Ensino Médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmos opostas. (SILVA, 2018, p. 9)

É nesses avanços e retrocessos que são construídos o currículo nacional. Dessa forma, verificamos a dinamicidade do processo e as conturbações conceituais existentes provocadas pelas mudanças legais. Destacamos que o currículo atual é uma construção histórica, política e intencional, por isso leva as marcas das transformações ocorrida durante o processo.

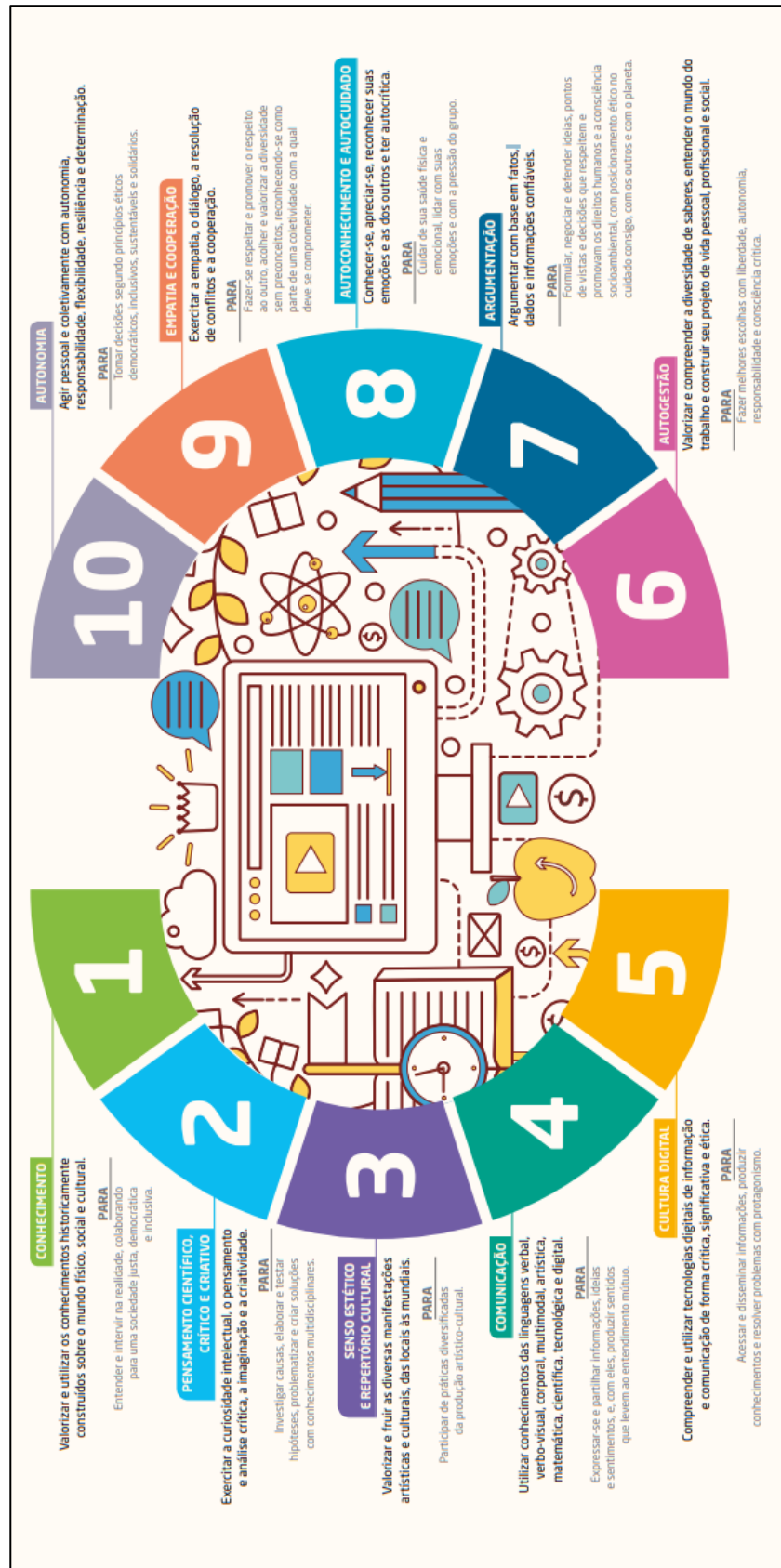
2.3.2 Tópicos importantes sobre a BNCC

A versão final da BNCC, incluindo a etapa do Ensino Médio, foi aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018 e deve se tornar realidade dentro das escolas nos próximos meses. Com a BNCC as escolas de todo país terão que adaptar os currículos para estarem em consonância com a nova ordem nacional.

No documento não são apresentados os conteúdos que os alunos devem aprender, mas, sim as 10 competências gerais que os professores devem trabalhar durante todo o ensino básico, perpassando os currículos com mais ou menos ênfase

de acordo com o ano do aluno, sendo trabalhadas de forma transdisciplinar. A figura 2 mostra de maneira geral as 10 competências que são propostas para a implementação.

Figura 2 - Infográfico sobre as competências da BNCC



Fonte: https://pnld2020.moderna.com.br/wp-content/uploads/2019/03/BNCC_As-competencias-gerais.pdf

Dentre as 10 competências gerais da BNCC iremos destacar neste trabalho a 6ª competência que aborda de forma mais especificamente a construção e consolidação do Projeto de Vida dos estudantes. A discussão sobre o Projeto de Vida e a referida competência é abordada de forma aprofundada no capítulo 4 desta pesquisa.

Para delimitarmos nossa discussão sobre o conceito de competência e habilidade, primeiramente precisamos notar que:

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).

O conceito de competência é mais amplo, visa o preparo para se enfrentar situações previsíveis, partindo de um ramo do conhecimento. A habilidade é um conceito mais prático que usa o conhecimento para executar atividades. Ambos os conceitos estão pautados na previsibilidade, assim Neitzel e Schuwengber (2019) inserem um novo conceito à discussão, o conceito de capacidade, destacando que:

A capacidade não é um preparo para uma finalidade técnica ou preestabelecida, um ofício, mas é uma qualidade aberta e ampla, que permita ao sujeito se defender diante das situações vindouras e imprevisíveis. Consideramos que nem a BNCC pode negar a importância dessa perspectiva em sua pretensão, porém, supostamente, o termo “capacidade” verte-se no corpo da BNCC em sinônimo de competência e habilidade. (NEITZEL; SCHUWENGBER, 2019, p. 213)

Desse modo, vamos considerar que dentro de “Competências e Habilidades” também se trata do processo da tomada de decisões de problemas imprevistos. Estes autores relatam uma crítica à compreensão da apropriação do conhecimento como sinônimo da objetivação de competências e habilidades, pois não compreendem as capacidades próprias e holísticas do processo educacional e tornam a educação técnica.

Para auxiliar as escolas e os sistemas de ensino a implantar os novos currículos, tendo em vista as competências e habilidades propostas, o governo lança o “Guia de implementação da Base nacional comum curricular” (BRASIL, 2018b), a fim de prescrever como deve ser realizada a mudança de currículo; outras instituições como a Fundação Lemann em parceria com a “Nova Escola” também possuem guias

voltados aos gestores escolares para a implantação da BNCC. Dessa forma, retornamos a discussão sobre o processo de publicização de serviços não-exclusivos do Estado e as parcerias público-privados originando ONG's e fundações, fazendo que essa discussão transpasse o tempo e retorne à atualidade.

O Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular é assinado pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNICME) e apresenta sete dimensões para que a BNCC seja implementada na escola, sendo elas: (I) estruturação da governança da implementação, (II) estudos das referências curriculares, (III) (re)elaboração curricular, (IV) Formação continuada para os novos currículos – sendo essa dimensão dividida em seis subdimensões -, (V) Revisão dos projetos pedagógicos, (VI) matérias didático e (VII) Avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

No Guia de Implementação, a cada uma das sete dimensões há a divisão em subdimensões que podem ser caracterizados como um passo a passo de implantação. Como já foi citado, a BNCC não é um currículo e não possui conteúdo a ser trabalhado, mas uma base para se construir os currículos nas escolas das redes municipal, estadual e particular. São estas as mudanças que os sistemas de ensino devem se adequar: a alteração da carga horária dos alunos do Ensino Médio e o sistema de oferta das aulas. Com a BNCC o ensino diurno pode ter 20% da carga horária sendo ofertada à distância, porém o ensino à distância deve ser adotado preferencialmente nos itinerários formativos; no ensino noturno este número pode subir para 30% da carga horária total. Quando se coloca o ensino à distância para o Ensino Médio regular abre-se a porta para diversos problemas estruturais, sociais, econômicos e demonstra um sistema que visa cortar gastos com a educação em detrimento da aprendizagem.

Quando nos referimos sobre problemas estruturais, alertamos quanto a estrutura de possuir um servidor que comporte alunos de todo país com acesso particular entrando no site, fazendo atividades, assistindo aulas, seguro e acessível às pessoas com as mais diversas deficiências. Os problemas sociais e econômicos sempre andam de mãos dadas, tendo em vista que o não acesso à internet pode comprometer o ensino à distância, além do acesso haverá necessidade de que se crie uma cultura digital para aprender. Outro fator importante a ser mencionado nesse

contexto é: nem todos os alunos possuem celular ou computador; mesmos os que possuem acesso à internet e meios tecnológicos não possuem disciplina para assistir as aulas à distância.

Outro aspecto de preocupação reside na área de conhecimento da formação técnica e profissional, neste aspecto Cunha (2017, p. 374) relata sobre a época da ditadura militar no tocante ao incentivo dos jovens adentrarem no ensino profissionalizante, nesta perceptiva relata que:

escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos.

Podemos notar que neste cenário de retrocesso educacional está a volta do Ensino Médio como um dos itinerários formativos para os alunos de segundo grau, ensino técnico voltado às camadas populares, ou seja, aquelas que possuem menor poder aquisitivo. As atuais instituições particulares de Ensino Médio podem optar por um itinerário misto, que irá proporcionar todos os conteúdos necessários ao ingresso no ensino superior, enquanto a classe trabalhadora permanecerá compondo os chãos das fábricas. Ainda acerca da formação técnica André (2018, p. 136) considera que:

A reforma ainda possibilita, ao prever a contratação de professores não formados para o itinerário formativo técnico profissional, a não realização de concurso público para as escolas públicas, bem como a venda de pacotes de educação por empresas privadas.

A contratação de professores, fora de concurso público, ratifica o processo de desconstrução da escola pública, ocorre a perda de direitos da classe trabalhadora, o professor contratado na escola não cria vínculo afetivo com a instituição e com os alunos, além de não poder fazer um plano a longo prazo para desenvolver projetos de extensão e pesquisa dentro da escola.

Arce (2001) considera que o interesse do mercado na educação pode trazer diversas consequências como a perda de visão holística da educação, as discussões ideológicas e transformações nas didáticas e metodologias de ensino. A ausência de discussões ideológicas é cada vez mais nítida quando percebemos o apagamento de temas relevantes para a sociedade dentro da BNCC, assim como o movimento “Escola sem partido” (que longe de ser uma escola sem partido, se aproximou de uma escola com visão única e sem discussão da diversidade de ideias) e o ataque constante as disciplinas de Ciências Humanas e suas tecnologias. A autora

relata que o Neoliberalismo pode provocar:

- a) O **ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital** pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de **avaliação sistemática** com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada também por um ‘novo professor’ todos **alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”**;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma **ênfase muito grande no ‘operacional’, nos ‘resultados’** – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico;
- e) os determinantes sociais da educação e o **debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários** – uma ‘perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional’ (Arce, 2001, p. 259, grifos nossos)

A autora relatou essas hipóteses há quase 20 anos, contudo continuam sendo idealizadas no cenário atual. Os itens, anteriormente transcritos, podem ser visualizados tanto nos cursos técnicos ofertados na rede privada e com o itinerário formativo do Ensino Profissional, trazido pela BNCC; com este itinerário é possível que o Ensino Profissional seja ofertado, principalmente, para escolas localizadas nas periferias das cidades, tendo em vista a formação para o mercado de trabalho. Os itens partem da premissa de um “novo homem” para uma “nova sociedade/mercado de trabalho”. Colocam a educação para a busca por resultados através de uma educação direcionada e específica ao trabalho.

O foco em avaliações que visam português e matemática é excludente, pois medem uma pequena parcela dos componentes curriculares e uma parte ainda menor sobre a escola. O foco em metas para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são relevantes para a formação de políticas públicas, mas não podem ser tidos como produto prioritário da escola. Induzir a escola a melhorar os índices educacionais reduz a função social que a escola possui, reduz a formação dos estudantes e possui consequências na oportunidade de trabalho para os adolescentes.

Ao transpor as ideias propostas por Arce (2001) para a formação de professoras e professores os impactos na educação se tornam mais severos. Pode haver um esvaziamento de conceitos, discussões e reflexões na formação dos professores, gerando um retorno a retomada de um ensino tecnicista. A formação

concisa de um professor é essencial para proporcionar a oportunidade de os adolescentes expandir a zona de desenvolvimento iminente, não que seja o único requisito, mas um professor pode fazer a diferença na vida dos alunos. Desse modo, uma formação docente conforme aponta o sistema Neoliberal irá criar um abismo social entre os professores e consequentemente entre os alunos.

Considerando os aspectos levantados sobre a educação e o sistema Neoliberal, torna-se importante o estudo de como a junção das duas esferas - educação e Neoliberalismo - acarretará a formação dos adolescentes, nos impactos a médio e longo prazo e na visão de mundo que estamos propiciando aos adolescentes.

3. ADOLESCER NO BRASIL

O conceito de adolescência vem se modificando, assim como diversos outros conceitos e pensamentos atuais. Neste capítulo traremos no primeiro momento a visão liberal sobre a adolescência, caracterizando-a como uma etapa inerente do desenvolvimento humano; e a segunda parte do capítulo abordará a visão sócio histórica sobre o homem e a adolescência, compreendendo a construção da adolescência como um fator histórico, social e econômico, tendo em vista os diversos fatores que influenciam a construção adolescência.

Existe hoje um conflito quando se fala sobre a temática da adolescência. Os adultos se recordam da adolescência como um momento único da vida e comparam com o momento atual, contudo esta analogia acaba por enaltecer o saudosismo, mas também contribui para interpretação de adolescência contemporânea caracterizada pela negatividade.

Faz-se necessário compreender que a adolescência é tomada por transformações no corpo biológico, porém essas transformações não podem ser interpretadas como características únicas do ser adolescente. É preciso compreender que a adolescência é uma fase criada e de significado social, tendo em vista que o indivíduo ao ser formado é construído com base nos valores, nas oportunidades e nas condições socioeconômicas que lhe são fornecidas. Sendo assim, consideramos que o desenvolvimento humano possui por base características biológicas, fundamentais para as atividades humanas, contudo devemos também compreender que todo e qualquer comportamento humano deve ser entendido a luz do contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2013).

Existem necessidades insurgentes: compreender quem são os adolescentes da contemporaneidade, o que pensam sobre quem serão no futuro. Quando se leva em consideração tais questões, não se busca somente entender quais profissões pretendem seguir, mas considerar as condições, os valores e as possibilidades que estes sujeitos possuem agora para se pensar no futuro.

Ao considerarmos a conceituação sobre a adolescência, nos deparamos com concepções que nos evocam a ideia de um momento de mudanças, impregnados pela necessidade de novas buscas, papéis e autoconhecimento. Diante disso, as observações citadas culminam em ansiedade, medo e insegurança. Toda essa complexidade acaba por criar uma visão negativa sobre o ser adolescente e como estes indivíduos se relacionam com a sociedade. Segundo Nascimento (2006, n.p.) “a

superação destes conflitos depende, em grande medida, da forma como os pais e educadores auxiliam esses adolescentes e, mais ainda, como na elaboração das políticas públicas sócio educacionais se efetivam nesta direção”.

A formação dos sujeitos se dá pela presença nos espaços sociais, e estes devem possibilitar mediações que superem as necessidades e conflitos. Muitas vezes, as políticas públicas voltadas para os adolescentes são muito mais destinadas para aqueles adolescentes que representam riscos para a sociedade. Sendo assim, as políticas públicas ainda são bastante limitadas, no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades e consequentemente do Projeto de Vida dos adolescentes.

3.1 Adolescência agora e sempre

A adolescência sempre existiu? Quais são as características dos adolescentes? São adolescentes ou aborrecentes? A melhor resposta para essas perguntas depende do referencial teórico, da visão de mundo, como o sujeito olha para a adolescência e o meio social em que está inserido. Apesar de não concordarmos com a visão liberal sobre a adolescência, foi esta visão que permeou o cenário educacional e psicológico por muito tempo.

A convicção vigente e hegemônica na Psicologia (assim como na mídia e no imaginário popular) é de uma adolescência como etapa natural, inerente e própria do desenvolvimento do homem. Etapa marcada por conflitos e crises “naturais” da idade, por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade, enfim, uma etapa marcada por características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria necessariamente em qualquer condição histórica e cultural, isto é, universalizada. (OZELLA, 2003, p. 9)

Ozella (2003) realizou um estudo com 46 psicólogos de diversas áreas de atuação e percebeu que desses espaços amostral havia 30 que consideravam a adolescência como uma etapa do desenvolvimento e 24 acreditavam que a adolescência é inerente a todo ser humano; desse modo podemos verificar que a visão liberal de homem não se encontra apenas na população, mas em profissionais que atuam cotidianamente com adolescentes.

Ozella (2003) propõe que a concepção liberal da adolescência possui uma trilogia para caracterização: (I) naturalização, (II) universalização, (III) patologização.

A naturalização considera que todo homem e mulher são dotados de potencialidades naturais, que irão se desenvolver entre o período de transição da infância até a vida adulta. Assim, a naturalização torna-se universal, pois indica que em qualquer lugar e período do mundo as crianças passam por transformações físicas e hormonais, caracterizando o período da adolescência. O meio social é algo contrário as tendências naturais que pode apenas estimular ou impedir as potencialidades já contidas em cada ser humano.

Não há dúvidas de que o elemento sociocultural influi com um determinismo específico nas manifestações da adolescência, mas também temos que considerar que atrás dessa expressão sociocultural existe um embasamento psicobiológico que lhe dá características universais. (KNOBEL, 1981, p. 25)

Nessa perspectiva, a visão psicológica e médica se apoiam na adolescência para patologizar, buscando uma cura e/ou tratamento para comportamentos considerados distúrbios ou desviantes da normalidade. Mauricio Knobel (1981) irá trabalhar com a “Síndrome da adolescência Normal¹²”, ressaltando que uma síndrome é passível de diagnóstico, tratamento e cura. Adolescência pode ser definida como:

a etapa da vida durante a qual o indivíduo procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações objeto-parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio social lhe oferece, mediante a uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem à estabilidade da personalidade num plano genital, o que só é possível quando consegue o luto pela identidade infantil. (KNOBEL, 1981, p. 26)

A estabilização da personalidade, adquirida na adolescência, segundo Knobel (1981), deve necessariamente passar por certo grau de conduta patológica, que devemos considerar inerente e universal à evolução normal dessa etapa de vida. Este pensamento de patogenização do desenvolvimento é seguido por algumas correntes da psicologia, da medicina e da biologia. O autor afirma que o conceito de normalidade é complexo, pois é estabelecido de acordo com o meio que o sujeito está inserido. Por isso, devemos considerar uma “normalidade adolescente” com

¹² O dicionário Michaelis Online relata que Síndrome tem dois significados:

1 MED. - Conjunto de sinais e sintomas associados a diferentes processos patológicos e que, juntos, formam o quadro de uma doença.

2 FIG. - Combinação de características e sinais com uma condição crítica que é suscetível de despertar medo e insegurança.

características desviantes da sociedade, mas comuns a todos os adolescentes que estão nesta etapa da vida.

Na visão liberal sobre a adolescência é vista como um momento de mudança desequilibradas e instabilidade constante. A terceira parte da trilogia é a patologização desta fase em que:

Sintetizando as características da adolescência, podemos descrever a seguinte *sintomatologia* que integraria esta síndrome: 1) busca de si mesmo e as identidades; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associadas de diversas intensidades; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica desse período da vida; 9) separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo. (KNOBEL, 1981, p. 29)

Nessa visão, o adolescente pode apresentar esses sintomas de forma mais ou menos acentuados, não precisando expressar todos os sintomas do conjunto. Partindo desse quadro clínico, a adolescência é uma fase inevitável que precisa ser superada e tratada. Ao se ter uma visão de síndrome o papel do professor fica comprometido, pois o tratamento deve ser realizado por um psicólogo, cabendo ao docente apenas esperar para que a fase da adolescência termine. A visão liberal sobre adolescência deixa o professor impotente para ensinar os alunos a gerenciar os seus sentimentos. Tal perspectiva está na afirmação de que estes irão se estabilizar, passar pelo luto da infância e superar os pensamentos contraditórios.

Raupp e Milnitsky-Sapiro (2005) relatam que a visão da adolescência normal, como um fator biológico e conflituoso pode ser visto nas políticas públicas após 1990. Nessa época, os adolescentes eram votados aos mecanismos do setor da saúde pública, através de campanhas de prevenção ou tratamento de algum problema/disfunção que o adolescente estivesse apresentando. Dessa maneira, nota-se que a concepção de adolescência inata perpassava diversos segmentos sociais, chegando até na elaboração e aprovação de ações do Estado, ou seja, esta percepção sobre adolescência teve uma abrangência em diversos níveis e camadas sociais.

Camargo (2009) relata que outras implicações desta visão também são possíveis sobre a adolescência, tomando como base a concepção universal, inata e obrigatória da adolescência; uma delas é a que se baseia em aspecto biológico do desenvolvimento cognitivo e físico do corpo humano, relacionado assim o conceito de adolescência ao conceito de puberdade. Esta perspectiva é utilizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que considera a adolescência o período entre 10 e 19 anos, subdivididos em pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e adolescência (dos 15 aos 19 anos). Nessa mesma visão de adolescência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente o sujeito entre 12 e 18 anos de idade. Esta concepção:

[...] é mais identificada com os aspectos físicos e biológicos, ligados às transformações do corpo, à personalidade e à identidade individual, ela é mais empregada pelas ciências médicas, a psicologia e a pedagogia, haja vista que esta última sofre forte influência dos estudos da psicologia, na construção de seus saberes. Já o conceito “juventude” é mais incorporado pelo campo da sociologia, uma vez que ele está mais associado às funções sociais e culturais. (TORRES, 2007, p 38 apud CAMARGO, 2009, p. 23).

Não podemos negar que a transformação biológica ocorra, porém os caracteres sexuais secundários sendo desenvolvidos, a aceleração do crescimento não caracteriza por si a adolescência, mas apenas o momento de transição hormonal para uma vida adulta, não necessariamente passando pelo período de adolescência.

3.2 Adolescência como construção social

Este trabalho compreende a importância histórica trazida pelas ideias anteriormente levantadas, mas iremos entender o adolescente e a própria adolescência como sendo fruto da movimentação entre a sociedade, as experiências do sujeito e a sua individualidade. Sendo assim, o adolescente se desenvolve através do contexto social e histórico em que está inserido.

Ser adolescente no contexto atual brasileiro abarca desafios que abrangem aspectos sociais, econômicos, familiares e por fim, pessoais. O adolescente estando presente nesses diferentes âmbitos toma partido sobre suas vontades, projeções e expectativas, sendo que estas características, que dão conformidade ao ser adolescente, são construídas em conjunto na relação entre os demais sujeitos sociais.

Portanto, a adolescência e o próprio adolescente são construídas com base na organização social e através das relações estabelecidas entre seus pares.

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento, como uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (BOCK, 2004, p. 39)

Bock (2004), Ozela (2003) e Marcelino e colaboradores (2009) compreendem o adolescente na perspectiva em que sua criação é originada a partir do contexto social, verificou-se também que o próprio desenvolvimento de suas vontades e desejos estão sujeitos as características e principalmente as condições sociais. Sendo assim, o adolescente interpretado como um sujeito social, constrói sua subjetivação a partir das vivências, das experiências e das possibilidades encontradas no contexto real onde se vive.

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto não a considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período construído historicamente. (OZELLA, 2003, p.9)

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento satisfatório do adolescente e, portanto, precisam ser asseguradas e garantidas pelo Estado. Mesmo assim, podemos verificar com facilidade que uma parcela significativa dos adolescentes brasileiros vive distante dos processos produtivos, não possuem condições de escolarização adequadas e não tem acesso à saúde de qualidade. Todos esses fatores nos permitem dizer que uma parcela significativa dos adolescentes vive à margem da sociedade, pois não possuem condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. A escassez de políticas públicas voltadas ao atendimento dos adolescentes apresenta íntima relação com o modelo econômico vivido em nosso país.

Quando nos debruçamos a compreender os aspectos relevantes à formação e constituição da adolescência atual, podemos nos embasar em diferentes correntes teóricas que assumem perspectivas distintas e, as vezes, até mesmo antagônicas. Neste estudo, adotou-se a adolescência a partir da concepção teórica sócio histórica, que compreende o adolescente como um produto das relações sociais e culturais. Portanto, a adolescência não é compreendida como um período biológico inerente ao desenvolvimento humano, mas sim como um constructo fundamentado nas relações sociais (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001). Sendo assim, a adolescência não se caracteriza por ser um período entre fases, criança e adultos, mas sim como um produto das necessidades sociais.

A abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isso porque, para essa abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual esse fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. (BOCK, 2004, p.40)

Dessa forma, consideramos que a adolescência foi criada a partir de uma demanda social, gerada pela modernização de processos de industrialização dos países. Segundo Bock (2004), este processo demandou maior tempo de estudos para conseguir acompanhar o desenvolvimento tecnológico, assim os alunos precisavam de mais tempo na escola antes de entrarem no mercado de trabalho. O capitalismo começava também impor exército de reserva, assim fez aumentar as exigências para o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Ambas as exigências fizeram que os alunos ficassem cada vez mais tempo com seus iguais, longe dos pais e do mercado de trabalho, gerando conseqüentemente o que conhecemos por adolescência. “A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico.” (p. 41)

Tomando por base a interpretação da adolescência proposta pela teoria sócio histórica, a adolescência não é um momento natural do desenvolvimento humano, e sim um período criado e interpretado socialmente e que é incorporado pelos sujeitos que fazem parte desse agrupamento social. Considerando o adolescente que está em contínua formação, que participa do contexto escolar e conseqüentemente está inserido no processo de escolarização, quais serão os

possíveis impactos trazidos pela BNCC ao ambiente escolar que possibilita ao adolescente a construção do Projeto de Vida? O modelo atual da escola possibilita uma reflexão sobre o Projeto de Vida?

Para a teoria sócio histórica a adolescência não é um período de definição da personalidade em decorrência das modificações biológicas no corpo do sujeito, mas sim porque é justamente nesse momento que a sociedade, e nisso podemos incluir a família, a escola e os amigos, ressignificam o modo como interpretam o sujeito. Em outras palavras, podemos afirmar que o adolescente deixa de ser visto como criança e passa a ter atribuições e exigências específicas, como conseguir um trabalho ou entrar na universidade.

É neste momento, portanto, que o adolescente poderá repensar e modificar sua personalidade, considerando as vivências e experiências anteriores e suas próprias vontades. A adolescência é um momento criado socialmente e que se tornou decisivo na vida dos sujeitos, pois grandes escolhas como a profissionalização, suas vocações, as peculiaridades das próprias estruturas de sua personalidade e sua concepção de mundo contemporâneo vão sendo construídas e elaboradas.

A formação do adolescente contemporâneo está condicionada a fatores de ordens sociais distintas, assim como aponta Rocha (2002, p.25).

A contextualização da adolescência é fundamental, considerando que o processo de formação nos dias atuais se vê diante de fatores de diferentes ordens: a instantaneidade temporal provocada pela velocidade tecnológica, que acarreta uma certa superficialidade na aquisição de conhecimentos, a cultura do consumo, geradora de múltiplas necessidades rapidamente descartáveis, o quadro recessivo, que amplia a exclusão social, associado à pulverização das relações coletivas, levando à individualização e ao desinteresse na esfera pública e política.

Esses condicionantes sociais podem influenciar diretamente na formação do sujeito adolescente e, portanto, precisam ser considerados quando abordamos a questão do Projeto de Vida, pois é justamente neste panorama que o adolescente constrói suas aspirações, suas vontades, seus desejos e o seu Projeto de Vida.

Sendo assim, é preciso construir mecanismos, principalmente no âmbito escolar, que possibilitem que os adolescentes discutam e reflitam sobre suas ideias e expectativas futuras, levando em consideração as condições encontradas no ambiente social que influenciam na construção do Projeto de Vida. Precisamos

também compreender como as diferentes historicidades e experiências influenciam na imaginação do futuro, bem como entender como diferentes processos de escolarização e estruturação familiar e social interferem na projeção futura (ROCHA, 2002).

3.3 O adolescente na BNCC

Nas concepções que perduram na sociedade brasileira, encontramos pessoas que creem que a adolescência é uma fase obrigatória, que apresenta características específicas e delimitadas; outras pessoas concebem a adolescência como uma construção cultural, engajada nos aspectos sociais, temporais e afetivos que os rodeiam. Desse modo, propomos neste item realizar uma análise entre as concepções de adolescências encontradas na BNCC, a fim de compreender como este documento normativo concebe as adolescências.

A BNCC se baseia na concepção contida no Parecer CNE/CEB nº 5/2001 que relata:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (n.p.).

Assim, já se percebe que a concepção de adolescências extravasa o determinismo biológico, hormonal, bem como a quantificação da adolescência a partir de uma idade cronológica. Pois compreende a adolescência como uma concepção mutável e inserida em dimensões culturais, heterogêneas e multifacetadas.

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. (BRASIL, 2018a, p. 463)

Neste trecho apresenta-se a importância ao respeito à diversidade, ao ser humano e os seus direitos; assim podemos traçar a reflexão sobre a relevância das políticas públicas voltadas às adolescências e à seguridade social. Pois, é por meio destas que as adolescências estão sendo construídas. Ao considerarmos a visão sócio-histórica deste processo percebemos que o incentivo ao esporte, cultura, lazer e aos meios de apropriação do conhecimento são fundamentais para a construção das adolescências e conseqüentemente corroboram na formação holística do ser humano.

Para atingir essa finalidade [atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania], é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, **independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias**. (BRASIL, 2018a, p. 465, grifos nossos)

O trecho grifado pode trazer divergências de interpretação, de acordo com a perspectiva conceitual sobre o processo de aprendizagem do aluno. Neste trabalho delimitamos que há uma intensa relação dialética entre o indivíduo, o ambiente que está circunscrito e a própria subjetividade. Pois, a pessoa se torna fruto do meio em que está inserido. O ambiente cultural, o histórico e social constroem de forma única o aprendizado das pessoas, levando em consideração esta gama de fatores que influenciam o aprendizado dentro da escola e do ambiente externo a ela. É sabido que a todo o momento recebemos informações que estão mudando nosso nível de desenvolvimento atual, sendo assim não podemos conceber que o processo de aprendizagem é linear, universal ou gradual (PRESTES, 2010). Assim como não podemos dizer que os alunos irão aprender independente das diversas dimensões em que é construído.

O trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para 'inventar' a condição humana. Queremos com isso frisar a ideia de que as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento, não estavam mais previstos pelo código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas. (BOCK, 2014, p. 28)

De acordo com o exposto acima, Vigotsky (2007) leva em consideração diversos fatores para a aprendizagem, propondo que não há um limite para o quando um aluno possa aprender, isto é gerado pelo fato de afirmar que os fatores sociais interferem sobre os fatores biológicos no indivíduo, ou seja, com o tempo de desenvolvimento os fatores sociais vão se sobrepor aos biológicos. Esta possibilidade de aprender qualquer conteúdo tendo os incentivos sociais e culturais foi chamada de gama de possibilidades, porém ressaltamos que há necessidade de fornecer mecanismos, caminhos e recursos para promover a aprendizagem. Em outras palavras a aprendizagem depende de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.

Em contrapartida ao excerto da página 465, a BNCC destaca também que:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. (BRASIL, 2018a, p. 481)

Neste trecho, temos a adolescência como um emaranhado complexo de mudanças sociais e emocionais. Demonstra que a sua subjetividade e a sociedade começam a questionar sobre o futuro, assim ele começa a refletir sobre os caminhos que pretende seguir. Neste momento diversos fatores podem incentivar os alunos na participação da vida pública. Destaco dois pontos importantes neste processo: (i) a escola é um local privilegiado para realizar as discussões sobre o futuro, pois os alunos estão inseridos nela cotidianamente e deve contribuir para a formação integral de cada estudante; (ii) o Estado passa a ter uma papel cada vez maior na promoção de oportunidades para que as adolescências se sintam representadas como parte ativa da sociedade.

Assim, podemos notar que os condicionantes sociais para o desenvolvimento integral do aluno, perpassam a escola e as políticas públicas, principalmente as políticas públicas voltadas às adolescências. Este trecho elucida de forma concisa com o processo de formação do sujeito, no âmbito macro. É através

das políticas públicas educacionais que o jovem possui oportunidades de vivenciar, criar um arcabouço cultural e, assim, ter uma visão mais próxima das realidades sociais.

No texto da BNCC do Ensino Médio a área de conhecimento que mais proporcionará discussões sobre as adolescências, suas culturas, representações e identidades é a área de Linguagem e suas Tecnologias. No componente curricular de Língua Portuguesa, principalmente no campo de atuação da vida pessoal e o campo jornalístico-midiático. Dentro do primeiro campo citado destacamos os trechos:

Em relação aos textos legais, o Estatuto da Juventude deve ter destaque, com base no contexto social e histórico (brasileiro e latino-americano) de sua promulgação. Além disso: na discussão de ações e políticas públicas, devem ser privilegiadas políticas públicas para a juventude; os fóruns de discussão, debates e palestras devem contemplar a condição juvenil, como também temas de preocupações e curiosidades dos jovens; a produção de textos reivindicatórios pode incluir eventuais demandas por equipamentos e programações culturais, de espaços de lazer e de práticas das culturas corporais. (BRASIL, 2018, p. 510)

Garantir espaço, ao longo dos três anos, para que os estudantes possam:

»» saber sobre a condição juvenil e sobre as representações sobre jovens e juventudes; discutir sobre temáticas vinculadas a questões que os preocupam ou instigam sua curiosidade, privilegiando as que tiverem maior repercussão entre os estudantes (BRASIL, 2018a, p. 511)

Estes trechos retomam a importância das políticas públicas voltadas às adolescências, acrescido que se deve discutir essas ações políticas na sala de aula. Assim como, compreender os contextos sócio-históricos que embasam as tomadas de decisões. Tais debates irão ajudar, entre outras coisas, os adolescentes a perceberem as oportunidades que possuem, proporcionando uma visão mais holística para a tomada de decisões futuras. O Projeto de Vida perpassa diversas dimensões, dentro delas, as próprias questões das políticas públicas, pois acabam por influenciar diversos campos sociais.

Ao término do Ensino Médio, espera-se que os alunos apresentem condições de realizar discussões acerca das representações sociais, temáticas relevantes, culturas e atividades de lazer. Desse modo, o trabalho da escola deve ser intencional e concatenado. Os professores necessitam pautar suas aulas em mecanismos didático-metodológicos para aproximar os estudantes deste pensamento

crítico e abstrato. Para além disso, os professores devem compreender as adolescências como fator histórico temporal, para conseguirem promover estas discussões com os alunos. Pois, se o professor conceber a adolescência como um processo obrigatório e inato, todas as discussões propostas sobre as adolescências serão barradas no campo prático das salas de aula.

A diversidade de aspectos apresentados no campo de atuação da vida pessoal chega ao campo jornalístico-midiático com o mesmo intuito:

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam **aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil**. (BRASIL, 2018a, p. 524, grifos nossos)

Toda discussão sobre as políticas públicas, identidades culturais e diversas formas de conceber o mundo, agora são traduzidas como produções protagonistas dos alunos. A BNCC propõe que as discussões teóricas vividas dentro da sala de aula ganhem também outros contornos, que os alunos possam se expressar e vivenciar outros aspectos da formação como, compreendendo as individualidades na formação dos sujeitos perante o local que está inserido. Que este entendimento não seja restrito ao seu local de convívio, mas que possa compreender as diferentes formas de experimentar as adolescências. Este trecho corrobora com a visão social da adolescência, tendo em vista ambos os campos propostos para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, possui na competência específica 2 a habilidade:

- (EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar. (BRASIL, 2018a, p. 557)

Nesse exceto, podemos notar indícios de uma visão sócio-histórica das adolescências, assim como uma visão liberal sobre o mesmo processo. A BNCC demonstra que as discussões sobre as adolescências perpassam as áreas do conhecimento e promove que os professores de Ciências Naturais trabalhem as questões sociais na sala de aula, contudo no final da citação afirma que essas discussões devem ser vinculadas a saúde. A preocupação com o jovem e a saúde ocorre desde 1990, conforme relatado por Raupp e Milnitsky-Sapiro (2005), pois parte do pressuposto que é normal os adolescentes passarem por essa fase e precisarem de ajuda nas questões do bem-estar biológico, assim, constatamos um resquício da visão de Knobel (1981) dentro deste trecho.

Não estamos negando que a escola também promova discussões sobre a saúde dos alunos, que muitas vezes, não possuem essas discussões em casa, por outro lado precisamos considerar a historicidade dessa construção e debater os fatores sociais que condicionam o desenvolvimento das adolescências nas diversas regiões e especificidades locais.

Levando em consideração os argumentos levantados, notamos que de forma geral a BNCC foi redigida através de uma perspectiva social da adolescência, considerando o seu desenvolvimento histórico e cultural. O documento ratifica a ideia de discussões amplas sobre o assunto, assim como prevê formas diferentes de expor as discussões realizadas. Precisamos agora voltar nossos olhares para os cursos de graduação, a fim de que os professores comunguem da concepção de adolescência conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2001 e a BNCC, para que a partir das salas de aula tenhamos discussões complexas e completas sobre as adolescências que estamos construindo, suas implicações sociais e os projetos de vida.

4. PROJETO DE VIDA OU PERSPECTIVA DE FUTURO?

[...]

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

[...]

Trecho da música Aquarela (Toquinho)

A canção relata um pouco sobre o futuro, nossa tentativa de controlar o futuro e as mudanças ocorridas (por diversos fatores) na rota das nossas vidas. Assim, podemos iniciar este capítulo relatando que o Projeto de Vida é apenas um projeto, não se pode garantir que será concretizado, mas que com o seu auxílio as possibilidades de alcançar o destino da espaçonave se torna muito mais real. Neste trecho também nos mostra a dinâmica na construção e consolidação do Projeto de Vida, pois há fatores externos e internos aos indivíduos influenciando no percurso.

O Projeto de Vida é um tema que ganhou notoriedade dentro das escolas, com a BNCC e o ensino integral. O Projeto de Vida será retratado neste capítulo, assim com a sua articulação com a escola e as adolescências.

4.1 Transformar o sonho em realidade

Ao longo do desenvolvimento humano, os estudantes, se apropriam de competências e habilidades pessoais e sociais importantes para a convivência em

sociedade. Na adolescência a compreensão de mundo que foi desenvolvida durante a infância, começa a ser ressignificada e tem potencial para subsidiar a construção do Projeto de Vida, ressaltamos que não necessariamente os adolescentes irão passar pelas características descritas na síndrome da adolescência normal (KNOBEL, 1981), mas que é nesta época que o adolescente costuma ponderar o rumo da vida que irá seguir quando adulto, ou seja, é o momento mais propício para refletir sobre a construção do seu próprio caminho, do seu Projeto de Vida. Partindo do pressuposto que:

Projeto de Vida não é um ‘projeto de carreira’ ou o resultado de um teste de vocações. A vida se realiza em dimensões onde a carreira profissional é um dos elementos fundamentais pelos quais é necessário decidir, assim como o estilo de vida que se quer ter, os valores que nortearão os relacionamentos que se estabelecerão ao longo da vida pessoal e social, dentre tantos outros. (ICE, 2015, p. 9)

Em nossa concepção teórica o currículo, a escola e o próprio adolescente são frutos do meio histórico-social que estão inseridos. Dessa forma, não poderíamos pensar diferente sobre o conceito de Projeto de Vida. Esta concepção é um tema complexo que reflete as perspectivas subjetivas e objetivas de cada um dos sujeitos, construído de forma individual e coletiva. Assim, neste trabalho consideramos, conforme aponta Catão (2007), que nos tornamos humanos à medida que vamos dialeticamente interagindo com o meio social, desenvolvendo nossas habilidades físicas, psicológicas, cognitivas e afetivas.

Diversos estudos ponderam sobre o Projeto de Vida, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) realizaram uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na adolescência, levando em consideração as publicações de artigos empíricos, disponíveis *online* que foram publicados do ano 2000 até 2012. Neste trabalho as autoras relataram as diversas concepções de Projeto de Vida, que apesar de semelhantes, apresentam algumas divergências na concepção do termo. Catão (2007) também realiza um levantamento sobre as diversas concepções de Projeto de Vida e realiza uma discussão das diferentes concepções.

Nos trabalhos de Catão (2007) e Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) é possível verificar que alguns autores retratam o Projeto de Vida como a negação da morte, pois para negar a morte é preciso valorizar e proteger a vida, assim esse desejo estimula o planejamento para manutenção da vida, ou seja, todo indivíduo precisa

realizar a construção do Projeto de Vida para evitar a morte, este pensamento filosófico retrata de forma simplista o Projeto de Vida, pois apenas negando a morte deixa de levar em considerações a motivação para uma ascensão social ou econômica.

Outros autores destes trabalhos compreendem que o Projeto de Vida leva em consideração uma meta que visa algo além de si, um bem coletivo, que englobe a melhoria do outro, fator esse, não sendo um consenso em outras definições de Projeto de Vida. Estes trabalhos são ricos para se compreender os processos de significação do conceito de Projeto de Vida pode ser mutável de acordo com a realidade sociocultural. Há diferenças apontadas em pesquisas teóricas e empíricas, assim como entre as pesquisas de campo realizadas por entrevistas com estudantes de Ensino Médio de escola particular ou pública, o conceito também sofre variação ao analisar a visão que os participantes dos grupos de alcoólicos anônimos ou quando o conceito é desenvolvido com os participantes que estão privados de liberdade.

Há uma sutil diferença nas concepções de alguns autores estudados por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) em relação ao conceito acerca do Projeto de Vida. Entre os autores pesquisados é ressaltado que há um consenso na compreensão da construção do Projeto de Vida de forma intrapessoal, interpessoal e cultural; contudo há divergências em relação a posição que o “outro” ocupa como finalidade do Projeto de Vida. Alguns autores relataram que o Projeto De Vida deve ser significativo para a sociedade ou que o Projeto de Vida apresenta como produto uma contribuição para o meio social. Ideia essa, que não são compartilhadas por outros pesquisadores, incluindo Nascimento (2013), que trazem uma concepção de Projeto de Vida mais flexível e que tem a possibilidade de ser estritamente pessoal.

O conceito de Projeto de Vida pode sofrer pequenas alterações em relação ao grupo a ser estudado. Como exemplo, podemos citar os estudos de Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) que relacionam o pensamento sobre o Projeto de Vida entre pessoas em privação de liberdade. Neste contexto, o Projeto de Vida está muito relacionado a perspectiva de mudança de vida através do trabalho. O trabalho é o instrumento pelo qual a construção do Projeto de Vida se materializa, se potencializa como agente transformador da realidade atual. Em resumo, os estudos relacionam a construção do Projeto de Vida entre adolescentes.

Nos trabalhos de Catão (2007) e Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) não só há diferenças de concepções, mas há semelhanças notáveis entre os diversos

autores, em geral, relatam que o Projeto de Vida é construído desde a infância, mas que é na adolescência, através de pressões sociais e pessoais, que a construção se torna mais evidente; além disso é notório que o projeto de vida é um campo complexo, ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, individual e coletivo, real e abstrato que consiste em uma multidimensionalidade.

Iremos utilizar neste trabalho o termo Projeto de Vida, conforme aponta Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 547), como sendo “a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro.” Realizamos a opção de utilizar o termo Projeto de Vida ao invés de Expectativa de Futuro, apesar de nenhuma diferença significativa ter sido encontrada na literatura, contudo essa escolha visa deixar explícito que o Projeto de Vida não se restringe a expectativa apenas profissional e/ou econômica, salientamos também que a escolha levou em consideração o termo utilizado na BNCC, assim como nos documentos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ambos utilizam-se do termo “Projeto de Vida”.

O Projeto de Vida, como reflete Catão (2001, 2007) e Marcelino e colaboradores (2009), é um processo multidimensional que envolve dialeticamente os fatores: socioafetivos, sociocognitivos e espaço-temporal. Catão (2001, 2007) relata a dimensão socioafetiva diz respeito aos gostos, paixões, desejos, vontades que os indivíduos construíram ao longo da sua trajetória, esta dimensão trabalha com o vir a ser e extrapola o desenvolvimento intelectual, mas reflete questões éticas e subjetivas.

Esta dimensão possui a exclusão/inclusão social, o trabalho, a família, a educação, a agressividade, a relação com o mundo e consigo como fatores que influenciam na consolidação da dimensão socioafetiva. Todos estes fatores constituem o olhar que o indivíduo tem sobre a sociedade, assim como o olhar que a sociedade possui sobre o indivíduo, ou seja, todos os fatores são inseparáveis do ser no mundo.

No trabalho de Catão (2001) a dimensão sociocognitiva é caracterizada na construção intelectual de cada um dos sujeitos frente à sociedade e a cultura que está inserido, esta dimensão ajuda a compreensão do mundo que nos rodeia, assim estabelece a mediação entre o ambiente e as próprias concepções do indivíduo.

Representada por pensamentos e reflexões sobre o futuro e as escolhas que serão necessárias, frente as adversidades.

Apesar dessa dimensão para compreender esse pensamento, devemos considerar que a construção do Projeto de Vida muitas vezes não é elaborada de forma intencional/refletida de maneira consciente, ou seja, muitas vezes o próprio Projeto de Vida pode ser alienado do indivíduo, tomando um sentido e um rumo desconhecido ao sujeito. Neste quesito, a escola pode contribuir para efetivar a construção intencional e reflexiva do Projeto de Vida, a fim de auxiliar o adolescente a alcançar seus objetivos. A BNCC trazendo o Projeto de Vida como eixo central da escola, deixa evidente que é fulcral a escola neste processo, mas devemos compreender as múltiplas dimensões que estão imbricadas no processo.

A terceira dimensão destacada por Catão (2001) é espaço-temporal, que emerge da reação com o passado, as possibilidades e impossibilidades do vir a ser e relaciona as políticas públicas no processo de construção do Projeto de Vida.

A dimensão espaço-temporal é o “agora” cotidiano, por ser a objetivação da interface entre o passado, presente e futuro e entre as duas esferas da vida cotidiana: o público e a da intimidade. O tempo-espaço como processualidade histórica e conotação ética. A temporalidade como questão metodológica fundamental na análise do significado e do sentido do projeto; o passado, presente e futuro em permanente transversalidade e transmutação, especialmente aquilo que ainda não é; o futuro enquanto dimensão temporal da ordem da liberdade e da criação (CATÃO, 2007, p. 77)

A dimensão espaço-temporal reúne todas as vivências dos sujeitos para compreender o passado, a história, os caminhos percorridos, na perspectiva de transformação do futuro. Ressaltamos que na dimensão espaço-temporal podemos incluir as “práticas institucionais” não apenas como a ação da escola ou da instituição próxima ao adolescente, mas como políticas públicas de acesso universitário, ingresso no mercado de trabalho, profissionalização, promoção de cultura, entre outros.

Todas as políticas públicas voltadas para o adolescente são importantes para a construção e consolidação do Projeto de Vida, tendo em vista que as dimensões propostas por Catão (2001) se entrecruzam. Como política pública de destaque neste trabalho temos a BNCC que irá impactar nas escolas, nos adolescentes e consequentemente nos Projetos de Vida em curso.

4.2 A escola orientando o Projeto de Vida dos alunos

Partindo do pressuposto que ‘a escola se compõe em um ambiente social relevante para a construção do Projeto de Vida e, levando em consideração as políticas educacionais e os diferentes processos de escolarização, faz-se importante identificar as influências do contexto escolar na construção do Projeto de Vida de adolescentes de escolas públicas e privadas.

Ao refletir sobre o início da construção do Projeto de Vida, Nascimento (2013) relata que as brincadeiras infantis muitas vezes versam sobre a rotina da vida adulta. O brincar de casinha, o brincar de ser professor, o brincar de ser médico, além de servirem como estimuladores do desenvolvimento humano, carregam os valores, papéis e regras sociais, mesmo que ainda de forma rudimentar. Sendo assim, podemos entender que o Projeto de Vida nasce muito antes de se pensar intencionalmente no próprio Projeto de Vida. A ideia de Projeto de Vida está enraizada em nossa fala, pensamento e ações cotidianas, se mostrando como um constructo elaborado na relação entre o indivíduo, o coletivo e o tempo.

Na adolescência a construção do Projeto de Vida se intensifica, devido a uma necessidade criada externamente, e ganha melhores delimitações, considerando que “Projeto de Vida e identidade caminham junto e constroem-se mutualmente” (NASCIMENTO, 2013, p. 89). Assim como a construção da adolescência, a identidade também sofre influências do meio social e está em um processo interno dinâmico com todas as partes que a compõe. A identidade começa a desenvolver de maneira intencional durante a adolescência, influenciadas por fatores subjetivos, interpessoais e culturais. Assim, compreendemos que a identidade é uma construção social e não biológica.

A identidade se relaciona com o sentimento de pertencimento, do conhecimento do “eu” no mundo. “Neste sentido, concebe-se a estreita ligação do Projeto de Vida e identidade pessoal, como lugar de encontro, entre o psicológico e o social, no qual pode-se dizer que a noção projeto/identidade é inseparável da noção de pertença social e cultural.” (CATÃO, 2001, p. 62). Desse modo, a identidade também é uma construção dinâmica que a todo momento é revisitada. Apesar de do termo identidade e Projeto de Vida caminharem juntos, são termos diferentes, pois identidade se relaciona com o sujeito hoje, enquanto o Projeto de Vida é o sujeito projetado no futuro.

Significa que ao longo dos anos o Projeto de Vida é revisto, reanalisado, repensado, revisitado para alinhar as novas influências sociais. Diante disso, a instituição escolar perpassa todos estes anos de construção, desde a infância até completar o Ensino Médio, colaborando ou não no processo de descoberta da própria identidade.

O Projeto de Vida pode ser compreendido como um conjunto de características pessoais, permeadas pelas influências das condições sociais, mas que representa uma resposta única aos “estímulos” que se desenvolvem ao longo da vida. Em outras palavras, podemos compreender que o Projeto de Vida é um fenômeno psicológico individual e coletivo, pois confere as projeções futuras do indivíduo em face das condições do momento atual, na tentativa de transformar o presente.

A construção do Projeto de Vida pelos adolescentes é marcada por diversos fatores que se interagem e forma dinâmica, ou seja, o Projeto de Vida não pode ser considerado estático, principalmente no seu processo de construção.

Manifestam muitos interesses em relação aos seus Projetos de Vida, mas ainda há muita dificuldade em termos de foco. Para muitos, as escolhas que naturalmente fazem parte dessa fase da vida dizem respeito aos trajetos profissionais, via de regra marcados pela condição financeira prévia que trazem, o que termina por antecipar fases e tornar precoces um conjunto de decisões. Outros decidem com base num repertório muito restrito de opções, certamente em função das suas próprias trajetórias pessoais ou mesmo pela insuficiência de dados e informações. Mas há muitos que tomam decisões, porque não se reconhecem capazes de tomar decisões sobre o próprio futuro, pois sequer enxergam o presente. (ICE, 2015a, p. 23)

O Projeto de Vida representa os anseios, planos, desejos e que muitas vezes pode estar relacionado a escolha de uma profissão, ou a aquisição de bens materiais. Sendo assim, o Projeto de Vida configura-se também como sendo a externalização das ampliações das possibilidades, das realizações, da materialização dos sonhos e da transformação do mundo material.

Neste contexto, a escola ganha destaque como uma instituição que pode colaborar no processo de construção do Projeto de Vida. A escola, sendo um ambiente coletivo e plural, possui ferramentas que fomentam tanto o desenvolvimento acadêmico, quanto sobre a visão da vida presente e futura. Neste contexto, a BNCC mostra-se como uma ferramenta importante na consolidação da escola como um ambiente propício a construção do Projeto de Vida dos adolescentes. A BNCC coloca

o adolescente e o seu Projeto de Vida como centralidade da escola, como um ambiente que deve presar pela construção e desenvolvimento do pensamento de si no futuro.

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BRASIL, 2018a, p. 472)

A BNCC coloca que o protagonismo e autonomia desenvolvidos no Ensino Fundamental se aprofundam e se desdobram na construção do Projeto de Vida no Ensino Médio. Assim, a construção do Projeto de Vida deve ser intencional, organizado e sistematizado dentro do ambiente escolar. Ser intencional significa que as práticas pedagógicas devem ter como objetivo o auxílio na construção do Projeto de Vida pelos adolescentes. A intencionalidade não deve ser deixada apenas no querer ou no mundo das ideias mais deve ser traduzida em planos de ações, organizadas em planos de aulas, dentro do Projeto Político Pedagógico para intensificar sua efetivação.

A seguir iremos discutir uma proposta que é utilizada nas escolas integrais do estado do maranhão, fizemos a escolha por esse material por serem escolas do nosso estado. Quero afirmar, contudo, que esta proposta não é infalível, única ou melhor; mas que está sendo consolidada e merece mais pesquisas analisando a sua efetividade e impactos na vida dos alunos. O material fornecido às escolas é idealizado pela ONG Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). As apostilas/guias estão alinhadas com a BNCC, no tocante ao Projeto de Vida, e o coloca como eixo principal da escola.

importante salientar que o crescente espaço de atuação ocupado por Ongs e outras organizações da sociedade civil trouxe não só efeitos positivos em termos de inovações e de proximidade cultural com o seu público-alvo, mas também interrogações quanto à efetividade de suas ações, dada a ausência de instrumentos eficazes de avaliação. (RAUPP; MILNITSKY-SAPIRO, 2005, p. 63).

Fizemos a opção por inserir o próximo subitem pois, apesar de todas as fragilidades e discussões geradas pela BNCC, o documento continua sendo normativo e norteador de currículos de todo país, assim compreendemos que nos aproximamos mais das práticas educacionais escolares ao considerar uma proposta que está sendo desenvolvida com os alunos.

4.3 Escola da Escolha... o que é isso?

À medida que relacionamos a adolescência com os fatores sociais, inevitavelmente não podemos deixar de discutir as contribuições que a instituição escolar pode trazer para o adolescente. A escola é um importante espaço de convívio entre pares e que pode proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de suas vontades, desejos e, conseqüentemente, do Projeto de Vida. Principalmente quando tratamos de estudantes do Ensino Médio, essa questão toma proporção mais significativa, pois em curto espaço de tempo será preciso escolher uma carreira num curso superior e/ou adentrar ao mercado de trabalho.

A escola é uma instituição social e, não pode ser considerada descontextualizada da realidade histórico-social, pois ela é parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõe a totalidade social (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009). Nessas condições, a construção da personalidade e conseqüentemente a construção do Projeto de Vida, é estabelecida através do diálogo, da intermediação das experiências e vivência sociais.

Sendo assim, questionar acerca do Projeto de Vida de um adolescente, pressupõe considerar as condições nas quais esse projeto está sendo construído, isto é, que condições estão sendo dadas para que o jovem construa um projeto de vida diferente daquele no qual ele vive (MARCELINO, 2006, p. 20).

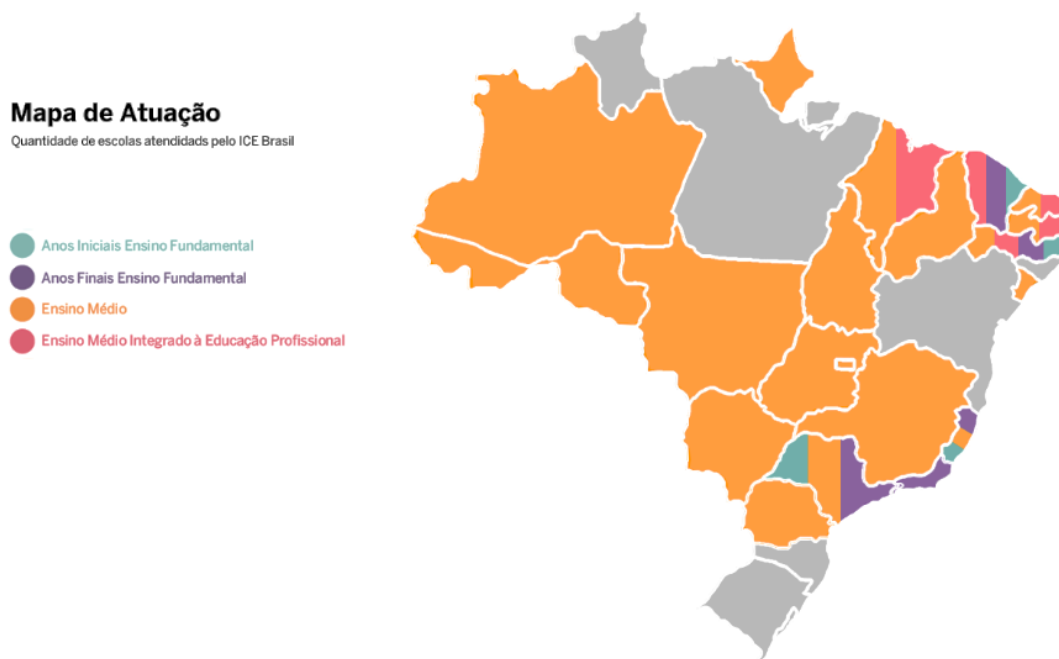
Posto isso, a escola, a priori, apresenta um papel muito significativo nesse processo, já que ela é caracterizada como um ambiente coletivo, social e diversificado, que também exerce grande influência na construção do futuro e das expectativas de vida. Conhecer as expectativas dos adolescentes sobre o processo de escolarização, bem como estabelecer ligações com o ambiente escolar e a construção do Projeto de Vida é importante, pois é nesse contexto em que a formação social e pessoal está sendo construída ou pelo menos esboçada.

Uma iniciativa de gerir toda a complexidade escolar é o modelo da Escola da Escolha. Este modelo é adotado pelas escolas integrais maranhenses, inclusive pelas unidades do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). O modelo de gerenciamento foi criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em 2003 no Estado de Pernambuco.

Para Vasconcelos (2018, p. 254), “este órgão pernambucano [ICE], supostamente sem fins lucrativos foi formado pelo ex-presidente da Philips e membros da família Odebrecht com patrocínio de várias multinacionais.” Este modelo é um exemplo de uma parceria público-privada que foi discutida no início deste trabalho, mas diferente de outras organizações sociais, o ICE tem atuação de três anos em cada escola, em seguida a escola começa a caminhar baseada no modelo proposto. Assim, esta organização social não gera uma dependência da escola pelo instituto por tempo indeterminado, mas com um prazo a ser cumprido.

O ICE está presente conforme a distribuição da figura 3, o que demonstra uma expansão da sua atuação quase 20 anos de fundação. Carvalho e Rodrigues (2019) apontam que este crescimento é o resultado de articulações de interesses públicos e privados, bem como decisões das esferas governamentais até chegar na escola.

Figura 3 - Distribuição do ICE no Brasil.



Fonte: <http://icebrasil.org.br/atuacao/>

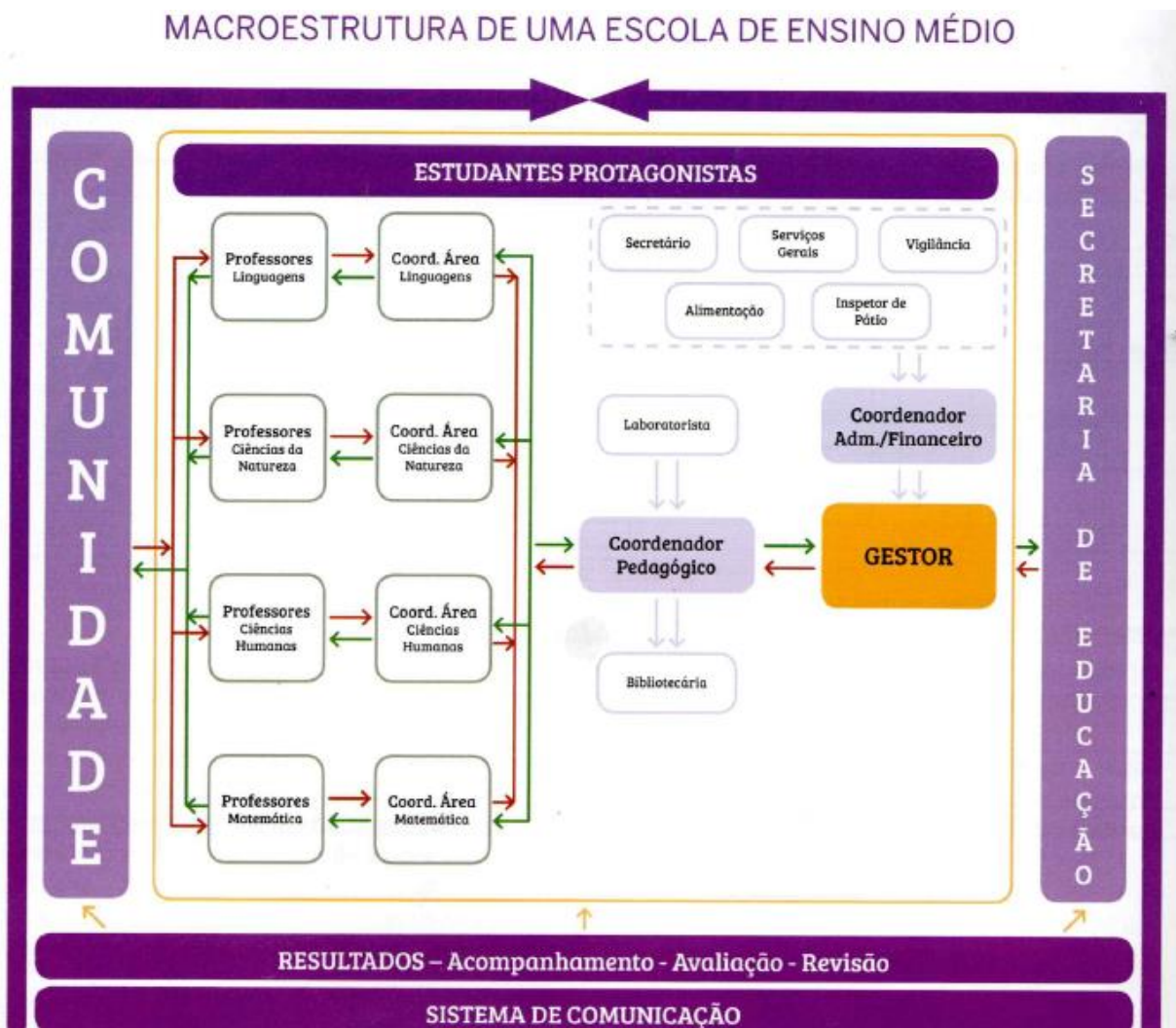
Como demonstrado na figura 3, o processo de internalização do Projeto de Vida nas escolas começa a ser difundido em diversos estados, tendo visto a própria necessidade da discussão baseada na legalidade a BNCC. Com a distribuição do ICE através dos estados, podemos notar uma tendência de crescimento que deixou de ter

uma atuação pontual, para começar a se propagar em diversas regiões. A partir deste consenso, a atuação não apenas resolve um problema local, pois ainda não podemos considerar uma atuação na maior parte das escolas. Vasconcelos (2018) aponta que o ICE é a maior parceria público-privada a gerenciar escolas integrais no Brasil. O modelo da Escola da Escolha visa:

com inovações em **conteúdo** da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do **método** sobre como aprender e como ensinar e da **gestão** dos processos da escola, como uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso de todos os recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis. (ICE, 2015b, p. 27)

As palavras destacadas pelo autor são as três principais mudanças que o ICE propõe para a consolidação das bases da Escola da Escolha. O modelo não influencia nos conteúdos dos componentes curriculares basilares da educação, mas acrescenta conteúdos com disciplinas diversificadas. O método são as atitudes esperadas dos professores e dos alunos frente a aprendizagem, não se referindo a metodologia docente, mas o perfil que se deseja. A gestão é a parte mais modificada da escola regular. A figura 4 exemplifica a gestão escolar Escola da Escolha, implantada atualmente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e nos Centros Educa Mais/MA.

Figura 4 - Gestão escolar proposto pelo modelo da Escola da Escolha



Fonte: IEMA, 2020, p. 236.

A gestão escolar, neste modelo, é composta por um gestor geral, um gestor financeiro e um gestor pedagógico. Cada um dos gestores tem atribuições específicas que podem ser contempladas na figura 4, sendo que o gestor geral deve coordenar ações escolares de maneira integrada. Os professores são divididos pelas áreas de conhecimento, dentro das áreas há um professor coordenador de área.

Todos os professores da escola possuem o regime de trabalho de 40 horas por semana, contudo os coordenadores de áreas apresentam menos carga horária em sala de aula, mas sendo compensada nas atividades da coordenação. O professor coordenador de área “responsável pelo apoio ao coordenador pedagógico. Atua diretamente com os professores nas suas respectivas áreas de ensino e tem como

foco a prática pedagógica, articulando ações dentro da área, entre as áreas e com a parte diversificada.” (ICE, 2015c, p.31)

Na Escola da Escolha o Projeto de Vida do estudante tem um papel central nos desenvolvimentos das práticas pedagógicas. Uma das formas possíveis que a escola possui de orientar a construção do Projeto de Vida dos adolescentes é propiciar aos alunos aulas voltadas ao tema. Com intenção de compreender melhor o cotidiano escolar, precisamos ter panorama geral de como as escolas integrais maranhenses se estruturam.

No modelo da Escola da Escolha, desenvolvido pelo ICE, há o eixo de disciplinas comuns a todas as escolas e aulas da parte diversificada do currículo. A parte diversificada inclui aulas de estudo orientado, Projeto de Vida e eletivas, além de clubes e grêmio estudantil. Contudo, neste trabalho iremos nos atentar nos componentes curriculares da parte diversificada, principalmente olhando como o ICE trabalha o Projeto de Vida, realizando uma comparação na intersecção entre BNCC, Projeto de Vida e ICE.

O olhar das outras disciplinas diversificadas se faz importante, pois todas devem convergir para o Projeto de Vida do estudante. Dessa forma, é relevante compreendermos as relações curriculares que possuem dentro da escola para projetarmos a construção do Projeto de Vida. Nos cadernos disponibilizados do ICE para as escolas é reforçado a necessidade de as atividades escolares serem voltadas a construção de Projeto de Vida dos adolescentes.

As aulas de estudo orientado “objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos” (ICE, 2015a, p.30), em que os professores ensinam técnicas de estudo, bem como ressaltam a importância de uma rotina de estudo. Não se restringe ao estudo de uma única matéria, mas auxilia que o aluno conheça diversas formas de estudar e consiga organizar os componentes curriculares que possui maior e menor afinidade no cronograma de estudo. Na figura 5 mostra que competências os professores devem desenvolver nos alunos referentes as aulas de estudo orientado.

Figura 5 - Competências para serem desenvolvidas nas aulas de estudo orientado.

COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NAS AULAS DE ESTUDO ORIENTADO



Fonte: ICE, 2015a, p. 31.

O ICE recomenda no mínimo quatro aulas semanais de estudo orientado para cada turma. O ICE e a BNCC consideram que os adolescentes já desenvolveram o protagonismo e a autoria, logo os líderes de turma podem ajudar o professor na condução dos planos de estudos dos demais alunos. Segundo o ICE (2015a) este componente curricular se relaciona com o Projeto de Vida, pois auxilia no desenvolvimento de competências de autonomia, de conhecimento e realização de escolhas, priorizando o desenvolvimento pessoal.

As aulas denominadas eletivas, podem ser também compreendidas como optativas, são “disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer

os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo” (ICE, 2015a, p. 22). Cada aluno precisa escolher uma disciplina eletiva, não há a possibilidade de o aluno deixar de escolher. As eletivas não são um reforço aos alunos, mas temas que permeiam mais de um conteúdo curricular.

Tendo em vista que, o Projeto de Vida é o eixo norteador da escola, então todas as ações da escola devem estar sustentadas por ele.

Os componentes curriculares são elementos fundamentais do processo de formação e de construção do Projeto de Vida e as Eletivas são uma oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos. O diálogo que se pretende entre as Eletivas e o Projeto de Vida está na possibilidade de **ampliação** do menu, de ‘coisas para se pensar a respeito’, ‘de coisas para se descobrir’ e, assim, iniciar um processo de **enriquecimento e diversificação** do repertório de conhecimento e vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas etc. (ICE, 2015a, p.23)

Desse modo, tanto os componentes curriculares, quanto as disciplinas eletivas dialogam com o Projeto de Vida dos alunos. O ICE propõe que as temáticas trabalhadas com as disciplinas eletivas aflorem das vivências entre professores e alunos. As disciplinas eletivas reforçam a necessidade do trabalho escolar na construção do Projeto de Vida dos adolescentes, partindo de um pressuposto de construção histórica e social, pois levam em consideração todo o repertório cultural para a tomada de decisões futuras.

Figura 6 - Competências para serem desenvolvidas nas aulas eletivas.

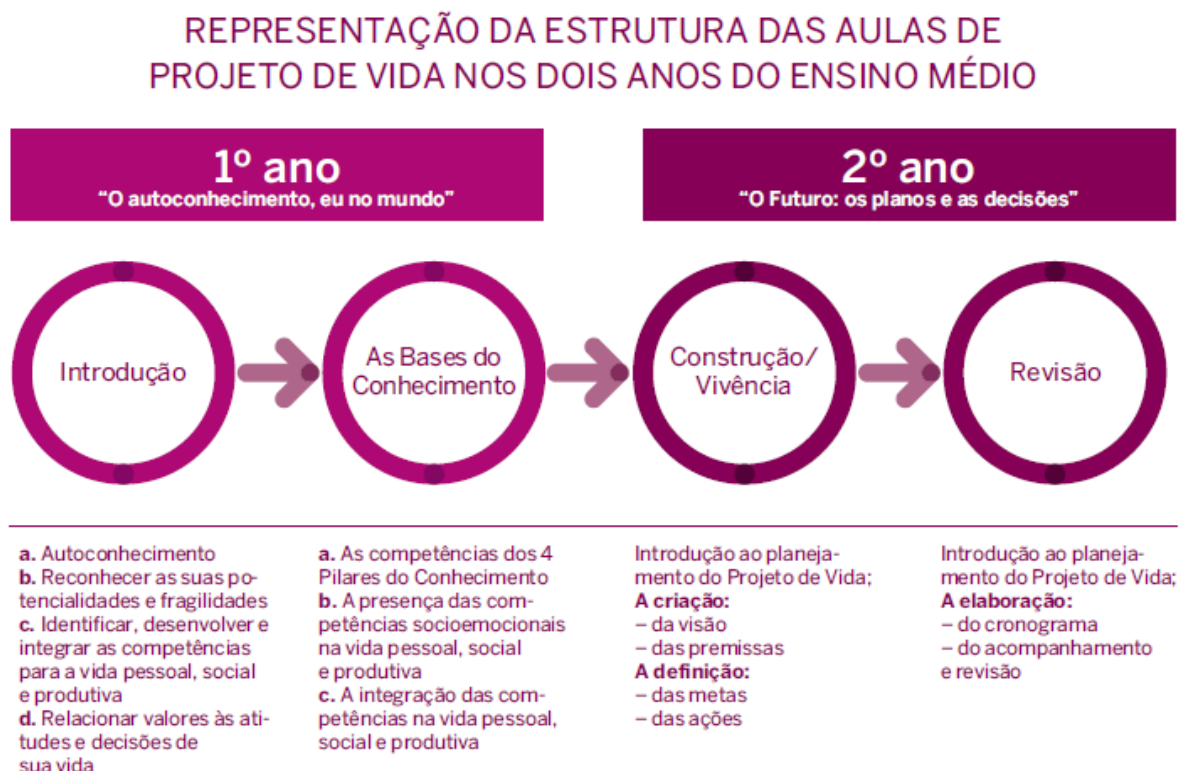


Fonte: ICE, 2015a, p. 23.

As disciplinas eletivas são constituídas de duas aulas sequenciais semanais e pode ser ofertada contendo um ou dois professores. A recomendação de ter dois professores, de áreas distintas do conhecimento, ajuda na visão interdisciplinar que as disciplinas eletivas devem ofertar aos alunos.

Segundo o ICE (2015a) as aulas de Projeto de Vida ocorrem para os alunos do 1º e 2º Ano do Ensino Médio, para o último ano do Ensino Médio a disciplina recebe o nome de Pós-Médio. Durante as aulas de Projeto de Vida o professor inicia o processo gradual de refletir sobre o Projeto de Vida dos alunos, inicialmente ajudando o aluno nas descobertas das suas potencialidades, em seguida a visão de si com o mundo, conforme representado na figura 7.

Figura 7 - Divisão das aulas de Projeto de Vida, proposta pelo ICE.



Fonte: ICE, 2015a, p. 13.

Esta figura elucida a divisão proposta pelo ICE na disciplina de Projeto de Vida. A BNCC e a Escola da Escolha levam em consideração os fatores cognitivos, socioemocionais e sociais, na construção do pensamento sobre o Projeto de Vida. Dessa forma, ressalta-se que a escola pode contribuir com o desenvolvimento das competências, dentro da disciplina de Projeto de Vida, ou seja, essa disciplina não está ausente de intencionalidade ou fora de um currículo oficial, mas a importância presente é o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela BNCC dentro das aulas, a importância futura é a melhor projeção de possibilidades que os alunos podem caminhar.

“A escola oferece, então, a partir do seu projeto escolar, um conjunto de ações educativas alinhadas com a família, mas cabe ao jovem empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para a sua realização” (ICE, 2015a, p.11). Nesse processo, a escola precisa ter dois cuidados iniciais. O primeiro é não alinhar o Projeto de Vida dos alunos para um coletivo, pois apesar do Projeto

de Vida ter uma dimensão da coletividade, há também questões psicológicas subjetivas. A partir deste consenso, não é possível dizer ao adolescente o que deve ser feito ou o que ele seja, mas movimentar a construção na articulação entre os fatores externos e internos dos adolescentes. O segundo ponto a ser trabalhado é: não devemos confundir a obstinação pessoal com o fracasso pela falta de políticas públicas voltadas aos adolescentes ou a ausência de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. A motivação e determinação para se alcançar as metas estabelecidas dependem de cada um dos indivíduos. No entanto, deve-se garantir que o “filho da empregada chegue à universidade” se ele assim quiser e tiver a oportunidade de refletir sobre o seu futuro e escolher o caminho a ser trilhado.

4.4 O Projeto de Vida entrando na BNCC

Partindo destes pressupostos, o Projeto de Vida pode ser compreendido como um sistema de relações sociais pautadas num espaço-tempo que possui a intenção de modificar a realidade atual do sujeito que a constrói. Podemos, portanto, entender que o Projeto de Vida é uma representação da realidade social e assim, passa a ser uma construção social e individual (MARCELINO, 2006). Neste contexto de escolhas, projeções que cada adolescente constrói individualmente seu Projeto de Vida, que é baseado nas suas vivências, experiências, gostos e meio social.

A BNCC traz como eixo central da escola o Projeto de Vida, contudo o primeiro ponto de reflexão é o quantitativo de laudas dedicado exclusivamente ao Projeto de Vida. Reforçamos que durante o desenvolvimento deste trabalho encontramos 13 trechos significativos sobre o Projeto de Vida, porém o item que argumenta melhor as concepções de Projeto de Vida estão contidas em menos de uma página do documento:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por

demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018a, 472-473)

O primeiro parágrafo reforça a ideia do Projeto de Vida ser uma construção, ou seja, que é consolidada depois de um processo de reflexão, avanços e retrocessos, assim não se pode conceber um Projeto de Vida sem considerar todas as vivências dos sujeitos. O protagonismo e autoria não deixam de ser trabalhados no Ensino Médio, mas irão sustentar as discussões sobre o Projeto de Vida que perpassar o imaginário das adolescências. Catão (2001) relata que este processo está também relacionado com a tomada de consciência ética e dos direitos humanos, demonstrando assim a complexidade deste desenvolvimento. com a autora, a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 471) relata que “Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende as finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.”

No segundo parágrafo já se percebe a indissociabilidade do Projeto de Vida com a formação holística do ser humano, uma vez que a BNCC relata que: a escola ao se trabalhar o Projeto de Vida, assume a função sobre o aprimoramento pessoal, social e ético dos estudantes.

concebe-se a estreita ligação do Projeto de Vida e identidade pessoal, no qual pode-se dizer que a noção projeto/identidade é inseparável da noção de pertença social e cultural. O significado de Projeto de Vida, em nível de comunicação, circula através de estereótipos, de discursos feitos, histórias de vida vivenciadas desde a infância e partilhadas nos grupos de pertencas ao longo da vida. (CATÃO, 2007, p. 6)

A própria concepção de identidade parte de um conceito mutável. Hall (2006, p. 13) aponta que a concepção de identidade pós-moderna é

[...] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente

deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu".

Levando em consideração essa afirmação, podemos compreender que é nessa fluidez que o ser humano vai se construindo, sendo modificado, transformado e até mesmo se implodindo. O Projeto de Vida, assim como a própria formação da identidade, é um processo que perpassa as diferentes dimensões sociais. É neste panorama dinâmico e mutável, que as adolescências estão sendo construídas e a escola possui um papel norteador dentro desse processo. A construção do conhecimento, dos valores, das representações sobre a vida e da identidade são caminhos para a construção do Projeto de Vida. A BNCC relaciona o compromisso da escola com diversas dimensões dos sujeitos, incluindo a reflexão sobre as próprias identidades.

Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve:

[...] • valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida; [...] (BRASIL, 2018a, p. 465)

Dessa forma, como relatado por Catão (2007), Hall (2006) e Brasil (2018a), cabe ressaltar que a construção da identidade é um tema complexo dentro da escola, pois que base teórica a escola terá para subsidiar a formação da identidade dos alunos? A escola possui um modelo majoritário de identidade? Qual a visão que a escola possui sobre identidade? Como a escola pode intencionalmente trabalhar a identidade dentro do seu espaço?

A BNCC ao relatar que as demandas culturais e sociais, ora promove e ora constrange o Projeto de Vida traz uma perspectiva que também deve ser trabalhada em sala de aula, a visão de que os meios sociais também podem ser dificuldades a serem superados. Todos esses parâmetros apresentados, agora com a BNCC, trazem de forma constitucional essas discussões para dentro da escola, contudo é necessário refletir se a escola está preparada para toda essa dinamicidade.

O terceiro parágrafo retoma a ideia do protagonismo e da construção de identidade, mas agora atrelado a posição do sujeito no mundo. Reconhecendo não apenas a si, mas os mecanismos de inserção e participação no meio social. Por fim,

é reavisto o papel fundamental da escola na formação dos sujeitos, na mediação com o mundo e na discussão de percursos. Assim, Nascimento (2013, p. 86) aponta que:

Acreditamos que a formação do sujeito se processa em espaços educativos e de sociabilidade, cujas características são a presença constante do diálogo, do debate, e do planejamento e a realização de novas ações. Esses e outros espaços desta natureza é que possibilitarão aos(às) adolescentes mediações para a elaboração e superação de dificuldades e conflitos.

A escola atual sofre uma reconfiguração com a BNCC, pois agora há outros fatores a serem considerados como objetivos além do conhecimento elaborado e construído de forma histórica, mas também tem como finalidade a formação dos indivíduos. O documento promove a formação de estudantes ativos socialmente, com engajamento ético, que consigam compreender a realidade. Pois, a escola é um espaço de mediação da relação dialética com a diversidade.

De forma geral, neste trecho da BNCC, podemos analisar que apresenta a compreensão das adolescências e de Projeto de Vida conforme a perspectiva sócio-histórica adotada neste trabalho, contudo reafirmamos que o fragmento poderia ser expandido e mais bem detalhado, refletindo sobre a importância do tema dentro da BNCC. Como já fora citado anteriormente, o excerto é conciso e sem muito detalhamento. Isso, pode trazer insegurança aos docentes, tendo em vista que o professor precisará abordar o tema em sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário a elaboração de apostilas/manuais complementares sobre a temática.

Destacamos ainda que:

Compete ainda à União, [...] promover e coordenar **ações e políticas** em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à **elaboração de materiais pedagógicos** e aos critérios para a oferta de **infraestrutura adequada** para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018a, p. 9, grifos nossos)

A BNCC garante que a responsabilidade de elaboração de materiais pedagógicos cabe a União, contudo, vota-se afirmar que o texto sobre o Projeto de Vida é muito resumido, abrindo assim, campo para as parcerias público-privadas (através das instituições e ONG's) e as editoras a produzirem material e comercializarem em forma de produtos.

Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do Ensino Médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas

a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional. (SILVA, 2018, p. 5)

Como se observa na citação, a União coloca novamente a educação nas mãos do terceiro setor e transfere o dinheiro para as instituições não-estatais. Este é mais um exemplo sobre a intencionalidade do Neoliberalismo, discutido com maior embasamento no capítulo 2 deste trabalho, mas que acaba sendo perceptível em vários momentos dentro da educação.

No mesmo sentido do primeiro fragmento da BNCC analisado, podemos conceber o Projeto de Vida também na competência geral 6, relatando que:

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)

Alguns materiais encontrados durante o levantamento documental interpretam a competência 6 com o nome de “Autogestão”, “Trabalho e Projeto de Vida” ou como simplesmente “Projeto de Vida”.

Utilizar o Projeto de Vida para uma competência geral reforça a importância que o tema adquire dentro do documento, pois fica instaurado que todos os professores da educação básica necessitam desenvolver as discussões dentro da sala de aula. Assim enfatiza-se também o assunto como global na escola e não restrito a uma sequência didática ou um componente curricular específico. Obviamente que o desenvolvimento de tema pode ser abordado de forma indireta, mas que agora a escola - não apenas os professores - ajuda de forma mais efetiva com a sua construção.

Este fragmento da BNCC nos auxilia a compreender a visão de Projeto de Vida trazido em seu contexto. Podemos perceber que a lente teórica utilizada na escrita do documento, condiz com a perspectiva sobre o Projeto de Vida que estamos utilizando neste trabalho.

A definição de Projeto de Vida que subsidia este estudo tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito

estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial.

A ideia de que o Projeto de Vida se delineia na relação do sujeito com o mundo nos remete à constituição do sujeito com a sociedade. As histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro. (NASCIMENTO, 2013, p. 87-88)

O Projeto de Vida é uma projeção de si no futuro com base no que se vive no hoje, juntamente com as relações que se estabelecem, ou seja, o Projeto de Vida constitui a subjetividade de cada indivíduo, a identidade, as possibilidades e escolhas pautadas nas relações com o mundo. Assim tanto a BNCC quanto as teóricas utilizadas convergem para o mesmo entendimento de Projeto de Vida.

Esta convergência não ocorre no trecho: “é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes possuem a capacidade de aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.” (BRASIL, 2018a, p.3), pois é relatado que independentemente do local, oportunidades, meio social, ambiente e influências que temos, todos podem conseguir alcançar qualquer objetivo, contudo entendemos nesta pesquisa que o meio social e cultural que a pessoa está inserida pode influenciar negativamente no Projeto de Vida, sendo um fator quase que limitante na sua projeção de futuro. Desse modo, a teoria sócio histórica vai de encontro com a BNCC quando se descaracteriza o estudante do seu meio social.

As possibilidades de construções internas, subjetivas, se dão, portanto, a partir das atividades externas, nas relações sociais. Quando questionamos sobre o projeto de vida de um jovem, devemos estar atentos para as condições nas quais esse projeto é construído. Assim, é necessário que se reflita sobre quem é o verdadeiro **sujeito** do projeto: o adolescente ou as multideterminações que o impelem a uma formulação de projeto que não é **dele**, mas **para** ele? Em outras palavras, que condições estão sendo dadas para que o jovem construa qualquer projeto de vida diferente daquele no qual vive e sobrevive? (LIEBESNY, OZELLA, 2002, p. 63)

A visão que temos sobre o processo de construção do Projeto de Vida e da concepção sobre adolescência são fundamentais para compreendermos o papel da instituição escolar perante a sociedade. Com um discurso que tange a meritocracia podemos gerar situações de distanciamento do acesso dos estudantes às universidades e principalmente, e mais grave, os alunos de baixa renda das universidades públicas.

A BNCC traz um tópico intitulado “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” propondo que:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018a, p. 463)

A primeira questão que surge é: O estudante é o locutor legítimo sobre o currículo, ensino e aprendizagem? Talvez, dependendo da visão sobre ensino e aprendizagem, dos teóricos que embasam a prática e das metodologias dos professores no cotidiano escolar, os alunos podem ter um papel autêntico no processo de ensino e aprendizagem, mas, raro algumas exceções, dificilmente será sobre o currículo.

Nessa perspectiva, em que a BNCC propõe que o aluno seja legítimo na questão curricular, transcorra a escolha no itinerário formativo que irá seguir durante parte do Ensino Médio. Assim, a BNCC entrelaça a concepção de adolescências, Projeto de Vida, itinerários formativos e protagonismo. Todos esses conceitos se inter-relacionam, formando a base conceitual da BNCC do Ensino Médio. As adolescências e o Projeto de Vida como construções históricas, dependente de diversas dimensões externas e internas; o Projeto de Vida e os percursos que os estudantes pretendem percorrer, as escolhas baseadas na ideia de protagonismo; o protagonismo como forma de escolha que influencia na formação única de cada sujeito.

Dessa forma, a BNCC consegue justificar a legitimidade do estudante a escolher o currículo, baseada nos itinerários formativos, que por sua vez se vinculam ao Projeto de Vida, as adolescências e ao protagonismo. Contudo, ainda questionamos: a escolha pelo itinerário formativo é ser interlocutor legítimo sobre o currículo?

Ainda sobre o trecho podemos notar que a concepção de Projeto de Vida na BNCC está condizente com os escritos de Catão (2001, 2007) e Marcelino e

colaboradores (2009), considerando que o refletir sobre o Projeto de Vida depende dos percursos e da história. Sendo, desse modo, a superação da ideia de carreira ou profissionalização, mas caracterizada como um processo multidimensional que envolve os fatores: socioafetivos, sociocognitivos e espaço-temporal. Apesar da BNCC não trazer as mesmas dimensões, há notória semelhança entre os conceitos, pois a BNCC relata que dentro do processo de formação também está a consideração de uma vida saudável, sustentável e ética.

O processo de construção e desenvolvimento das características humanas perpassam, na contemporaneidade, pela escola. A BNCC explicita que a escola agora precisa ter um novo olhar sobre o aluno, sendo que além da responsabilidade sobre o processo de escolarização, a escola também possui papel fundamental na formação de um sujeito integral. Deste modo:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 464)

A escola que entende as adolescências e o Projeto de Vida como fatores socialmente construídos, necessita ultrapassar a visão de que “A família educa e a escola ensina”, mas compreender que dentro da escola, em que o aluno está inserido 12 anos no ensino básico, também é lugar de educação, formação e compreensão do mundo. Tal afirmação sobre o papel da família e da escola já se encontra em contraste com o Art. 2º da Lei 9394/96¹³ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

O fragmento ratifica sobre um novo paradigma da educação básica: o Ensino Médio tem por finalidade de formar pessoas que compreendam sobre si e sobre o mundo que os cerca, não esquecendo dos conhecimentos próprios que são desenvolvidos no ambiente escolar. Refletindo sobre uma formação integral do sujeito e que dentro desta formação perpassa o Projeto de Vida e a escola.

¹³ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, n.p)

Outro trecho da BNCC que apresenta uma relação com o protagonismo, a legitimidade currículo, ensino e aprendizagem pode ser encontrado em:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018a, p. 468)

É notório que a autoria, o protagonismo, o autoconhecimento são os subsídios teórico-conceituais que justificam os itinerários formativos, pois baseados na formação integral do sujeito protagonista (até mesmo no poder de “escolha do futuro”) desenvolvido nos alunos, se justifica que os estudantes podem escolher o itinerário formativo que melhor se adequa a sua perspectiva.

Os conceitos de protagonismo, adolescências e Projeto de Vida se relacionam e ajudam a sustentar a ideia de itinerário formativo, em que o aluno começa a usar o protagonismo para direcionar suas expectativas no futuro. Contudo, podemos ressaltar que:

os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as ‘possibilidades dos sistemas de ensino’ sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor ‘itinerários formativos integrados’. (SILVA, 2018, p. 5)

Além disso, a autora destaca que “a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum.” (Ibid., p. 4). Ambas as considerações são importantes na implantação da BNCC e dos itinerários formativos, tendo em vista que a possibilidade de escolha de quaisquer itinerário não fica a critério do aluno, mas condicionado as escolhas que a escola propicia; neste panorama os conceitos de protagonismo e de autoria ficam contidos apenas no projeto de escola, não chegando a ser concretizado.

Ao analisar o documento podemos verificar que o fragmento condiz com a visão de Projeto de Vida adotado pelos teóricos, contudo é necessário considerar os pensamentos de Silva (2018) para que a prática se relacione com a escolha efetiva dos alunos faz se necessário que os itinerários formativos não sejam um esvaziamento do Ensino Médio público.

Permanecendo as análises sobre as mudanças curriculares trazidas pela escola e a transformação de perspectiva educacional, podemos relatar que

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 15)

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes (BRASIL, 2018a, p. 479)

A superação da fragmentação, a contextualização, o protagonismo, a formação para a contemporaneidade são discursos já conhecidos no campo educacional. Silva (2018) faz uma comparação entre os conceitos de competência contidos nos PCNEM, DCNEM e a BNCC, encontrando similaridade dos conceitos. Nesse quesito, podemos notar que a PCNEM já possui um discurso de uma proposta de união entre os componentes curriculares, trazendo no PCN os temas transversais, que causou na época agitação nas escolas de ensino básico. Além disso, o PCN indica no seu texto o item “O papel da educação na sociedade tecnológica”, uma tentativa de trazer a escola para uma educação contemporânea e a importância da contextualização no item subsequente do documento.

Dessa forma, podemos retomar a reflexão de que o currículo é construído, avançado e retrocedido diversas vezes ao longo do processo de democratização no Brasil. Em consequência mostra as marcas de atravessamentos históricos e antigos conceitos que adquirem uma roupagem nova. Porém mesmo que o conceito de protagonismo, contextualização, autogestão, entre outros, já estarem postos nos documentos anteriores, a BNCC está propondo uma nova versão sobre o olhar da escola, que inclui os itinerários formativos e o Projeto de Vida como eixo central, são essas alterações que impactarão a escola e principalmente a vida dos estudantes.

Outro atravessamento histórico contido na BNCC que também se relaciona ao Projeto de Vida é a abordagem entre educação e trabalho. Como já discutimos anteriormente o Projeto de Vida possui, segundo Catão (2001), dimensões sociocognitivas, socioafetivas e espaço-temporal, que se desdobram em diversos fatores constituintes das dimensões. Podemos pensar no trabalho como uma unidade que pode ser apresentada em mais de uma dimensão, tendo em vista a importância do trabalho no Projeto de Vida, porém não como único constituinte.

O trabalho também é abordado nos documentos educacionais anteriores a BNCC, por exemplo, nos PCN's em que o trabalho possui um tópico de discussão dentro do documento. Na BNCC o termo "mundo do trabalho" aparece citado 37 vezes, o termo "profissional" é usado 27 vezes, em contradição com o termo "educação especial" que é utilizado 2 vezes e o termo "homossexual(is)" que é cunhado 1 vez. Esses dados refletem brevemente a preocupação que a BNCC com alguns temas, em detrimento de outros (menos caros aos ideais Neoliberais vinculados à ascensão do conservadorismo).

O trabalho mantém uma relação direta com o Projeto de Vida, porém, não se restringe apenas a esta dimensão. O trabalho se relaciona a manutenção financeira e a qualidade de vida, que são dois pontos importantes na construção do Projeto de Vida. Todas as experiências corroboram na construção e desconstrução dos sujeitos e seus planos para o futuro.

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018a, p. 465-466)

O itinerário formativo da formação técnica e profissional já realiza o processo de profissionalização dentro desse novo olhar sobre o Ensino Médio. Em virtude de tantas citações sobre a temática do mundo do trabalho, a BNCC faz uma diferenciação sobre uma profissionalização precoce e a preparação para o mundo do

trabalho, contudo cabe ressaltar que o trecho acima as competências são desenvolvidas destinadas de forma utilitarista ao desenvolvimento para o trabalho.

Se considerarmos a inserção em classes sociais, identificamos algumas diferenças interessantes no que se refere à qualidade da visão do trabalho nas perspectivas de futuro e de projeto de vida. Nos jovens da classe mais favorecida, está presente uma visão otimista, despreocupada e até irresponsável quanto a seus futuros, como se o trabalho fosse uma condição garantida mais pela própria condição socioeconômica do que pelo percurso de aprendizagem (escola segundo grau/universidade/especialização). A partir da classe média, surge a relação do estudo (universitário) com a possibilidade de sucesso profissional e busca de alguma autonomia. Na classe menos favorecida, também se destaca a necessidade do estudo universitário, visto, entretanto, como uma possibilidade distante, já quase como uma utopia. (LIEBESNY, OZELLA, 2002, p. 64)

Assim, notamos que o componente trabalhado perpassa todas as classes sociais, algumas com maior intensidade, outra classe com menos intensidade, porém é um fator presente e constante na construção dos Projetos de Vida das pessoas. A escola, na perspectiva da BNCC, deve colaborar na reflexão e construção do Projeto de Vida, usando de atividades e estratégias pedagógicas intencionais para realizar a articulação com as diferentes dimensões do cotidiano.

Dib e Castro (2010) possuem o estudo: “O trabalho é projeto de vida para os jovens?” que enfocam nas angústias de alunos de graduação quanto a inserção no mercado de trabalho. Apesar de contextos diferentes, é notório a necessidade da discussão e de auxílio no processo de construção do Projeto de Vida, tanto para os estudantes do Ensino Médio, quanto para os estudantes de graduação. As autoras ajudam a ratificar a necessidade de se trabalhar esta temática afirmando que houve a demanda para criar a disciplina “Planejamento de Vida Profissional” na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2001.

Sobre esse ponto de vista, podemos perceber que o processo de entrada no mercado de trabalho cria angústia que se relacionam com o Projeto de Vida e acabam por se tornar um desafio aos adolescentes. Neste processo, a escola deve colaborar na construção e reflexão sobre os percursos da vida.

Retomamos a ideia de possibilidades de vir a ser, de caminhos possíveis a se seguir, concebemos que a partir de uma escolha intencional e consciente o aluno deseje ingressar no mercado de trabalho após o Ensino Médio tenham acesso ao

itinerário da formação profissional, assim como os estudantes que possuem outros Projetos de Vida, também tenham acessos aos itinerários que desejam, para que a escolha seja realizada pelo aluno, considerando e respeitando a sua particularidade. Partindo deste entendimento, retornamos as considerações de Arce (2001) que indica a não-escolha de forma direta, pelos estudantes, sobre o itinerário formativo que irá seguir, mas que deve se adequar e escolher dentro das possibilidades que a escola irá oferecer (em muitos casos sendo disponível apenas um itinerário formativo oferecido pela escola).

Todos os trechos da BNCC destacados neste tópico até agora versavam sobre o Projeto de Vida de forma global, ou seja, os trechos analisados pertenciam aos fragmentos retirados da BNCC que dispunham sobre todo o Ensino Médio, independentemente das áreas de conhecimento. Agora iremos começar as discussões sobre o Projeto de Vida contidas nas áreas de conhecimento (a BNCC considera as áreas dentro do Ensino Médio como sendo: (i) Linguagens e suas Tecnologias; (ii) Matemática e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Destacamos que nenhum excerto relevante, sobre o Projeto de Vida, foi destacado nas áreas de Matemática e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Sendo que as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram destacadas apenas a Competência específica 6. Assim, todos os outros trechos pertencem a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Podemos notar que apesar da BNCC trazer o Projeto de Vida como um eixo central da escola, em que todos os componentes curriculares devem estar articulados a temática, há uma ausência significativa de competências específicas sobre essa discussão. O que pode acarretar uma dificuldade de construir os currículos pensados a partir do Projeto de Vida nas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias, inviabilizando assim que a temática seja trabalhada em sala de aula.

Um exemplo de proposta contida na BNCC para se trabalhar o Projeto de Vida, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa pode ser notada em:

Garantir espaço, ao longo dos três anos, para que os estudantes possam:

[...]

»» **saber sobre si**, com foco na retomada da **trajetória de formação** (aprendizagens mais significativas, dentro e fora da escola, interesses, potências e necessidades), dos modos privilegiados de expressão etc.;

[...]

»» levantar dados, informações e **discussões sobre profissões e ocupações** contemporâneas de interesse dos estudantes e, em especial, de profissões que atuam na área de linguagens (docência, tutoria, produção/edição de objetos digitais de aprendizagem, de materiais didáticos, mediação cultural etc.). (BRASIL, 2018a, p. 510, grifos nossos)

Apesar do trecho não usar propriamente “Projeto de Vida” contém elementos importantes na construção e reflexão sobre o Projeto de Vida; o autoconhecimento, o pensamento sobre o processo de formação e as discussões sobre as profissões são partes importantes para se pensar o Projeto de Vida. Assim, consideramos que dentro do Componente de Língua Portuguesa o conceito de Projeto de Vida encontra-se contido, facilitando o planejamento dos documentos curriculares e dos professores para materializar as discussões em sala de aula, realidade que não foi verificada nas outras áreas do conhecimento.

Conforme elucidamos anteriormente, o Projeto de Vida está contido em um fragmento na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na Competência específica 6 – “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018a, p. 570). Ao realizarmos a comparação entre a referida Competência e Habilidades contidas (da habilidade EM13CHS601, até a habilidade EM13CHS606), podemos verificar que o Projeto de Vida é concebido com o mesmo sentido da palavra escolha ou opinião, não trazendo assim, a complexidade contida no conceito. Diante do exposto, a única citação de “Projeto de Vida” dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi empregada no sentido amplo do termo. Dessa forma, concluímos que o termo Projeto de Vida, na sua completude, está presente apenas na área de Linguagem e suas Tecnologias.

Na área de Linguagem e suas Tecnologias temos o Projeto de Vida presente nos textos norteadores da área e em uma habilidade, ou seja, não há ligação da temática nas Competências específicas. O que gera estranheza, tendo em vista

que as Habilidades e as Competências específicas devem possuir uma relação, pois ambas devem caminhar para um único sentido dentro da proposta.

No texto da área podemos destacar o fragmento:

O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo. (BRASIL, 2018a, p. 502)

O excerto relata um movimento importante na construção do Projeto do Vida (tanto aos teóricos, quanto o material do ICE) pois percebem a construção da identidade atrelada ao próprio pensar sobre o Projeto de Vida. O trecho colabora na concepção do Projeto de Vida, deixando explícito que o sujeito individual e coletivo vai se formar através das diversas ações e diversas dimensões sociais, sintetizando todas essas influências, aprendizagens e vivências que ele teve durante sua vida, para conseguir se projetar no futuro e construir o Projeto de Vida. Em virtude de o fragmento estar contido na área de Linguagem e suas Tecnologias, a BNCC propõe utilizar os conhecimentos da área para relacionar os seus componentes curriculares na ajuda aos estudantes para ampliar os conceitos, e com isso ampliar a visão de mundo. Os estudantes compreendendo sobre si, podem refletir sobre as adolescências e o Projeto de Vida inseridos na contemporaneidade, de acordo com o tempo que ele vive, a classe social que ocupa, a identificação étnica, entre outros fatores importantes neste processo.

Ainda sobre o campo de vida pessoal, podemos considerar que:

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.

No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio

ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação. (BRASIL, 2018a, p. 488)

Este fragmento ratifica a ideia contida no trecho anterior, em que o sujeito social irá articular as diversas concepções para conseguir se projetar no futuro, além disso também compreende as adolescências como uma construção, sendo afetadas pelo ambiente e local que estão inseridos. O excerto também reforça a discussão sobre a ligação entre o Projeto de Vida e a reflexão sobre a própria identidade do sujeito, assim como foi mencionado nos textos gerais da BNCC sobre Ensino Médio. Sobre esse ponto de vista, percebemos um alinhamento entre as concepções mais amplas do Ensino Médio e a área de Linguagem e suas Tecnologias, mostrando similaridades e continuidade dos pensamentos desenvolvidos. Dessa maneira, destacamos a importância dos desdobramentos que os conceitos precisam ter em cada uma das áreas de conhecimento para que no final do processo possam estar presentes também na sala de aula. Um conceito dito em uma parte geral da BNCC, sem as considerações dentro das Competências e Habilidades de cada uma das áreas estará mais propenso ao esquecimento.

No segundo parágrafo a BNCC não desconsidera todos os parâmetros já construídas sobre o Projeto de Vida, mas adiciona uma outra dimensão nesta construção. O parágrafo mostra uma relação do Projeto de Vida com a saúde e o bem-estar, que irá se desdobrar na habilidade “(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento” (BRASIL, 2018a, p. 495). Este movimento demonstra uma ampliação sobre a concepção de Projeto de Vida, pois coloca a saúde, as práticas corporais e as questões ambientais também no processo de construção social.

Levando-se em consideração esses aspectos, podemos notar uma ausência significativa do Projeto de Vida dentro das áreas de conhecimento, com exceção da área de Linguagens e suas Tecnologias. Esta área de conhecimento

realizou o caminho inverso as outras, durante o processo de escrita do texto, abordando o conceito de forma ilustrada e profunda, até mesmo com a preocupação em expandir o conceito para que os componentes curriculares ligados as práticas corporais fossem contempladas. Assim, podemos refletir que o Projeto de Vida está mais presente nos currículos vinculados aos componentes de Linguagens e, conseqüentemente, dentro do cotidiano dessa área. Contudo, destacamos que no texto geral sobre o Ensino Médio o Projeto de Vida é o eixo central. Portanto, não devendo ficar concentrado em um componente curricular ou área do conhecimento.

5 PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: COMO TRABALHAR PROJETO DE VIDA NA ESCOLA

O curso de pós-graduação *stricto sensu* de Mestrado profissional possui avaliação, titulação e estrutura semelhante ao curso de Mestrado acadêmico. Contudo são pequenas diferenças que trazem uma mudança na perspectiva entre ambos. Neste sentido, a Agência Nacional de Pós-Graduandos - ANPG - corrobora na distinção entre ambos, ao relatar que:

o Mestrado profissional (MP) é um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional. Nada disso é trivial. O terceiro ponto é, por sinal, razoavelmente difícil. Por isso, o MP não pode ser entendido como um Mestrado facilitado. (ANPG, 2019, <http://www.anpg.org.br/14/02/2019/diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu/#:~:text=%E2%80%9CAntes%20de%20mais%20nada%2C%20o,a%20conhe%C3%A7a%20bem%2C%20mas%20n%C3%A3o>)

Nesse caminho, há uma equiparação entre ambos os cursos de Mestrado, contudo o Mestrado profissional, a fim de alcançar as metas propostas prevê que os estudantes estejam inseridos dentro do ambiente de trabalho, em contato com a prática profissional para que as discussões emergem e ocorra uma conciliação entre teoria e prática. Além da inserção no mercado de trabalho, o Mestrado profissional possui como exigência para a obtenção do título um produto e uma dissertação. Ressalto que no Mestrado profissional há necessidade dessas duas construções: o produto e a dissertação.

O produto do Mestrado profissional é regulamentado pela portaria normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009 e possui o objetivo de regulamentar o Mestrado Profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apesar da regulamentação, há uma gama de possibilidade de produtos gerados nos programas de pós-graduação a nível de Mestrado profissional. Por isso, consideramos pertinente uma obra que possui a potencialidade

de aproximar os professores dos saberes sobre o Projeto de Vida. Assim, fizemos a opção pela construção de um E-book como produto do Mestrado.

Um E-book possui como principais vantagens a economia de espaço físico, praticidade em acessar em diferentes pontos, transporte facilitado dentro de aparelhos eletrônicos, os arquivos não consomem grande espaço da memória, não precisa de uma luz externa para ser lido, tem maior durabilidade e é mais fácil de ser difundido. Não obstante os pontos negativos de um E-book são as queixas de distração do aparelho eletrônico, cansaço na visão e o consumo de bateria dos dispositivos.

Ponderando as vantagens e desvantagens fizemos a escolha de criar um E-book com o propósito de indicar possíveis percursos para a compreensão sobre o Projeto de Vida. A opção por este meio de comunicação leva em consideração o desenvolvimento tecnológico, que notoriamente vem mudando as relações humanas, em nível da microestrutura, quanto a macroestrutura social.

Quando refletimos sobre essas relações dentro do ambiente escolar, constatamos que apesar de todas as mudanças sociais, o modelo de escola se mantém desde o século XVIII, em que havia alunos dispostos em carteiras e um professor à frente da turma. Vale ressaltar que, cabe neste produto demonstrar a necessidade de se utilizar as ferramentas digitais de forma pedagógica. Na complexidade social existente, o desenvolvimento tecnológico deve ser atrelado ao desenvolvimento educacional, a fim de que um impulse o desenvolvimento do outro.

5.1 As contribuições docentes na construção do produto

O produto do Mestrado deve tratar sobre tema de importância para os professores da educação básica, assim para compreender os principais anseios dos docentes foi proposto um questionário on-line. O questionário tinha por objetivo perceber a opinião dos professores para uma construção coletiva de um material que possa, verdadeiramente, auxiliar no entendimento sobre as adolescências e o seu Projeto de Vida.

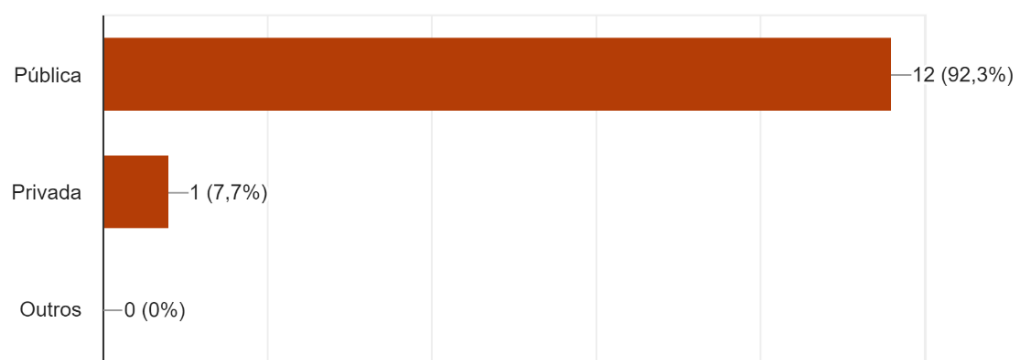
O questionário foi elaborado através da ferramenta de formulários do Formulários Google. O link para responder o questionário foi disponibilizado no dia 29 de julho de 2020 e encerrado no dia 12 de agosto de 2020. O link foi enviado para três

escolas pedindo a colaboração dos professores e compartilhado nas redes sociais. As questões iniciais foram elaboradas para compreender, um pouco, sobre a realidade dos docentes. Neste sentido, a maior parte dos professores que contribuíram com o produto estão inseridos na escola pública, conforme disposto na figura 8.

Figura 8 - Instituição de vínculo dos docentes.

Atualmente você desenvolve atividades educacionais em instituições:

13 respostas



Fonte: Dados dos pesquisadores.

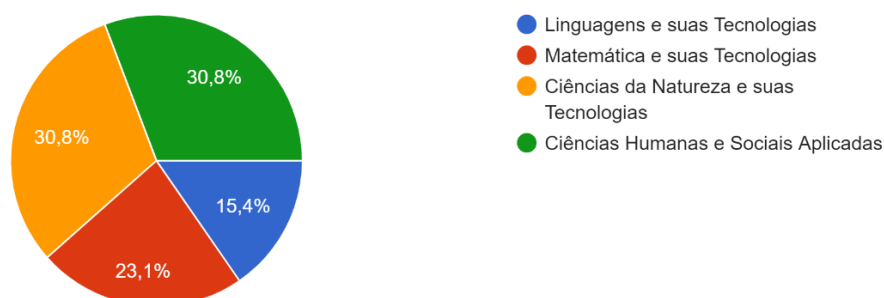
O resultado acima já era esperado, tendo em vista que o link foi enviado mais para as escolas públicas do que particulares. Ao todo foram 13 professores que responderam o formulário. Para garantir o anonimato, iremos identificar os professores e professoras por siglas, iniciando em P1 e terminando em P13.

A segunda pergunta realizada aos professores foi sobre que área de conhecimento estão ligados, as respostas podem ser confirmadas na figura 9.

Figura 9 - Área de atuação dos professores.

Qual a área de conhecimento que você trabalha atualmente?

13 respostas



Fonte: Dados dos autores.

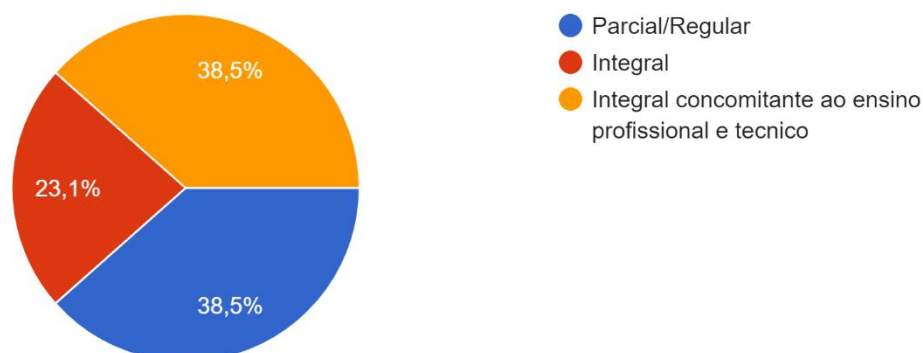
Há uma quantidade maior de professores vinculados as áreas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a área de Ciências da Natureza e sua Tecnologia, ambas representando 30,8% cada. A área com menor participação dos professores foi de Linguagens e suas Tecnologia com apenas 15,4% das respostas. Apesar de todas as áreas trabalharem o Projeto de Vida no desenvolvimento das atividades, a área de Linguagem e suas Tecnologias possuem mais trechos relevante sobre o Projeto de Vida, como visto no capítulo anterior, porém foi a área com a menor participação docente.

Quando os professores foram perguntados sobre qual modalidade de ensino estavam vinculados, notamos que 46,2% se declaram pertencentes a Educação Profissional e Tecnológica e 53,8% a Educação Regular/Básica. O índice da Educação Profissional e Tecnológica se deu em virtude de uma das escolas participantes, ter sido uma unidade do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Na última questão da caracterização dos docentes, perguntamos o período que a instituição oferta as atividades pois, como discutimos anteriormente, as escolas integrais já possuem discussões mais estruturadas sobre o Projeto de Vida. As respostas estão dispostas conforme a figura 10.

Figura 10 - Período que a escola desenvolve as atividades.

A instituição em que você trabalha atualmente desenvolve atividades em período:
13 respostas



Fonte: Dados dos autores.

Podemos perceber que as escolas em tempo integral responderam o questionário em maior quantidade. Desse modo, a quantidade de escolas em tempo parcial que respondeu o formulário foi de 38,5%.

As perguntas mais específicas sobre o Projeto de Vida e o trabalho docente foram questões dissertativas, onde se obteve uma gama de respostas. A primeira questão foi: “Em sua concepção, o que é o Projeto de Vida?”, com esta pergunta esperávamos que os professores relatassem a compreensão sobre o Projeto de Vida e mostrassem sua visão teórica deste tema. Entretanto, alguns professores relataram que “Seria uma disciplina desenvolvida pelo estado de São Paulo e que não obtiveram uma formação de maneira adequada. Outro aspecto surpreendente, é o fato de nas escolas não possuir professores na referida disciplina. “É, por isso, que temos várias escolas sem professores para essa disciplina” (P6) e “Os alunos escolhem a disciplina de acordo com o seu interesse” (P12). Nestes trechos, podemos notar dois pontos relevantes (i) a visão de Projeto de Vida como mais um componente curricular; (ii) a necessidade imediata que capacitação para os professores sobre o tema. Sobre o primeiro aspecto, apesar do Projeto de Vida está inserido como um componente na matriz curricular das escolas, deve ser considerado o eixo central da escola. Portanto, precisa ser trabalhado em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas, não se

limitando a um componente curricular ou o poder de escolha de algumas disciplinas no ambiente escolar. O segundo aspecto é uma necessidade que reapareceu em outras questões, demonstrando preocupação e insegurança sobre o tema, tornando o produto desta dissertação ainda mais necessário, pois pode auxiliar nos primeiros passos para a compreensão do Projeto de Vida.

Outras respostas, concebem o Projeto de Vida como um planejamento de uma carreira para atingir metas, esta perspectiva está dentro do Projeto de Vida, mas o conceito é mais abrangente do que alcançar os objetivos instaurados. Neste sentido, obtém-se a resposta: “Um plano a ser construído e executado nos âmbitos físico, profissional, emocional e espiritual de forma a realizar o indivíduo por inteiro” (P4), que relata a formação integral dos sujeitos e as diferentes dimensões que se conectam o Projeto de Vida. Assim, notamos um grande espectro de respostas dos professores, deste modo é preciso um aprofundamento teórico dos docentes para alinhar o trabalho em sala de aula. Dessa forma, retornamos ao pedido do P6 sobre a necessidade de uma formação continuada.

A segunda questão deste bloco foi: “Por que é importante se trabalhar o Projeto de Vida no Ensino Médio?”. Um aspecto que apareceu nas respostas foi a visão de que a adolescência é uma fase confusa do desenvolvimento, o que podemos perceber uma visão naturalizante sobre as adolescências, não condizendo com a concepção dialética sobre o Projeto de Vida. De forma geral, as respostas acompanharam a ideia de planejamento para uma perspectiva futura, contudo ainda bastante atrelada ao mundo do trabalho, como pode ser visto nos relatos: “Por que a vida de juventude começa no Ensino Médio, no Ensino Médio escolhe profissão da vida deles” (P5), “Para que o aluno consiga se descobrir, se profissionalizar para a VIDA.” (P10) e “Para que se identifique com que área profissional irá atuar.” (P11). A BNCC coloca nas finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade a formação profissional, além de trazer o itinerário formativo da Educação Profissional, contudo indica que:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar

aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018a, p. 466-467)

A formação para o trabalho é contemplada na BNCC e no Projeto de Vida, porém é apenas um aspecto levantado na BNCC e no Projeto de Vida. Desse modo, devemos olhar o mercado de trabalho, mas não desconsiderar todas as outras dimensões de formação dos estudantes.

Para a pergunta: “Como o Projeto de Vida pode ser trabalhado dentro da sala de aula?”, o objetivo era compreender os principais caminhos metodológicos proposto pelos professores para trabalhar o Projeto de Vida no cotidiano escolar. Alguns professores relataram a importância do autoconhecimento no processo de construção do Projeto de Vida, os livros do ICE trazem o descobrimento sobre si como primeira etapa deste percurso. Outros professores disseram mais sobre as ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas, por exemplo, projetos, rodas de conversa, salas ambientes, laboratórios, reflexões, estudos de casos, debates, palestras e dinâmicas. Assim, notamos que é possível trabalhar o Projeto de Vida de diferentes formas dentro da sala de aula. Contudo, o professor precisa escolher intencionalmente qual ferramenta melhor se adequa as suas especificidades.

Ao serem questionados “Quais são as principais dificuldades em se trabalhar/pensar o Projeto de Vida dentro do ambiente escolar?”, as respostas foram diversas, como pode ser apontado na tabela 1.

Tabela 1 – Resposta dos professores a pergunta: Quais são as principais dificuldades em se trabalhar/pensar o Projeto de Vida dentro do ambiente escolar?

Professor	Resposta
P1	Tempo
P2	Neste momento fica complicado desenvolver isto pois estamos passando por uma pandemia essas novas disciplinas do Inova é boa a ideia porem demora algum tempo para os alunos se acostumarem.
P3	A quantidade de alunos por sala.
P4	Trabalho com diferente jovem.

P5	A meu ver, apenas a falta de experiência.
P6	Estrutura física (falta de equipamentos e meios para realização de trabalhos).
P7	Realidade escolar
P8	Resistência familiar, recursos.
P9	Implantar essa nova metodologia com os alunos.
P10	Eu acho que exige uma qualificação profissional que a maioria dos professores não possui.
P11	Bibliografia e as orientações do projeto.
P12	Recursos.
P13	A falta de motivação, a maioria não sabe quem é e nem o que quer.

Fonte: Dados dos autores.

Todas as dificuldades elencadas podem ser divididas em dois grupos: (I) problemas provindos de uma mudança curricular e (II) problemas educacionais construídos historicamente. Os problemas do primeiro grupo são inerentes a qualquer mudança ocorrida na matriz curricular das escolas ou com alteração de carga horária das disciplinas. A mudança de perspectiva esbarra nas problemáticas elencadas por P1, P2, P5, P9, P10 e P11. O segundo grupo são os problemas que já são conhecidos da escola que não possuem relação direta com o tema do Projeto de Vida, mas perpassam todo ambiente escolar, como elencado por P3, P4, P6, P7, P8, P12 e P13.

Cabe ressaltar que a falta de preparo teórico para as aulas de Projeto de Vida e a insegurança docente (ambas levantada em diversas respostas) são indissociáveis. Contudo:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018a, p. 9)

Assim, as ações de competência da União para a efetivação da BNCC se encontram prejudicadas, o relato dos professores permite inferir que a formação continuada não ocorreu, e para quem teve acesso não foi significativa. Estes aspectos demonstram que a primeira tarefa, que deveria ser realizada pela União, para efetivação da BNCC encontra severas falhas. Neste sentido, podemos afirmar que a formação continuada e a formação inicial nos cursos de licenciaturas não foram alteradas. Isto significa que, a formação de novos docentes ainda ocorre de forma desvinculada com a prática propostas na BNCC, ou seja, os novos professores irão continuar chegando na escola sem discutir sobre o Projeto de Vida e as Competências socioafetivas, por exemplo, nos cursos de graduação.

Contudo apesar da falta de políticas de formação docente e ações da União, dos Estados e dos Municípios para fomentar as discussões sobre o Projeto de Vida, ratificamos que este assunto é muito importante de ser trabalhado no cotidiano escolar. Este tema, além da formação inicial e continuada, demanda infraestrutura (também de responsabilidade do Estado) física e organizacional para que o Projeto de Vida seja tratado de modo intencional, sistematizado e de forma pedagógica dentro da sala de aula.

Esta pesquisa e este produto visam contribuir com os professores na disseminação da temática sobre Projeto de Vida, ganhando mais subsídios teóricos e metodológicos para modificar a ação pedagógica, sendo que neste processo os docentes vão adquirindo maior confiança em trabalhar este tema nas salas de aulas. Assim, nossa proposta visa auxiliar os professores do primeiro grupo, pois compreendemos que as questões levantadas pelo segundo grupo são complexas, históricas e que exigem maior efetividade das políticas públicas educacionais.

Na pergunta: “Você tem alguma experiência com o tema trabalhado na escola? Se sim, poderia relatar um pouco sobre essa vivência?”, apenas dois professores relataram experiência com o tema dentro da escola: “Sim. Experiência muito positiva, de aprendizado tanto para mim quanto para os alunos.” (P6) e “Uma experiência bem tímida. Sempre que começa o ano letivo, traço na primeira semana as prioridades, buscando otimizar o tempo e os pontos fortes de cada um.” (P13). Embora a maioria dos professores não tenham trabalhado o Projeto de Vida dentro da escola, podemos notar a grande preocupação destes com a ausência de

formações continuadas para este fim. Deixando-os inseguros para trabalhar nesta perspectiva dentro do cotidiano escolar. Pois, existem muitos professores comprometidos com a educação e não desejam que o Projeto de Vida seja executado sem um preparo específico. Sob esse prisma o E-book pode auxiliá-los neste início da caminhada.

A última pergunta visava compreender as expectativas docentes ao encontrar um E-book que se trata sobre o Projeto de Vida. Neste item, as respostas apontam para questões mais práticas que teóricas, para atender essa demanda inserimos quatro links para que os professores tenham acesso às apostilas completas voltadas ao trabalho do professor em sala de aula. Contudo, não há possibilidade de dissociar ambos os aspectos. Sobre essa perspectiva, refletimos sobre a necessidade de textos simples e curtos sobre o assunto, assim como indicações metodológicas e procedimentais sobre o tema. Tendo em vista a gama de possibilidades de se trabalhar o Projeto de Vida. Existe também a necessidade de fornecer diferentes meios para que os professores possam compreender as discussões fulcrais sobre o tema.

5.2 O processo de construção do produto

O produto foi construído em consonância com as indicações realizadas pelos professores que responderam o formulário, ou seja, o E-book contou com a participação dos professores e se destina para os professores do Ensino Médio.

O E-book foi elaborado com base no referencial teórico construído durante a redação desta dissertação. Foram destacados os principais textos, vídeos e livros para que os professores pudessem iniciar a jornada sobre a compreensão sobre as adolescentes e o Projeto de Vida. A versão final do E-book tem extensão .pdf, porém foi organizado e diagramado dentro do Power Point. Todas as imagens utilizadas foram extraídas de banco de imagens públicos, evitando problemas com direitos de imagem. Todos os textos contidos foram escritos pelos autores deste trabalho e a diagramação foi realizada pelo Prof. Me. Tiago Ribeiro dos Anjos.

O E-book leva o slogan do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Universidade Estadual do Maranhão. O produto foi dividido em (I) Apresentação; (II) Afinal, o que é o Projeto de Vida?; (III) O lugar da escola na construção do Projeto

de Vida dos adolescentes; (IV) O papel do professor na construção do Projeto de Vida dos estudantes; (V) Projeto de Vida e a BNCC; (VI) Algumas ideias para trabalhar o Projeto de Vida na sala de aula; (VII) Considerações e (VIII) Referências. Com esta divisão propomos explicações concisas sobre os principais aspectos das adolescências e sobre o Projeto de Vida. Visamos a articulação da escola, dos adolescentes, dos professores e da BNCC em torno dos processos de construção do Projeto de Vida dos estudantes.

Fizemos a opção por letras grandes, esquemas e a utilização de imagens para que o material se torne convidativo à leitura pelos professores do Ensino Médio. Ao término do item (iii) - O lugar da escola na construção do Projeto de Vida dos adolescentes - do livro colocamos a indicação de três textos para aprofundar sobre a tríade escola, adolescências e Projeto de Vida. Os textos de Marcelino, Catão e Lima (2009), Nascimento (2006) e Dellazzana-Zanon e Freitas (2016). O professor ao clicar em cima da capa dos artigos é dirigido a página da web em que o texto está disponível na íntegra, assim facilita o acesso dos professores aos textos propostos.

No final do item IV - O papel do professor na construção do Projeto de Vida dos estudantes – está disponível dois vídeos, para olharmos a discussão através de outros meios de comunicação. Assim como nos textos, o professor pode clicar sobre o vídeo e ser direcionado para a página da web que contém o vídeo. O primeiro vídeo foi produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão sobre a atuação de um professor que trabalha o Projeto de Vida durante as ações dentro da escola, não estando contido no componente curricular de Projeto de Vida, mas trabalhando as diversas dimensões e competências dentro do componente curricular de Biologia. O segundo vídeo pertence ao Sistema Positivo de Ensino e possui uma dinâmica mais explicativa sobre o Projeto de Vida, mostrando algumas possibilidades e visões de como trabalhar o Projeto de Vida. Este vídeo também discute quais as características dos professores que trabalham o Projeto de Vida como componente curricular. Ambos os vídeos visam auxiliar nos anseios trazidos pelos professores durante o formulário.

O item VI - Algumas ideias para trabalhar o Projeto de Vida na sala de aula – proporciona, no final do item, material didático e pedagógico para o professor utilizar no desenvolvimento das aulas. O material tem um cunho prático, sendo que alguns deles trazem atividades estruturadas e aulas para serem aplicadas no cotidiano escolar, há também a indicação de um material voltado a formação dos professores

que irão trabalhar o componente curricular de Projeto de Vida. Ao todo são quatro indicações de sites com material, sendo que cada um dos sites possui uma grande quantidade de material pedagógico disponível. Assim como as indicações anteriores, o docente clicando na imagem é direcionado para as páginas com os volumes dos materiais. Estas indicações vão ao encontro do pedido levantado na última questão do formulário: material prático para o trabalhado docente.

5.3 Divulgação do produto

O E-book, após as considerações da banca de defesa e eventuais correções, será disponibilizado por e-mail a todos os professores que contribuíram com a sua construção. Além dos professores citados, o E-book será disponibilizado pelos autores nas mídias sociais e em grupos de professores do WhatsApp e será encaminhado também aos demais alunos do PPGE/UEMA.

Iremos encaminhar o E-book para a coordenação dos Centros Educa Mais – Seduc/MA, a coordenação do IEMA, ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (SINPROESEMMA), ao Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) e ao Fórum Estadual de Educação do Maranhão, afim de que essas entidades disponibilizem o material nas suas redes para professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAR A PORTA, MAS DEIXAR A JANELA ABERTA

As leituras, discussões, reflexões, análises e problematizações que realizamos nesta dissertação nos ajudaram a compreender melhor sobre o processo educacional, as influências que organismos internacionais possuem dentro do Brasil, assim como as repercussões das políticas federais na sala de aula. A técnica de análise documental, sobre os fragmentos retirados e categorizados da BNCC foi útil para realização e discussão acerca do tema. Dessa forma, percebemos as entrelinhas e concepções dos conceitos trabalhados.

Durante o estudo teórico acerca do currículo, foi notório os diversos atravessamentos dentro deste processo. Essas influências se iniciaram com a chegada das primeiras maneiras de ensinar de forma intencional e perduram até a contemporaneidade. O currículo se mostrou um campo de disputas ideológicas, culturais e sociais, assim cada segmento influencia os documentos, a fim de conquistar suas metas. Diante disso, existem os professores e alunos que existem e resistem dentro das escolas.

Na disputa do currículo notamos a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com políticas voltadas à educação, mesmo se tratando de organizações que possuem como foco as relações do mercado econômico. A partir dessas influências é evidente a entrada do Neoliberalismo na década de 90; sendo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado um documento que instaura de maneira inequívoca a nova perspectiva econômica/educacional.

Nesse processo, as ONG's também começam a legitimar suas raízes na educação brasileira, atuando principalmente nos setores que o Estado é ausente. A ideia do Estado mínimo abre caminho para a iniciativa privada e a transferência de recursos públicos para as instituições não-estatais. O terceiro setor, a privatização e as parcerias público-privadas ganham notoriedade em diversos setores, inclusive dentro da administração da educação, enquanto as escolas e as universidades públicas passam por um processo de precarização. A escola neste processo também é reconfigurada com diversas políticas que ora trazem um avanço, ora um retrocesso na garantia de direitos, na flexibilidade curricular e na discussão da diversidade social.

Dentro das políticas em âmbito internacional temos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e a criação do *Education Policy Committe* - Comitê de Políticas Educacionais - vinculado à OCDE.

Todas essas influências, nacionais e internacionais, recaem sobre o currículo das escolas, ou seja, sobre a seleção do conhecimento que as escolas devem abordar durante a educação básica. Apesar do currículo ser uma construção social particular de cada escola, as leis e diretrizes conduzem essa construção de um eixo comum. Este direcionamento já vem sendo construído dentro de toda história brasileira, de forma mais recente temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É notório que desde 1996 diversos documentos foram aprovados visando o currículo da educação básica, cada um com a sua especificidade e suas ênfases.

A BNCC é o instrumento normativo que atualmente começa a ser implantado nas escolas do todo Brasil. Dessa maneira, torna-se necessário e importante a análise crítica, tendo em vista que a BNCC norteará a construção dos currículos estaduais, municipais e particulares. Assim, durante o desenvolvimento da dissertação buscamos analisar as concepções sobre a Adolescência e Projeto de Vida que estão presentes na BNCC, pois são essas visões que serão transportadas aos outros documentos.

A concepção de adolescência possui duas vertentes principais, a primeira é uma concepção da adolescência como um processo universal e inerente a todo ser humano, independente dos condicionais culturais que os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, a adolescência possui características universais pré-definidas, sendo entrada na literatura como a síndrome normal da adolescência. Visão esta que se baseia em uma visão psicológica e biológica sobre o processo de desenvolvimento humano. A segunda concepção sobre adolescência refere-se a uma construção social, multifacetada, não-linear e não-universal. Nesta visão sobre a adolescência, consideramos que cada adolescência é construída na relação dialética do ser humano com o meio em que está inserido, tendo diversas influências neste processo, incluindo as cognitivas, afetivas e temporais. Sobre este aspecto, a escola assume um papel importante neste processo, pois deixa de ser mera expectora da fase e passa a ser

parte integrante dessa construção, que ao mesmo tempo é coletiva e individual. Assim os estudantes deixam de ser o problema e começam a ser parte das soluções, sendo incluídos nas tomadas de decisões.

Durante a análise dos trechos relevante da BNCC que tangem as concepções de adolescências, pôde-se notar que de forma geral o documento concebe a adolescência a partir da concepção sócio-histórica, sendo que nos trechos retirados do documento há uma preocupação em pensar as adolescências de forma que estejam inseridos dentro de um contexto econômico, cultural e social. Contudo há alguns trechos da BNCC que ainda podemos notar a visão da adolescência como um fator universal do desenvolvimento, desconsiderando o próprio discurso sobre uma adolescência criada socialmente. Essa contradição presente no documento é uma das formas de pensarmos o processo de escrita do documento e sobre as concepções que foram sendo produzidas ao longo da história.

A BNCC relata que é durante as adolescências que, geralmente, as pressões para uma perspectiva de futuro começam a se intensificar e que o Estado tem um papel importante na promoção de políticas públicas para atender a demanda das adolescências. Além do papel das políticas públicas para esta população ratificamos que é necessário que as adolescências possuam oportunidade de escolha consciente das suas possibilidades. Dessa forma, torna-se necessário uma escola que trabalhe na construção de um sujeito holístico e crítico, que seja proporcionado mecanismos de inserção social para o mundo do trabalho e acadêmico, mas que esta decisão seja baseada dentro do Projeto de Vida de cada um dos estudantes.

Pensar a adolescência como uma formação histórica converge também para a perspectiva da construção do Projeto de Vida dos adolescentes, pois ambos os conceitos levam em consideração o processo entre a subjetividade e as influências do meio externo. A delimitação entre os conceitos de Projeto de Vida é mais sutil, se comparado as concepções de adolescência. Contudo os autores tomam por base que o Projeto de Vida não é um projeto de carreira ou um planejamento despretenso sobre o futuro, mas compreendem como um processo dinâmico, árduo, que é constantemente revisto e colocado em dúvida, assim revisitado. Destarte, consideramos o Projeto de Vida um processo complexo, dinâmico, pessoal e coletivo que leva em consideração aspectos socioafetivos, sociocognitivos e temporais que o indivíduo está vivenciando.

Podemos conceber que a BNCC propõe que no Ensino Fundamental seja trabalhado a autoria e o protagonismo, para que ambas as habilidades culminem no desenvolvimento do Projeto de Vida no Ensino Médio, assim como alguns autores propõem que a construção deste processo comece na infância e seja intensificado durante o Ensino Médio. A ampliação deste processo ocorre devido uma necessidade social, em vista disso a escola pode auxiliar de forma intencional o processo de autoconhecimento e reflexão. Sendo que a algumas escolas inseriram o Projeto de Vida como um componente curricular aos alunos de primeiro e segundo ano do Ensino Médio, porém a BNCC trata o Projeto de Vida como eixo norteador em que a escola pode desenvolver suas práticas, alocando o processo de construção para além da sala de aula, mas como um eixo para que todas as atividades pedagógicas estejam convergindo.

Durante o desenvolvimento da dissertação percebemos diversas iniciativas, não-estatais, de conciliar a BNCC com as práticas pedagógicas dentro da escola. Durante o desenvolvimento tivemos um olhar para as iniciativas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), não como modelo, mas compreendendo que é uma iniciativa que já está em vigor nas escolas integrais do Maranhão, assim como em outros estados. Na proposta da instituição os alunos possuem os componentes curriculares da base comum e adicionaram aulas de estudo orientado, Projeto de Vida e eletivas, além de clubes e grêmio estudantil. Cada componente da parte diversificada do currículo possui especificidades, mas todas acabam por trabalhar o Projeto de Vida.

O Projeto de Vida neste modelo é contido, como componente curricular, nos dois primeiros anos do Ensino Médio, sendo que o último ano se transforma no componente Pós-médio. De forma geral o material segue a lógica encontrada nos referenciais teóricos desta pesquisa, assim torna-se um planejamento coerente para se trabalhar em sala de aula. Porém, ainda há necessidade de maior investigação sobre os aspectos práticos no desenvolvimento dessas aulas, assim como questionarmos sobre o perfil dos professores que atuam neste componente e até mesmo sobre a concepção teórica que os docentes possuem.

A BNCC que foi a responsável por incluir o Projeto de Vida teve seu texto final aprovado em 2018, depois de três versões e muitos debates no processo de construção. O texto aprovado do Ensino Médio possui um tópico específico sobre o

Projeto de Vida, trazendo as concepções do documento sobre este tema. Entretanto este tópico é apresentado em uma lauda, assim questionamos se o eixo central da escola não necessitava ser melhor discutido, a fim de orientar de forma mais concisa a construção dos currículos em todo Brasil, ou seja, este tópico, apesar de bem estruturado e estando em consonância com os teóricos da área, apresenta conceitos de forma muito rápida, não tendo a profundidade conceitual exigida para o Ensino Médio.

Através das análises dos trechos relevantes da BNCC sobre o Projeto de Vida podemos notar que o documento articula a construção da identidade com a elaboração do Projeto de Vida, porém não há uma discussão aprofundada entre os termos e suas intersecções. O documento rege que a elaboração de materiais pedagógicos sobre o Projeto de Vida é um dever do Estado, contudo devido à ausência das políticas públicas educacionais, a construção dos materiais ficara a cargo de ONG's, editoras e instituições não-estatais, assim as parcerias público-privada ganharam mais uma área de atuação/comercialização na educação.

De maneira geral podemos conceber que conceitualmente a BNCC trata o tema do Projeto de Vida considerando uma perspectiva histórica-social, porém apresenta um trecho que destoa do restante. No referido fragmento a BNCC desconsidera as características pessoais, o percurso histórico e o meio social que os indivíduos estão inseridos.

Outro ponto relevante nesta pesquisa é a conciliação dos conceitos de adolescência, Projeto de Vida e itinerários formativos. No documento normativo da BNCC os conceitos são desdobramentos do protagonismo, da autonomia e das escolhas subjetivas de cada estudante, de acordo com as suas características pessoais. Entretanto os pesquisadores indicam que os itinerários formativos só serão totalmente escolhidos pelos estudantes, tendo em vista a oferta que a escola irá fazer. As escolas devem ofertar no mínimo um itinerário formativo, ou seja, se a escola oferecer uma opção para o estudante se matricular, a escolha real do itinerário permaneceu com a escola, desrespeitando a construção teórico-conceitual da BNCC. Além destes problemas os itinerários formativos são apontados como mecanismos de agravamento do abismo social existente entre as escolas privadas e escolas públicas, principalmente as escolas públicas que estão localizadas nas periferias dos sistemas de ensino. Os autores apontam que o itinerário formativo misto, que pode ser oferecido para as escolas, terá grande adesão das instituições particulares, assim preparando

os alunos e as alunas com uma gama de conhecimentos que possivelmente não estarão disponíveis nos itinerários pré-estabelecidos para as escolas públicas.

A BNCC possui uma competência geral que trata de forma específica a tomada de decisões para o Projeto de Vida, fazendo com que o tema ganhe notoriedade dentro da educação básica. Porém, o tema não é trabalhado dentro das áreas de conhecimento, das competências específicas e das habilidades. Causando estranheza, pois a temática acaba se perdendo neste processo, o que pode culminar na sua não efetivação dentro das escolas. Durante a análise documental percebemos que nenhum trecho sobre o Projeto de Vida foi redigido nas áreas de Matemática e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além disso a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas há uma única citação sobre o Projeto de Vida, todavia o fragmento não condiz com a complexidade do termo, assim realizando a análise podemos afirmar que o Projeto de Vida é abordado, dentro das áreas de conhecimento, apenas dentro da de Linguagem e suas Tecnologias. Dessa forma, constatamos que há necessidade de explicações mais detalhadas sobre o Projeto de Vida para o Ensino Médio, tanto no texto que rege sobre todo o Ensino Médio, assim como dentro de todas as áreas de conhecimento. Desse modo, o Projeto de Vida apresenta maior possibilidade de ser efetivado dentro dos diversos currículos e aplicado dentro das salas de aulas, por consequência conseguir atingir um dos objetivos do Ensino Médio que é a formação integral dos sujeitos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos muitos professores do Ensino Médio com dificuldade de se trabalhar o Projeto de Vida dentro da escola, além disso o documento da BNCC nos levou a compreender essa ausência do tema dentro das áreas de conhecimento, competências específicas e habilidades. Em virtude dos fatos mencionados optamos por criar um E-book para ajudar os professores a terem os primeiros contatos com a temática do Projeto de Vida.

Para a criação do E-book pedimos aos professores que opinassem através de um Formulário Google. O objetivo deste formulário era compreender as opiniões e anseios dos professores de Ensino Médio, frente à construção do Projeto de Vida das adolescências. O formulário contava com 4 questões fechadas, apenas para compreender sobre o perfil dos professores e 6 questões abertas especificamente sobre o trabalho do Projeto de Vida no cotidiano escolar.

Conseguimos notar que a concepção de Projeto de Vida dos professores por vezes se assemelhava ao senso comum, mostrando a necessidade de uma formação continuada ou aprofundamento teórico, o que também corrobora com a necessidade de o E-book chegar aos professores. As respostas foram condizentes com o pensamento que o Projeto de Vida está vinculado ao processo de profissionalização, mas não considerando as outras dimensões dessa construção. Ao serem questionados sobre como se trabalhar o Projeto de Vida na aula os professores relataram diversas estratégias metodológicas importantes neste processo, demonstrando assim, que o tema pode ser abordado de diferentes formas, dentro do processo de construção. Quando foram questionados sobre as dificuldades de se trabalhar o tema em sala de aula, houve diversos relatos de entraves que encontram na execução dos planejamentos. As dificuldades foram divididas em dois blocos, pois concebemos que os problemas levantados poderiam ser divididos em (i) problemas provindos de uma mudança curricular, (ii) problemas educacionais construídos historicamente. Acerca das expectativas para o E-book os professores apontaram para uma necessidade prática, de como se trabalhar em sala de aula, plano de aula, roteiros, sequências didáticas.

Considerando as contribuições dos professores sobre o E-book construímos um documento que trabalhasse os principais conceitos de adolescência e Projeto de Vida, assim como deixamos links, vídeos e textos para um aprofundamento teórico-metodológico. O conteúdo prático, almejado pelos docentes, são formados por quatro links para apostilas já organizadas para o trabalho docente. Todas as apostilas são voltadas para os professores do Ensino Médio, com sugestões de discussões e aulas para serem aplicadas dentro da sala de aula, assim o E-book poderá ser uma base de busca para que os professores se apropriem dos “novos” conceitos e repensem as práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J., BOCK A. M. B., & OZELLA S. A Orientação Profissional com Adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, M. B.M; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo, Cortez, 2001.

ANDRADE, M. C. P.; BORBA, R. C. N. O golpe, a BNCC e os conservadorismos pensando o ensino religioso na educação brasileira. **Revista Communitas**, v. 8, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1772>. Acesso em: 29 maio 2019. ISSN: 2526-5970

ANDRÉ, T. C. Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado? **Olh@res, Guarulhos**, v. 6, n. 1, maio, 2018. p. 130-145.

ANPED. **Declaração do fórum dos cursos de formação de professores das universidades públicas estaduais paulistas**. Publicado em 26/06/2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/declaracao-do-forum-dos-cursos-de-formacao-de-professores-das-estaduais-paulistas-sobre-bncc>. Acesso em 23 ago. 2020.

ANPG. **Diferença entre pós graduação lato sensu e stricto sensu**. Publicado em 14/02/2019. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/14/02/2019/diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu/#:~:text=%E2%80%9CAntes%20de%20mais%20nada%2C%20o,a%20conhe%C3%A7a%20bem%2C%20mas%20n%C3%A3o>. Acesso em 5 jun. 2020.

APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, Jan/Jun, 2001.

ARCE, A. Compre o kit Neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em 18 jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS BRASILEIROS (AAB). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**: contribuição para o estabelecimento de uma terminologia arquivística em língua portuguesa. São Paulo, CENEDM, 1990.

ÁTRIA, F. Que educacion es “Publica”? **Estudios Sociales**, Corporación de Promoción Voluntaria, n.117, p,45-67, 2009

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-0-7.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 119 p. (Coleção Questões da nossa época; 56) ISBN 85-249-0615-4 (broch.)

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm, acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm, acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm, acesso em 01 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm, acesso em 10 jul. 2019.

BRASIL. Memória da Administração Pública Brasileira. **Aulas Régias.** Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>, acesso em 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, novembro de 1995.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação - lei nº 13.005/2014.** Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acesso em 25 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: https://www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 25 jun. 2019.

CAMARGO, L. S. **Concepções de Adolescentes sobre a Escola: do risco à proteção.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e

Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. F. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. *In: Anais 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias*. Campinas: UNICAMP, 2019. p. 4261-4274. ISBN 978-85-85369-24-8.

CATÃO, M. F. **O Projeto de Vida em Construção**: Na Exclusão/Inserção Social. João Pessoa/PE: Editora Universitária. 2001. 177 p.

CATÃO, M. F. **O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar?** In E. Kruttzen & S. Vieira (Orgs.), Psicologia social, clínica e saúde mental. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-94.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalhos para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017. p.373-384.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, out. 2016. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 01 maio 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.

DIB, S. K.; CASTRO, L. R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2010. p. 1-15.

EXAME. **Ministro da Educação diz que ensino superior particular será fortalecido**, Belo Horizonte, 7 jun. de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-ensino-superior-particular-sera-fortalecido/>. Acesso em 02 jul. 2019.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, 2017. p. 419-439.

GONÇALVES, A. M.; KOEPSEL, E. C. N. Políticas Públicas Educacionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e impactos na escola. *In.*: 26º Encontro Anual de Iniciação Científica e 6º Encontro Anual de Iniciação Científica, 2017. Maringá/PR. **Anais [...]**. Maringá/PR, 2017. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2017/anais/artigos/2253.pdf>, acesso em 17 maio 2020.

GOODSON, I. F. Compreendo o currículo: a alienação da teoria curricular. In: _____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. cap. 3.

HAIDAR, M. L. M.; TANURI, L. M. A evolução da Educação Básica no Brasil – Política e Organização. In.: MENESSES, J. G. C.; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C.; HAIDAR, M. L. M.; TANURI, L. M.; AZANHA, J. M. P.; DIAS, J. A.; FAUSTINI, L. A.; MOREIRA, R.; CASTRO, A. A. D.; FONSECA, J. P.; SILVA, J. C. A.; MARTELLI, A. F. **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão** – Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. ISBN 85-221-0403-4.

HALL, S. A identidade em questão. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. p. 7-22.

HALL, S. Nascimento e a morte do sujeito moderno. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. p. 23-46.

HARVEY, D. El neoliberalismo como destrucción creativa. **Revista Apuntes del CENES**, v. 27, n. 45, jan.-jun., 2008. ISSN: 0120-3053.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 junho 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Aulas de Projeto de Vida: 1º e 2º Anos do Ensino Médio. Recife/PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015d. 648 p.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha. 2020. 275 p.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Recife/PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015a.43 p.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização. Recife/PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015c.43 p.

HEMA. **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. Caderno do Modelo Institucional. Recife/PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015b.43 p.

KNOBEL, A. A síndrome da adolescência normal. *In*: ABERASTURY, A.; KNOBEL, A. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981. p. 24 – 62.

LEITE, R. F.; RITTLER, O. M. S. Algumas representações de ciência na BNCC, Base Nacional Comum Curricular: área de ciências da natureza. **Revista Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/15801>. Acesso em: 03 jun. 2019.

LIEBESNY, B.; OZELLA, S. Projeto de vida na promoção de saúde. *In*: JEFFERY, M. L.; KOLLER, S. H. (org.) **Adolescência & Psicologia**: Concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 62 – 67.

LIMA, T. C. S., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 37-45, 2007.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23 – 27.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é?. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28 – 23.

MARCELINO, M. Q. S. **Construção do projeto de vida de adolescentes: um estudo das representações sociais**. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, 2006.

MARCELINO, M. Q. S; CATAO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 29 out. 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 1 - 178.

MONTEIRO, S. R. M.; ALVES, S. L. S. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: Questões (im)pertinentes. **Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação**. Espírito Santo, n. 3, 2019. ISSN: 2527-1229

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória/ES, v.1, n. 2, p. 191-205, jul./dez, 2015.

MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**, v. 2, p. 47-63, 2018.

NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginario**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 30 jul. 2019.

NASCIMENTO, I.P. Educação e Projeto de Vida de Adolescentes do Ensino Médio. **Eccos Revista Científica**, nº31, mai-ago, 2013, p 38-100.

NEITZEL, O; SCHUWENGBER, I, L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n 2, maio/ago., 2019. p. 210 – 227.

OZELLA, S. **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V. H.; **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 035 - 056, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>>. Acesso em: 11 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2010.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAUPP, L.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Reflexões sobre concepções e práticas contemporâneas das políticas públicas para adolescentes: o caso da drogadição. **Saude soc.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 60-68, Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 Jun 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000200007>.

ROCHA, M. L Contexto do adolescente. *In*: CONTINI, M. L. J; KOLLER; S. H. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas, Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.25-32.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In*:____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 1, p.13-53.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. ISSN: 2175-3423.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores associados, 2008, 160 p.

SILVA, M. A. D.; ALMEIDA, P. F., Um estudo comparativo das versões da base nacional Comum curricular para o ensino médio. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. v. 1, 2018. ISSN 2358-8829.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 14 ago. 2020.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Retratos da escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 29 maio 2019. DOI 10.22420/rde.v9i17.586.

UNICAMP. Faculdade de Educação. **Ato adicional de 1834 (o)**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm. Acesso em 07 out. 2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>, acesso em 01 set. 2019.

VASCONCELOS, J. W. M. Pós-Fordismo e educação integral no Ceará: gerenciamento empresarial na formação do homem flexível. **Anais do III Seminário Nacional de Rede Mapa**. 2018. p. 235-258.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



SOBRE O AUTOR



Olá professores!

Me chamo Otávio Augusto de Moraes, sou professor de Química, pesquisador na área da Educação, e trabalho principalmente com temáticas relacionadas as adolescências e a construção do Projeto de Vida.

Este E-book surgiu como produto da dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Juntos, vamos construindo uma educação colaborativa.



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

SUMÁRIO



Clique sobre o título para
navegar no sumário

04 [Apresentação](#)

[Afim! o que é Projeto de Vida?](#) 08

13 [O lugar da escola na construção do projeto de vida dos adolescentes](#)

[O papel do professor na construção do projeto de vida dos estudantes](#) 18

21 [Projeto de vida e a BNCC](#)

[Algumas ideias para trabalhar o projeto de vida na sala de aula](#) 25

29 [Considerações](#)

[Referências](#) 31



PROJETO DE VIDA

01

APRESENTAÇÃO



PROJETO DE VIDA

1. APRESENTAÇÃO

Tive o prazer de orientar este E-book que nasceu como um desejo de contribuir com professores sobre o Projeto de Vida, processo multidimensional inserido no conjunto de atividades realizadas no Ensino Médio indicadas na BNCC. É um produto do Mestrado Profissional em Educação em sintonia com a compreensão de que estamos vivendo tempos de transformações sociais que repercutem na organização e funcionamento de famílias, filhos, e toca muito de perto o adolescente, gerando várias adolescências com as quais o professor interage na escola. A partir dessa assertiva, este E-book apresenta sugestões aos professores para auxiliá-los em sua rotina profissional no trabalho com os adolescentes no Ensino Médio.

Ele apresenta na seção inicial a reflexão *Afinal o que é Projeto de Vida?* Para essa compreensão busca elencar elementos que ajude a dar significado a esse Projeto na pluralidade de novas questões que se impõem, dos novos desafios, questionamentos e transformações de variadas ordens entre os adolescentes e sociedade em geral. Para dar sentido a essa reflexão, dialoga com os professores sobre *O lugar da escola na construção do projeto de vida dos adolescentes*. Essa seção traz imperativos sociais apontando pela BNCC que o Projeto de Vida dos estudantes é o gatilho que deve acionado para gerar todas as atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

PROJETO DE VIDA

1. APRESENTAÇÃO

Na sequência pensa a docência nesse contexto, na seção *O papel do professor na construção do projeto de vida dos estudantes*. Trata dessa percepção como uma exigência de sensibilidade e de caminhada próxima, na medida em que demanda aprender o que significa o Projeto de Vida, compreender as adolescências no seu contexto para pensar em formas e metodologias intencionais para auxiliar na construção dos alunos para organizar e agregar o desenvolvimento de pesquisas, estudos e eventos nessa área.

A sessão posterior traz *Projeto de Vida e a BNCC*. Onde ele se insere e qual o significado que propõe de um conceito dinâmico de construção social e ao mesmo tempo subjetivo. Esse contexto permite uma melhor visão sobre as motivações de desenvolvimento desse Projeto para a adolescência brasileira experienciar na escola e para além dela!

A partir daí o E-book traz uma seção de metodologias para o trabalho com *O Projeto de Vida*. Propõe leituras para verticalizar o conhecimento sobre o assunto e estratégias de trabalho, sob o título *Algumas ideias para trabalhar o projeto de vida na sala de aula*. Aqui o professor pode encontrar subsídios de textos e materiais diversos como ajuda para desenvolver seus projetos escolares.

PROJETO DE VIDA

1. APRESENTAÇÃO

Parabenizo o autor pelo excelente trabalho colocado à disposição dos professores do Ensino Médio, cumprimento o Mestrado em Educação Profissional da UEMA por proporcionar pesquisas que levem a resultados como este.

Sugiro sua leitura, debate e aplicação nas Escolas de Ensino Médio. Desejo que seja de bastante utilidade aos professores!!!

Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto
Orientadora
Outubro/2020

PROJETO DE VIDA

02

AFINAL O QUE É PROJETO DE VIDA?



2. AFINAL O QUE É PROJETO DE VIDA?

O Projeto de Vida é um conceito que nós, professores, geralmente não tivemos a oportunidade de discutir durante a formação inicial ou nas formações continuadas, porém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impele que trabalhemos esse conceito na sala de aula.

Partimos do pressuposto que os currículos, as escolas e os próprios adolescentes são frutos do meio histórico-social que estão inseridos, sendo assim não poderíamos de pensar diferente sobre o conceito de Projeto de Vida.

Às vezes, é mais fácil pensarmos no que não é o Projeto de Vida, para somente assim pensarmos no que se refere o Projeto de Vida...

PROJETO DE VIDA

2. AFINAL O QUE É PROJETO DE VIDA?

Projeto de Vida não é um 'projeto de carreira' ou o resultado de um teste de vocações. A vida se realiza em dimensões, onde a carreira profissional é um dos elementos fundamentais pelos quais é necessário decidir, assim como o estilo de vida que se quer ter, os valores que nortearão os relacionamentos que se estabelecerão ao longo da vida pessoal e social, dentre tantos outros. (ICE, 2015, p. 9)

Notamos que o Projeto de Vida não se restringe as perguntas: “Qual curso você quer cursar no ensino superior?” ou “Com o que você quer trabalhar, quanto terminar o Ensino Médio?” Essas duas questões são importantes, mas o Projeto de Vida é mais amplo, abrangente e complexo que a carreira que os adolescentes desejam seguir.

PROJETO DE VIDA

2. AFINAL O QUE É PROJETO DE VIDA?

Alguns autores como Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 547), nos ajudam a refletir sobre esse conceito, pois relatam que o Projeto de Vida é “a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro.”

O Projeto de Vida, como reflete Catão (2001, 2007) e Marcelino et al. (2009), é um processo multidimensional que envolve dialeticamente os fatores: socioafetivos, sociocognitivos e espaço-temporal.

PROJETO DE VIDA



03

**O LUGAR DA
ESCOLA NA
CONSTRUÇÃO DO
PROJETO DE
VIDA DOS
ADOLESCENTES**



PROJETO DE VIDA

3. O LUGAR DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ADOLESCENTES

A escola é a instituição social em que os estudantes estão inseridos diariamente, neste local além de aprender o conhecimento científico elaborado e valorizado socialmente, também é palco de vivências dialéticas entre os seus pares.

A escola plural e diversificada é o ambiente privilegiado para realizar as discussões sobre o futuro, pois a escola deve estar comprometida com uma educação integral dos sujeitos. Neste contexto o Estado passa a ter um papel cada vez maior na promoção de oportunidades para que as adolescências se sintam representadas como parte ativa da sociedade.

PROJETO DE VIDA

3. O LUGAR DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ADOLESCENTES

Pensando na formação integral dos estudantes a escola tem um papel de incentivar e motivar, alunos e professores, na discussão sobre o Projeto de Vida, seus desejos, expectativas e caminhos a serem trilhados.

Com a BNCC o Projeto de Vida passa a ser o eixo central da escola, o que significa que todas as atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar devem estar atreladas à construção do Projeto de Vida dos estudantes.

PROJETO DE VIDA

3. O LUGAR DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ADOLESCENTES



Clique na imagem para ser direcionado(a) ao artigo.

Dicas de leituras iniciais (textos que se encontram completos na internet):

Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio (escrito por Maria Quitéria dos Santos Marcelino; Maria de Fátima Fernandes Martins Catão; Claudia Maria Pereira de Lima).



[Imaginário](#)

versão impressa ISSN 1413-866X

Imaginário v.12 n.12 São Paulo jun. 2006

PARTE I

Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações

Project of life of adolescents of public schools: a psychosocial study on its representations

Ivany Pinto Nascimento¹

Universidade Federal do Pará

[Endereço para correspondência](#)

Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações (escrito por Ivany Pinto Nascimento).

PROJETO DE VIDA

04

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES



PROJETO DE VIDA

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES

Nós, professores, somos os agentes que mais tem contato com os adolescentes. Dentro da escola criamos laços, conversamos, debatemos, propomos atividades pedagógicas e intermediamos conflitos. Todas nossas ações possuem um papel pedagógico fundamental, mesmo que os alunos ainda não percebam.

Durante nossa graduação temos um apanhado geral sobre psicologia, sociologia, história, filosofia, educação e as matérias específicas de cada área. A formação inicial não consegue discutir toda gama de temas que encontramos na sala de aula, deste modo devemos ser eternos alunos, procurar preencher essas lacunas.

PROJETO DE VIDA

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES



Clique na imagem para ser direcionado(a) ao vídeo

O papel do professor na construção do Projeto de Vida dos estudantes é primeiro aprender. Aprender o que significa o Projeto de Vida. Depois compreender as adolescências no seu contexto, a formação do sujeito. A seguir pensar em formas e metodologias intencionais para auxiliar na construção do Projeto de Vida dos alunos.



Vídeo 1 – Minha escola, minha história



Vídeo 2 – O que é projeto de vida?

PROJETO DE VIDA

05

PROJETO DE VIDA E A BNCC



PROJETO DE VIDA

5. PROJETO DE VIDA E A BNCC

A BNCC compreende o Projeto de Vida do aluno, como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Um trecho relevante a todos os professores é a competência geral número 6, que relata:

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

PROJETO DE VIDA

5. PROJETO DE VIDA E A BNCC

Além deste trecho há um item (nas páginas 472 e 473) que relatam especificamente sobre o Projeto de Vida.

O Projeto de Vida aprimorar-se em um determinado formato durante o Ensino Médio, já considerando todo o aprendizado e vivências dos estudantes no Ensino Fundamental. A BNCC propõe um conceito dinâmico de construção social e ao mesmo tempo subjetiva.



PROJETO DE VIDA

5. PROJETO DE VIDA E A BNCC

Abaixo estão alguns relatos de professores, assim como nós, que foram questionados sobre a importância de se trabalhar o Projeto de Vida no Ensino Médio.

"Para melhorar a forma como os alunos se veem e ajudar a potencializar suas habilidades."

"Por dois aspectos principais: fazer o jovem acreditar em si mesmo, aprender a sonhar e concretizar."

"Para que os alunos planejem suas vidas e tenham mais possibilidades de êxito."

PROJETO DE VIDA

06**ALGUMAS IDEIAS
PARA
TRABALHAR O
PROJETO DE
VIDA NA SALA DE
AULA****PROJETO DE VIDA**

6. ALGUMAS IDEIAS PARA TRABALHAR O PROJETO DE VIDA NA SALA DE AULA

O trabalho didático-pedagógico sobre o Projeto de Vida não é uma aula isolada ou um mês de aulas sobre a temática, mas um processo de construção constante. O Projeto de Vida é dinâmico e deve ser revisitado diversas vezes, de acordo com as relações que os estudantes estabelecem em diferentes dimensões.

Trabalhar o Projeto de Vida dos adolescentes e das adolescências não é uma tarefa fácil, nem tampouco fastidioso, mas uma tarefa que se mostra cada vez mais pertinente a ser discutida no ambiente escolar, seja pela sociedade que se transformou ou seja pela legalidade trazida pela BNCC.

PROJETO DE VIDA

6. ALGUMAS IDEIAS PARA TRABALHAR O PROJETO DE VIDA NA SALA DE AULA



Clique na imagem para ser direcionado(a) ao arquivo.

Posteriormente encontra-se links para alguns livros (do professor) com propostas de aulas, discussões e atividades para serem desenvolvidas por professores. Os livros selecionados são destinados aos professores de Ensino Médio.



Projeto de Vida – Caderno do Professor.

Aulas estruturadas de Projeto de Vida – ICE.



PROJETO DE VIDA

6. ALGUMAS IDEIAS PARA TRABALHAR O PROJETO DE VIDA NA SALA DE AULA



Clique na imagem para ser direcionado(a) ao arquivo



Introdução ao mundo do trabalho –
INTEGRAL.

Materiais sobre projeto de vida:
Instituto Aliança.



Melhor que propor uma ou duas atividades para serem trabalhadas na sala de aula, é trazer livros para que possamos refletir sobre o Projeto de Vida e nos instrumentalizar para construção coletiva e subjetiva deste tema.

PROJETO DE VIDA

07

CONSIDERAÇÕES

PROJETO DE VIDA

7. CONSIDERAÇÕES

Caras professoras e caros professores, espero ter contribuído com um impulso inicial para discussões mais aprofundadas sobre o Projeto de Vida.

Qualquer dúvida, contribuição de material, vivências, conversas sobre a temática ou outros olhares sobre o Projeto de Vida, estou aberto as discussões.

Compartilhem esse material com os outros professores, para espalharmos ainda mais nossas informações.

Um agradecimento, mais que merecido, a Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto pela orientação e ao Prof. Me. Tiago Ribeiro dos Anjos pela diagramação e as artes do E-book.

Até mais...
Otávio Augusto

PROJETO DE VIDA

08

REFERÊNCIAS

PROJETO DE VIDA

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CATÃO, M. F. **O Projeto de Vida em Construção: Na Exclusão/Inserção Social**. João Pessoa/PE: Editora Universitária. 2001. 177 p.

CATÃO, M. F. **O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar?** In E. Kruttzen & S. Vieira (Orgs.), *Psicologia social, clínica e saúde mental*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-94.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n.2, out. 2016. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 01 maio 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.

8. REFERÊNCIAS

MARCELINO, M. Q. S.; CATAO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=en&nrm=iso. Acessado em 29 out. 2019.

NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 30 jul. 2019.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Aulas de Projeto de Vida: 1º e 2º Anos do Ensino Médio. Recife/PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015d.648 p. Disponível em: •<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em 28 jul. 2020.

8. REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. **Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação.** Material de apoio ao programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: Projeto de Vida. São Paulo/SP. 2014. 76 p. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv_professor_em.pdf. Acesso em 28 jul de 2020.

SÃO PAULO. **Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação.** Material de apoio ao programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: Introdução ao mundo do trabalho – Volume 1. São Paulo/SP. 2014. 76 p. Disponível em: http://eeepedrocia.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/MundoTrabalho_Professor.pdf. Acesso em 29 jul de 2020.

INSTITUTO ALIANÇA. **Instituto Aliança: Publicações Biblioteca.** Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/publicacoes.html>. Acesso em 30 jul 2020.

8. REFERÊNCIAS

SEDUC. Maranhão. **Conheça o professor Tiago Anjos e o #BiologiaInterativa.** 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AU9FWv3km64&app=desktop>. Acesso em 30 jul 2020.

SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. **Novo Ensino Médio: entenda o que é o Projeto de Vida.** 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u-Oe_83ncPU&app=desktop. Acesso em 30 jul 2020.

PROJETO DE VIDA