



UNIVERSIDADE FEDERAL

DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ASENATE RODRIGUES E SILVA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: O COMPONENTE
CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS**

Vitória
2023



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ASENATE RODRIGUES E SILVA

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: O COMPONENTE
CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira.

**VITÓRIA
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ASENATE RODRIGUES E SILVA

O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de maio de 2023.

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/712524?tipoArquivo=O>

A Emerson e Vera Lúcia, que me deram a vida.

A Isabella, minha sobrinha, que me inspira a lutar por uma sociedade melhor.

A Lucas, meu grande amor, por ser meu maior incentivador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou até aqui.

Aos meus pais, Emerson e Vera Lúcia, que me ensinaram a ser forte diante das adversidades.

Ao meu amado esposo, Lucas, pelo grande apoio no processo do curso, por sempre acreditar nos meus sonhos.

Aos meus irmãos, por estarem sempre presente nos momentos difíceis.

Aos colegas de trabalho da EMEF Maria Guilhermina de Castro, pela compreensão e incentivo.

À professora Eliza, pela confiança, pelas orientações e pelas aprendizagens desde o tempo da graduação.

Aos professores, Mônica e Marcelo, pelas riquíssimas contribuições para nossa pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, pelo acolhimento e pelos conhecimentos compartilhados.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela solicitude e pelo profissionalismo.

Ao Fundo de Amparo a Pesquisa do Espírito Santo, pela bolsa de fomento à pesquisa.

“Eu vejo na Tv, o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério.”

Charlie Brown Jr.

RESUMO

Esta dissertação propõe investigar as alterações curriculares aprovada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A dissertação focaliza o componente curricular “Projeto de Vida” no Novo Ensino Médio no Espírito Santo. Lançamos como problema de pesquisa: Quais são as percepções dos estudantes do ensino médio do ES sobre o componente curricular “Projeto de Vida”? Diante disso, a hipótese que orienta este trabalho é que as alterações curriculares determinadas pela Reforma do Ensino Médio implantada pela Lei Nº. 13.415/2017, provoca um esvaziamento do currículo. O direito ao desenvolvimento do conhecimento, da autonomia intelectual e do pensamento crítico não têm centralidade na formação do sujeito. Dessa afirmação provisória decorre o nosso pressuposto de que o componente curricular “Projeto de Vida”, eixo do Novo Ensino Médio, prevê uma proposta de educação que acentua os aspectos individualistas sócio-emocionais na formação dos jovens de modo a focar em um disciplinamento das subjetividades em acordo com as demandas atuais do mercado inserido na era digital. De acordo com as Diretrizes curriculares e operacionais para o Projeto de Vida, criada em 2020, o componente é para o estudante o caminho traçado entre “quem ele é” e “quem ele quer ser”, partindo da apropriação da história de sua vida pessoal para projetar trajetórias sobre os próprios desejos de atuação no meio em que vive e no mundo” (SEDU, 2020). Este estudo adota uma perspectiva de natureza qualitativa e de caráter de exploratório (GIL, 2002). Como fundamentação teórico-epistemológica, a pesquisa é orientada pela Sociologia da Ação Pública – Muller (2000), Muller e Surel (2002), Muller (2002) e Mény e Thoennig (2000) – com a finalidade de compreender as complexidades que envolvem a elaboração, implementação e tradução de uma política pública. Além disso, este estudo tem inspiração teórica nos trabalhos de Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009) e Dardot, P. e Laval, C. (2017), autores que fazem uma análise crítica do sistema capitalista na atualidade. Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental e questionário com estudantes. Os resultados mostraram que estudantes apresentam percepções distintas sobre o componente curricular chamado projeto de vida. A maioria deles expressou um sentimento de desinteresse pela disciplina ou de que ela é insignificante para a sua formação escolar. Fato é que a reforma do ensino médio transmuta o ideal humanista da escola emancipadora em ideal de serviço de educação.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida.

ABSTRACT

This dissertation proposes to investigate the curriculum changes approved by Law No. 13,415/2017 (BRAZIL, 2017), which establishes the Policy for the Promotion of the Implementation of Full-Time High Schools. The dissertation focuses on the curricular component "Life Project" in the New High School in Espírito Santo. We pose the research problem: What are the perceptions of high school students in ES about the curricular component "Life Project"? Therefore, the hypothesis that guides this work is that the curricular changes determined by the High School Reform implemented by Law No. 13,415/2017, lead to a depletion of the curriculum. The right to the development of knowledge, intellectual autonomy, and critical thinking does not have centrality in the formation of the subject. From this provisional assertion, our assumption is that the curricular component "Life Project," the axis of the New High School, proposes an education that emphasizes the individualistic socio-emotional aspects in the formation of young people, aiming at disciplining subjectivities according to current market demands in the digital age. According to the curricular and operational guidelines for the Life Project, created in 2020, the component is the path traced between "who he is" and "who he wants to be", starting from the appropriation of the history of his personal life to project trajectories about his own desires for action in the environment where he lives and in the world" (SEDU, 2020). This study adopts a qualitative and exploratory nature perspective (GIL, 2002). As a theoretical and epistemological foundation, the research is guided by the Sociology of Public Action - Muller (2000), Muller and Surel (2002), Muller (2002), and Mény and Thoennig (2000) - in order to understand the complexities involved in the elaboration, implementation, and translation of public policy. In addition, this study is theoretically inspired by the works of Luc Boltanski and Ève Chiapello (2009) and Dardot, P. and Laval, C. (2017), authors who critically analyze the capitalist system today. The following methodological procedures were adopted: documentary analysis and questionnaire with students. The results showed that students have different perceptions about the curricular component called Life Project. The majority of them expressed a feeling of disinterest in the discipline or that it is insignificant for their school education. This leads us to presume that the humanist ideal of the emancipatory school has transmuted into an ideal of education service.

Keywords: High School Reform. New High School. Life Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Organograma sobre a centralidade do componente curricular projeto de vida.....38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019.....	16
Gráfico 02- Ensino Médio Propedêutico - turno matutino.....	50
Gráfico 03- Ensino Médio Propedêutico - turno vespertino.....	50
Gráfico 04- Ensino Médio Propedêutico - turno noturno.....	51
Gráfico 05- Ensino Médio Propedêutico – Intermediário.....	51
Gráfico 06- Ensino Médio Propedêutico- Integral.....	52
Gráfico 07- Ensino Médio Integrado - turno matutino.....	52
Gráfico 08- Ensino Médio Integrado – Intermediário.....	53
Gráfico 09- Ensino Médio Integrado – Integral.....	54
Gráfico 10- Levantamento das matrículas da EEEM Irmã Maria Horta-Vitória.....	57
Gráfico 11- Levantamento das matrículas da EEEFM Francisco Nascimento-Serra.....	58
Gráfico 12- Levantamento das matrículas da EEEM Jacaraípe-Serra.....	58
Gráfico 13- Levantamento das matrículas da EEEM José Vitor Filho-Cariacica.....	59
Gráfico 14- Levantamento das matrículas da EEEFM Rosa Maria Reis - Cariacica.....	60
Gráfico 15- Levantamento das matrículas da EEEFM Adolfina Zomprognio - Vila Velha.....	61
Gráfico 16- Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?.....	80
Gráfico 17- Você acha que a escola mudou muito com o Novo Ensino Médio?.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Mapeamento dos documentos normativos que versam a Reforma do Ensino Médio nacional.....	29
Quadro 02 - Documentos Normativos da Reforma do Ensino Médio no Espírito Santo.....	40
Quadro 03 - Dissertações encontradas no banco de dados do PPGE/UFES.....	68
Quadro 04 - Artigos selecionados no banco de dados do Google Acadêmico.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Escolas-piloto selecionadas pela Rede Estadual Espírito Santo para implementação do novo currículo do Ensino médio em 2019.....	38
Tabela 02 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual – 2016.....	46
Tabela 03 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual – 2017.....	47
Tabela 04 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual – 2018.....	47
Tabela 05 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual – 2019.....	48
Tabela 06 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual – 2020.....	48
Tabela 07 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual – 2021.....	49
Tabela 08 - Escolas-piloto selecionadas para a pesquisa	55
Tabela 09 - Números de escolas de ensino médio em tempo integral no Espírito Santo.....	55
Tabela 10 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2019.....	56
Tabela 11- Número de docentes das escolas-piloto selecionadas para a pesquisa.....	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EaD – Educação a distância

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

EM – Ensino Médio

ES – Espírito Santo

FAPES – Fundo de Amparo a Pesquisa do Espírito Santo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei Diretrizes e Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O PROBLEMA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O EIXO DO CURRÍCULO	21
1.1 O projeto curricular Projeto de Vida e o NEM no Espírito Santo.....	33
1.2 Principais considerações sobre a reforma do ensino médio	42
2. METODOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA	44
2.1 Mapeamento da oferta do ensino médio da rede estadual do espírito santo - de 2016 a 2021	46
2.2 O campo: caracterização das escolas selecionadas e os sujeitos da pesquisa	54
2.3 Procedimentos metodológicos.....	61
3. REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DE DADOS	65
3.1 Análise das produções acadêmicas.....	70
3.2. O que pensam os estudantes sobre o projeto de vida? A lógica neoliberal na escola	74
3.3 O que falam os dados da pesquisa?	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	99
APÊNDICE A - Questionário Aplicado com os Estudantes	100
ANEXOS	104
ANEXO A – Lei N° 13.415/2017	105
ANEXO B – Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020	111

INTRODUÇÃO

Esta dissertação integra a linha de pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Apresenta como objeto de estudo as alterações curriculares aprovada pela Lei Nº. 13.415 (BRASIL, 2017), que:

Altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

O foco central da nossa investigação é o componente intitulado “Projeto de Vida”, inserido no currículo de todas as escolas do país pela reforma do ensino médio, a qual instaura um novo ensino médio (NEM), denominação dada pelos reformistas. De fato, dentre as primeiras medidas de instauração do NEM na rede estadual do ES foi a introdução desse componente curricular junto com as disciplinas eletivas e estudo orientado, sendo o Projeto de Vida o eixo curricular.

Além disso, esta dissertação está incorporada ao conjunto de estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE), criado em 2007, sob coordenação da Prof^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira. O núcleo surgiu com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do estado do Espírito Santo.

Esta dissertação está articulada à pesquisa intitulada “Políticas para o ensino médio no Espírito Santo: modelos de oferta, condições estruturais e ação pública”, financiada Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹. O objetivo geral da pesquisa matriz é identificar, descrever e analisar as condições gerais de oferta do ensino médio público no estado do Espírito Santo relacionado aos processos de construção da regulamentação e da

¹ CNPq Edital Universal Processo n. 423626/2018-3.

concretização do novo Ensino Médio, instituído por meio da Lei Nº. 13.415/2017, nas instituições públicas de ensino médio do Espírito Santo.

O contato inicial com o tema *ensino médio* surgiu na disciplina intitulada “Trabalho e Educação”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira no primeiro semestre de 2017, quando ainda cursava o quinto período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. Nessa disciplina, estudamos as políticas educacionais para o ensino médio e para a educação profissional, suas contradições e desafios em um sistema caracterizado pela desigualdade social e educacional.

A aproximação maior com o tema ocorreu no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, onde foi realizada a pesquisa intitulada “PROEMI e os desafios das práticas curriculares” sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira. O estudo teve como objetivo geral, analisar o currículo proposto pelos professores no contexto do ProEMI em cinco escolas da rede estadual do Espírito Santo. O ProEMI foi criado pelo MEC em 2009, com o objetivo de estimular a reestruturação dos currículos das escolas do ensino médio, de modo a fomentar ações pedagógicas e culturais a serem incorporadas ao currículo das escolas.

O ensino médio é de fundamental importância para a garantia do direito à educação para todas e todos. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, declara a educação como direito humano e social, conforme seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

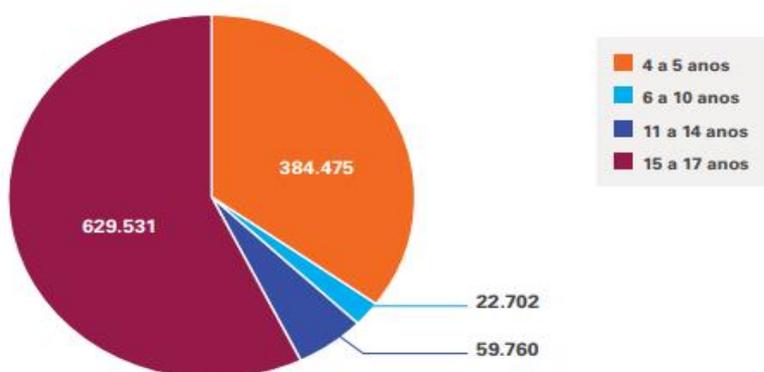
O caráter jurídico normativo na forma desta lei é a condição da garantia de tal direito. O Ensino Médio, última etapa da educação básica, é definido pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº. 9.394/1996) como etapa responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos obtidos no ensino fundamental para prosseguimento dos estudos; oportunizar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando prática e teoria (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos o direito à educação básica tendo como referência a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, o Art. 208, em seu primeiro parágrafo, assegura: I. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Complementando o texto constitucional, a Lei Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996-LDB (Lei N°. 9.394/1996) reafirma o direito à educação básica obrigatória e gratuita de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade. Em seu Art. 4º, define a organização da educação básica em três etapas: 1ª etapa: educação infantil, 2ª etapa: ensino fundamental e 3ª etapa: ensino médio (BRASIL, 1996).

A Constituição da República Federativa do Brasil, (BRASIL, 1988) e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996-LDB (BRASIL, 1996), estabelecem a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos que inclui a etapa do Ensino Médio, o que pode ser entendido como uma grande conquista para a sociedade brasileira. No entanto, do ponto de vista da efetivação desse direito público-subjetivo, existe uma lacuna a ser sanada, considerando que o atendimento ainda é insuficiente, quando comparado ao universo de jovens que não completou a educação básica no país, por exemplo temos ainda hoje um total de quase 700 mil jovens sem qualquer vínculo escolar (IBGE, Pnad 2019). De fato, o contexto da pandemia do covid19 pode ter aprofundado esses números, no entanto a última pesquisa divulgada pelo IBGE já revelam números alarmantes que podem ser conferidos no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019.



Fonte: IBGE, Pnad, 2019².

A Emenda Constitucional nº 59/2009 veio estabelecer a educação básica obrigatória e gratuita à população de 4 a 17 anos de idade, inclusive para todos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Na esteira dessas conquistas legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012), que não estão mais em vigência, definiu em seu Art 3º: “o Ensino Médio como um direito social de cada pessoa e dever do

² Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declaram ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola. Disponível em: <https://www.futura.org.br/abandono-do-ensino-medio-volta-a-crescer-em-2021/>.

Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012). Mais tarde, em 2018, em outro contexto de recuo do Estado de direito e com as alterações impostas pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), foi aprovado um novo documento que atualiza as diretrizes curriculares para esta etapa de ensino e adequa as normativas em acordo com a Lei nº 13.415/2017. Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), o Art. 3º., estabelece a seguinte definição para a última etapa da educação básica:

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal e no Art. 2º, da Lei Nº. 9.394/1996 – LDB.

Isto é, há um acento na responsabilidade da sociedade na oferta do ensino médio, o que significa um compromisso destacado com o âmbito privado. Portanto, ainda que reconhecido nos documentos jurídicos e normativos como direito social e fundamental, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, não efetiva o direito à educação para todos os jovens brasileiros e/ou organiza a oferta por meio de acordos mercantis com o setor privado. As desigualdades sociais oriundas de questões estruturais e econômicas da sociedade brasileira e, as políticas educacionais implementadas historicamente que fomentaram a dualidade no ensino e, ademais, a reforma atual, em especial, impossibilitam que todos tenham acesso e permanência na educação básica, principalmente no ensino médio.

Kuenzer (2001) afirma que o ensino médio é o “nível de ensino de mais difícil enfrentamento em termos de concepção e organização, em decorrência da sua própria natureza de mediação entre o ensino fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (KUENZER, 2001, p. 9). Portanto, o Ensino Médio enfrenta, além do desafio da universalização, foi constituído a partir de uma dualidade que expressa a divisão de trabalho na sociedade. Ou seja, o ensino médio é o retrato da condição histórica estrutural do capitalismo brasileiro, já amplamente discutido nos estudos sobre a história educacional brasileira referentes a essa etapa de ensino. A citação a seguir de Araújo (2019) destaca como esse quadro desigualdade é ampliado com a reforma do ensino médio.

Dualidade educacional e desigualdades, entendida esta a partir da ideia de diferenciação escolar, portanto, são conceitos que se complementam e que não se excluem e os diferentes itinerários, neste sentido, são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral (ARAÚJO, 2019, p 112).

Historicamente, as políticas para o Ensino Médio assumem a função de preparar o jovem das classes privilegiadas para prosseguir seus estudos no ensino superior, fornecendo condições

de manutenção e produção de relações de poder. Em contrapartida, existe uma oferta de forma precária à classe trabalhadora, com finalidade mais estreita do que a anterior, ou seja, de atender às necessidades do mercado de trabalho e ocupação dos postos de trabalho mais simples. Esse pressuposto é reforçado pela Lei da Reforma.

Contudo, existiram políticas para o ensino médio que buscaram mudar esse percurso histórico de exclusão, mas não alcançaram os objetivos tanto pelo fato do baixo investimento financeiro e técnico quanto pela descontinuidade da política com a mudança do governo. Por exemplo, em 2009, no Governo Lula (2003-2010), o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Ensino médio Inovador (ProEMI). Essa política teve como objetivo principal promover uma reorganização do currículos e práticas curriculares com inovação para o Ensino Médio, em que as próprias instituições de ensino teriam autonomia de estruturá-los considerando suas diferentes realidades. A portaria publicada pelo MEC em outubro de 2009, indicava os objetivos dessa política, entre os quais se destacam: “expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio”, “promover e estimular a inovação curricular no ensino médio” (MEC, 2009). O Programa estabelecia a perspectiva do trabalho como princípio educativo nas escolas, na qual as práticas pedagógicas estivessem fundamentadas na dimensão ontológica do trabalho, a fim de superar uma concepção utilitarista de mercado.

No ano de 2014, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi promulgado o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014), que resultou da participação democrática da sociedade para o enfrentamento dos desafios para a oferta da educação básica com qualidade. O PNE foi instituído pela Lei Nº. 13.005, com metas e diretrizes para os próximos dez anos. Especificamente para o ensino médio, estipulou a Meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Em 2016, essa taxa ainda estava em 68% e, em 2022, apenas 92,2% da população de 15 a 17 anos estão matriculados nas escolas do país (INEP, 2022).

Ainda no PNE, são elencadas onze estratégias que tem por intenção cumprir o que foi estabelecido na Meta 3, em que são previstas políticas de fomento de expansão da matrícula gratuita, monitoramento da permanência em colaboração dos órgãos públicos de assistência social, configuração de um currículo que seja atrativo aos jovens, entre outras estratégias (BRASIL, 2014). Essas estratégias redundaram na reforma do ensino médio quando Michel Temer (2016-2018) assumiu a presidência do país ao articular um golpe parlamentar à presidenta Dilma Rousseff.

Em 2016, o Governo Federal na gestão de Michel Temer junto com o então Ministro da Educação Mendonça Filho apresentaram a reformulação do Ensino Médio a partir de uma Medida Provisória - MP nº. 746/2016. Como é da natureza de uma MP criada nos gabinetes do poder executivo, diversos movimentos docentes e discentes denunciaram o autoritarismo da MP. Hernandez (2019), por exemplo, ressaltou que o governo não considerou a produção acadêmica e nem política existente sobre a organização do ensino médio no Brasil.

A Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017), promulgada em fevereiro de 2017, por ter iniciado seu trâmite pela medida provisória 746, editada em setembro de 2016, não permitiu um maior debate sobre as alterações propostas para o Ensino Médio pela sociedade brasileira, pela comunidade educativa, tampouco, permitiu que os sistemas de Ensino fizessem diagnósticos sobre as possibilidades de sua realização na realidade concreta das escolas públicas e privadas (HERNANDES, 2019, p. 3, grifos do autor).

Fato é que o projeto de educação sempre está submetido ao contexto sociopolítico que vive o país. Todavia, vale lembrar que o ensino médio tem como finalidade estabelecida na LDB: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996). Mas, a reforma atual do ensino médio provoca graves recuos para a formação geral dos estudantes, o direito ao prosseguimento nos estudos e a formação cidadã e, direciona para uma formação que visa atender, estreitamente, às necessidades do mercado de trabalho orientadas pela lógica neoliberal. Nesse sentido, Freitas (2018) afirma:

O neoliberalismo olha para educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização dessa concepção para todas as atividades do estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018, p. 31).

Com base nessas problematizações que envolvem a reforma do ensino médio, esta dissertação focaliza a investigação no componente curricular “projeto de vida” que assumiu o eixo da organização curricular do novo ensino médio (NEM). A pergunta principal é: quais são as percepções dos estudantes do ensino médio do ES sobre o componente curricular “Projeto de Vida”? Diante disso, a hipótese que orienta este trabalho é que as alterações curriculares

determinadas pela Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei Nº. 13.415/2017, prioriza os aspectos socioemocionais na formação dos jovens em detrimento da formação intelectual, humanista, ética e estética, provocando um esvaziamento do currículo. O direito ao desenvolvimento do conhecimento, da autonomia intelectual e do pensamento crítico não têm centralidade na formação do sujeito.

Considerada tal hipótese e tal problema de pesquisa, o objetivo geral desta dissertação é investigar as percepções dos estudantes do ensino médio do ES sobre o componente curricular “Projeto de Vida”.

Para sua concretização, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Analisar a reforma do ensino médio e o componente curricular “Projeto de Vida”;
- 2- Mapear o fluxo escolar das escolas selecionadas como piloto na implementação do Novo Ensino Médio no ES, no período de 2016 a 2021;
- 3- Fazer a revisão bibliográfica sobre as produções acadêmicas que focalizam o “componente curricular Projeto de Vida”;
- 4- Compreender o papel do componente curricular “Projeto de Vida” para os jovens em fase de conclusão do ensino médio das escolas selecionadas como piloto na implementação do Novo Ensino Médio no ES.

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O EIXO DO CURRÍCULO

Este capítulo tem como objetivo descrever e problematizar a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017); caracterizar e analisar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como instrumento complementar da reforma, além de apresentar como está organizado o componente curricular intitulado “Projeto de Vida” nas escolas do Espírito Santo.

A Lei Nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que versa sobre a Reforma do Ensino Médio e institui importantes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Nº 9.394/1996), na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e institui a Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017). Ademais, a lei estipula que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser a referência normativa que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A reforma, importante política educacional para a última etapa do ensino médio, não pode ser analisada isolada das dinâmicas globais. Acerca disso, VERGER (2019) afirma:

Existem duas macros-abordagens principais que exploram amplamente a relação entre a globalização e a política educacional, bem como qual a natureza dos impulsionadores globais que afetam a mudança educacional. Refiro-me, por um lado, ao institucionalismo sociológico, representado na educação comparada pela teoria da “Sociedade Mundial” (também conhecida como Teoria da Cultura Mundial) e, por outro, às abordagens da economia política internacional que encontra na “Agenda globalmente estruturada para a educação” uma das suas formulações mais notáveis (VERGER 2019, p. 12).

Entre as organizações internacionais econômicas com atuação relevante na área da educação, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses organismos influenciam a educação brasileira desde a década de 1990, e ganham mais força nos anos 2000, com o recrudescimento da perspectiva neoliberal da educação. Vários estudos vêm apontando para a formatação neoliberal no campo da educação global. Dentre eles, Laval (2019) sublinha que “o objetivo político é, na

verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica” (LAVAL, 2019, p. 254).

No Brasil, o processo que deu origem à Reforma do Ensino Médio é anterior à aprovação da Lei N°. 13.415/2017, como bem afirma Sperandio (2019). O Projeto de Lei (PL) N° 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais (PT/MG), já apresentava o objetivo reestruturar o currículo e a carga horária do ensino médio, sob a alegação de que era preciso readequá-lo às necessidades do mercado. Todavia, esse PL passou por um processo de discussão com várias entidades da comunidade científica e sindical e foi estruturada de modo a atender à realidade do ensino médio. Mas, é fato, que a atual reforma do ensino médio tem origem nessa MP que desconsiderou os avanços conquistados após a articulação dos movimentos sociais.

Para compreender com profundidade a reforma, é preciso situá-la no bojo das mudanças neoliberais ocorridas a partir dos anos 1990 que implantou um conjunto de reformas a partir da lógica da Nova Gestão Pública (NGP).³

Desde os anos 1990, a Nova Gestão Pública – NGP imprime uma retórica que perpassa as instituições no país, de modo a sobrelevar o caráter técnico e mercantil da ação pública. Os sistemas educacionais, nessa direção, adotaram mecanismos de gestão supostamente neutros porque técnicos, de modo a estabelecer o controle e o foco no desempenho da aprendizagem, entendido sob a mirada dos organismos que elaboram as avaliações de larga escala. Ano após ano, os/as gestores/as educacionais refinam as tecnologias de poder e impõem aos/as trabalhadores/as docentes uma visão gerencial da escola (Ferreira e Cypriano, p. 459).

Além de compreender a lógica mercantil inerente ao contexto da NGP, é importante situar o Artigo 35 da Lei n°. 9.394/1996 que define “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e determina três finalidades” e:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

³ A Nova Gestão Pública se baseia na dimensão econômico-financeira e institucional-administrativa, onde aborda a Gestão Escolar para Resultados sob uma concepção de acordo com os princípios da abordagem gerencial, um modelo de gestão que se pauta por parâmetros de qualidade, reconhecidos no meio empresarial. Essa foi a perspectiva introduzida nas políticas educacionais de modo a incorporar a escola como um bem de consumo, uma mercadoria.

As finalidades do ensino médio seguem uma perspectiva pedagógica contrária aos pressupostos dispostos pela NGP. Assim, alguns avanços legais foram interrompidos por meio de decretos para fazer valer a racionalidade do mercado como é o caso, por exemplo, do Decreto Nº 2.208/1997 que desvincula o ensino técnico do ensino médio. Os argumentos em torno da reforma curricular nesse momento, estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Em 2004, sete anos após, esse decreto foi revertido pelo governo Lula (2003-2010) que emitiu o Decreto Nº 5.154/2004 que retorna para a integração da educação profissional técnica ao ensino médio, nas formas concomitante e subsequente. Passados nove anos, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2013, tramitou na Câmara o Projeto de Lei (PL) Nº 6.840/2013 que tinha como objetivo reestruturar o currículo e a carga horária do ensino médio, sob a alegação de que era preciso readequá-lo às necessidades do mercado. Foi, justamente, no PL Nº 6.840/2013 que surgiu a proposta de fragmentar o ensino médio, com a opção de uma formação a partir das escolhas dos estudantes (SPERANDIO, 2019).

A Medida Provisória (MP) Nº. 746, publicada em 15 de setembro de 2016, durante o governo Michel Temer (2016-2018), retoma o argumento de reorganização curricular do ensino médio. Para Silva e Scheibe (2017):

As propostas da medida comportam problemas ainda maiores do que o PL 6.840/2013, quando se trata de assegurar o direito à educação básica de qualidade e comum a todos/as. A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

Em 2017, no contexto do golpe parlamentar-jurídico-midiático, houve a conversão da Medida Provisória nº. 746 para a Lei Nº. 13.415/2017, com o argumento de que seria urgente adequar o Ensino Médio à qualidade do Ensino de outros 20 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Outro discurso utilizado para aprovação da Reforma, tinha como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este foi o primeiro ato aprovado durante o Governo Temer (PMDB) que tomou posse após a ruptura democrática que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff (PT).

Acerca disso, os autores Krawczyc e Ferreti (2017) apontam os reais interesses que permeiam a formulação de políticas governamentais, as quais:

[...] resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações destas, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos, que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao País, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no atinente aos rumos a serem propostos à educação (KRAWCZYC; FERRETI, 2017, p. 35).

Turini e Villela (2020) apontam que o argumento em favor da Reforma do Ensino Médio foi justificado “pela defesa de uma possível concepção crítica de priorização das necessidades pessoais de cada estudante, além de visar uma maior semelhança e uniformização curricular com os sistemas educacionais de outros países” (TURINI; VILLELA, 2020, p. 66). Entendemos que tais importantes modificações estruturais e curriculares da etapa responsável pela consolidação do conhecimento e a preparação do jovem para o mundo do trabalho ocorreu de forma apressada. Pois, conforme ressaltado anteriormente, não foram considerados os estudos da comunidade acadêmica, não houve consulta aos atores envolvidos e, tampouco, se atentaram às especificidades das diferentes realidades das juventudes brasileiras.

Conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, seu texto final foi publicado no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. A promulgação da Lei Nº. 13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017), estabeleceu modificações para a última etapa da educação básica, principalmente no que se refere à carga horária e ao currículo. Ferreira (2023) entende que a reforma do ensino médio representa a mudança mais profunda da história da educação brasileira, pois busca alcançar o espírito de empresa de forma acentuada no coração da educação pública, laica, gratuita e de qualidade referenciada socialmente (FERREIRA, 2023, s/p).

A respeito do conteúdo do texto da Lei Nº. 13.415/2017, destaca-se dentre as modificações do ensino médio, no Artigo 1º, a alteração do Artigo 24 da LDB/1996, que passa a vigorar: “A carga horária mínima de, pelo menos, mil horas anuais, revogando o que anteriormente era definido em oitocentas horas anuais” (BRASIL, 2017). Concordamos com Lima e Maciel (2018):

Ao fazer essa ampliação, o texto legal não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos. Despreza, ainda, experiências de educação em tempo integral anteriormente praticadas em estados brasileiros, como o caso do Projeto Reinventando o Ensino Médio, desenvolvido em Minas Gerais de 2010 a 2014, que comprova que a extensão da jornada escolar sem a infraestrutura necessária pode mais agravar do que de inibir a evasão escolar (LIMA; MACIEL, 2018, p. 11).

O Artigo 3º. da Lei Nº. 13.415/2017, altera o Artigo 35 da LDB/1996 que passa a vigorar como

[...] a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Com isso, as treze disciplinas previstas anteriormente na estrutura curricular ficam em segundo plano, seguindo a definição das áreas de conhecimento, adequando aos moldes já utilizados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por conseguinte, o Artigo 4º da Lei Nº. 13.415/2017, determina que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”. A Lei destaca ainda em seu Art. 8º. Inciso V que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Portanto, a implementação da lei altera as disposições anteriormente previstas sobre o ensino médio na LDB. O Artigo 36 da Lei Nº. 9.394/1996, passa a ter nova redação, estabelecendo que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”.

As alterações provocadas pela implementação da Lei Nº. 13.415/2017 exige a atualização das diretrizes, em consequência disso foi criado o novo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018). Em seu Art. 18, as DCNEM definem essa etapa como “O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com a nova redação da definição do ensino médio nas DCNEM (2018), além de determinar que o “ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família”, acrescenta-se “em colaboração da sociedade” – o que à primeira vista não significa grande mudança, mas deve ser entendida como uma estratégia para garantir a privatização do EM, cuja esfera foi fortalecida por meio de discursos e políticas de enfraquecimento do público.

Numa tentativa desesperada de encontrar mais locais para colocar o excedente de capital, uma vasta onda de privatização varreu o mundo, tendo sido realizada sob a alegação dogmática de que empresas estatais são ineficientes e relaxadas por definição

e a única maneira de melhorar seu desempenho é passá-las ao setor privado (HARVEY, 2011, p. 31-32).

Ademais, a Lei Nº. 13.415/2017 abre a prerrogativa para que o ensino médio seja ofertado a distância (EaD). Em seu parágrafo 11 do art. 4º afirma: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017, s/p). E, no inciso VI, ressalta os “cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (BRASIL, 2017, s/p) para reconhecer competências e firmar convênios. Nesse mesmo sentido, a lei regulamenta a possibilidade de até 20% da carga horária do ensino médio ser ofertada na modalidade à distância, chegando a 30% no ensino médio noturno. Nesse sentido, a reforma enseja a privatização e a precarização dessa etapa educacional da maneira como edita o currículo escolar do ensino médio, como explicitado nas palavras de Quadros (2020),

(...) seja pela implementação da BNCC, seja pelos itinerários que criam não uma, mas várias possibilidades de organização das disciplinas na escola – abre espaço para uma nova demanda de produtos e serviços educacionais”. O autor acrescenta que “orientação dos Think Thanks empresariais vai no sentido de alterar todas as dimensões da escola de acordo com o ‘novo modelo’ (QUADROS, 2020, p. 139).

O novo documento (DCNEM) que rege o currículo do Ensino Médio aponta treze orientações e princípios específicos que a oferta do Ensino Médio deverá seguir, os quais destacamos:

- 1 - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- 2 - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo (DCNEM, 2018).

As DCNEM (2018) em seu Art. 6º. inciso I, também definem o termo formação integral como “O desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (DCNEM 2018). Cabe verificar se o modelo do NEM tem as condições objetivas para atender essas dimensões formativas dos jovens brasileiros. Quando associamos o NEM com a BNCC, podemos afirmar que esses princípios anunciados não passam de retórica deslocada das reais condições subjetivas e objetivas das juventudes das escolas públicas do país.

Ao final do mesmo ano, em 2018, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), contrariando as manifestações das audiências públicas ocorridas à época. A criação da Base estava prevista desde 2014 pelo PNE, no entanto, a aprovação do texto foi arbitrária. O texto da Base aprovada em caráter de urgência, seguiu ao Ministério da Educação (MEC), sem que houvesse uma ampla divulgação do texto final e sem considerar as manifestações de professores em contrariedade à aprovação. O MEC homologou a BNCC do Ensino Médio e estabeleceu que todas as escolas de Ensino Médio deverão implementá-la até o ano de 2022.

Conforme já sublinhado, a Lei Nº. 13.415/2017, que reestrutura o Ensino Médio, ocorreu de forma aligeirada. Uma etapa tão importante da educação básica sofre alterações profundas em um curto período de tempo, sem debates, análise e propostas para superar os reais problemas do ensino médio quanto à universalização e a superação da dualidade estrutural. Contudo, a maior defesa desse aligeiramento foi o discurso da urgente necessidade de qualidade. A implementação da Lei Nº. 13.415/2017 foi construída com a promessa de garantia de qualidade na última etapa da educação básica. Na contramão desse discurso, concordamos com Caetano e Alves (2020) que “o ensino médio passa a ser o alvo das instituições privadas mercantis, haja vista que as alterações no currículo e na formação de professores são complexas e as redes de ensino estaduais, responsáveis pela oferta, terão que adequar a estrutura de ensino para dar conta das alterações” (CAETANO; ALVES, 2020, p. 721).

Como já mencionado, o novo Ensino Médio traduzido pela Lei Nº. 13.415/2017, propõe modificações da estrutura e do currículo de escolas públicas e privadas do país, onde destacamos como principais mudanças: 1- ampliação da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais e 2 - extinção de disciplinas, que ficarão integradas em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ciências, Humanas e sociais aplicadas).

Portanto, trata-se de uma política educacional importante, visto que visa mudanças curriculares nas diferentes realidades dos sistemas de ensino. A criação de uma política tem sempre uma intencionalidade e uma função: ela pode tanto levar a sociedade ao progresso, quanto ao retrocesso. Nesse sentido, Ferreira (2017, p. 306) afirma que “as portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal”.

Esses fatos reforçam a compreensão de como a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o

conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais (FERREIRA, 2017, p. 304).

A maneira com que a “contrarreforma” (FERREIRA, 2017), termo utilizado para expressar que se trata de uma reforma que traz retrocessos, se efetivou, nos permite questionamentos quanto à sua intencionalidade e o caráter que as mudanças estruturais e curriculares atribuem ao ensino médio, o que leva a entender que o projeto de reforma visa a atender à lógica do mercado, característica de um projeto neoliberal, de preparação mais aligeirada da juventude, afastando assim, uma concepção de ensino médio de qualidade que contribua para a formação humana e, também, para o mundo do trabalho. Ao contrário, o NEM explora a noção de liberdade nos estreitos limites do liberalismo e lança mão do protagonismo juvenil e sua liberdade de escolha.

Os estímulos sedutores apresentadas pelas propagandas nas grandes mídias, giravam em torno de que o jovem poderia ‘escolher ser o que quisesse’. Concordamos com Ferreira (2023) quando afirma que a reforma investiu em um processo de convencimento do jovem diante de um ensino médio frágil, que não lhe atendia em suas expectativas e demandas, e que deveria sofrer uma mudança (FERREIRA, 2023, s/p). O apelo ao protagonismo juvenil é reforçado como estratégia de divulgação do novo ensino médio.

A Lei Nº. 13.415/2017 traz mudanças expressivas, divide a carga horária do ensino médio que passa a ter 3 mil horas em dois momentos, sendo que um momento é destinado a formação básica comum de até 1800 horas e o restante da carga horária (1.200 horas) para itinerários formativos, conforme a disponibilidade das redes de ensino, o que, conseqüentemente, pode vir a atribuir ao ensino médio público um caráter puramente técnico. Este contexto, assim como a própria lei, permite que profissionais “com notório saber” possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, desde que reconhecidos pelos sistemas de ensino, para atuar na formação técnica e profissional, como descrito em lei. Nesse sentido, SILVA (2018) contribui:

Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional (SILVA, 2018, p. 3, grifos do autor).

A Lei Nº. 13.415/2017 não apresenta propostas de melhorias da estrutura educacional e nem de valorização do trabalho docente, mas aborda alterações curriculares que prometem

mudanças e supostas melhorias para o ensino médio. Portanto, a reforma não trata de todos os problemas que historicamente afetam a oferta do ensino médio no país e muito menos aborda sobre as condições do trabalho docente que vêm vivendo processos de intensificação e de adoecimento, conforme comprovado por diversas pesquisas desenvolvidas por estudiosos brasileiros (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2011; 2019; 2021; VENCO, 2019).

O Quadro 01, a seguir, apresenta os documentos normativos em nível nacional que serviram de base legal para criação e implementação do novo ensino médio. Nele, pode ser encontrada a data de publicação, a especificação do documento e o objeto a que se refere.

Quadro 01: Mapeamento dos documentos normativos que versam a Reforma do Ensino Médio nacional.

DATA	ESPECIFICAÇÃO	OBJETO
20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases para Educação (Lei Nº. 9.394/1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
16 de Fevereiro de 2017	Lei Nº. 13.415	Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
21 de Novembro de 2018	Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio - DCNEM	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
14 de dezembro de 2018	Base Nacional Comum Curricular -BNCC	Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
28 de Dezembro de 2018	Portaria Nº 1.432	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
13 de Julho de 2021	Portaria Nº 521	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

Fonte: Sistematizado pela autora (2021).

O processo da reforma do ensino médio, iniciado em setembro de 2016, convertida em lei no ano de 2017, ainda durante o governo Temer, segue produzindo outros instrumentos normativos no ano de 2018 como, por exemplo, as novas Diretrizes Curriculares e a Portaria nº 1.432 que orienta a elaboração dos Itinerários Formativos a partir das Diretrizes. Esse processo sofre uma interrupção entre dezembro de 2018 e julho de 2021, quando iniciado o Governo Bolsonaro em 2019.

O primeiro movimento feito pelo governo Bolsonaro que se viu pressionado pelo Conselho dos Secretários de Educação (Consed), ocorre apenas em julho de 2021 do ponto de vista legal. Foram dezoito meses após o início de seu mandato, o MEC instituiu o cronograma de implementação do novo ensino médio, em que fica instituído no sexto artigo do documento a vinculação do NEM à avaliação em larga escala (BRASIL, 2021, s/p):

Art. 6º. As matrizes do Saeb para a etapa deverão estar alinhadas ao Novo Ensino Médio até o ano de 2024, conforme o seguinte cronograma:

I - No ano de 2022: definição da estrutura das matrizes e preparação das versões preliminares;

II - No ano de 2022: validação pedagógica das matrizes;

III - No ano de 2022: elaboração do documento básico;

IV - No ano de 2023: elaboração dos itens;

V - No ano de 2023: montagem e aplicação dos pré-testes;

VI - No ano de 2024: análise dos resultados dos pré-testes e validação das matrizes; e

VII - No ano de 2024: publicação das novas matrizes de avaliação do Saeb.

A ausência de iniciativa do MEC pode ser explicada tanto pelo projeto do governo Bolsonaro de minar a educação pública no país quanto pela reação anticientífica em face à pandemia iniciada no dia 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do novo coronavírus, dada as gravidades da doença e sua ampla disseminação a nível global. Os impactos da pandemia no Brasil e no mundo não foram apenas da ordem da saúde, mas também teve repercussões e impactos sociais, educacionais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

Para compreender os efeitos da reforma do ensino médio, é importante analisar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A Base refere-se a um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Após o período de consulta pública, em abril de 2016, foi lançada uma segunda versão do texto da Base, concomitante ao processo antidemocrático que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma (MARSIGLIA et al, 2017).

No ano de 2017, após o primeiro ato do Governo Temer, com a publicação da MP N°. 746/16 que culminaria na Reforma do Ensino Médio, determinava que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 2017). A BNCC foi homologada pela Portaria N°. 1.570, publicada no Diário Oficial no final de dezembro de 2017.

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 (BRASIL, 2017, p. 467).

No Art. 36 da BNCC, o currículo deve ser organizado a partir de áreas de conhecimento:

- 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

A carga horária da formação geral é reduzida para no máximo 1.800 horas. Art. 35 A, §5º); estabelece “padrões de desempenho esperados” pela União (Art. 35 A, § 6º); flexibilização para cumprimento de componentes curriculares em instituições à distância com “notório reconhecimento”, bem como demonstração prática de competências, comprovação de experiência de trabalho supervisionado, entre outros (Art. 36, §11); flexibilização para contratação de professores para o itinerário profissional com “notório saber” (Art. 61, inciso IV); definição do currículo de formação de professores baseada na BNCC (Art. 62, §8º) (BRASIL, 2017a). Como efeito imediato dessa reforma é diminuição do papel da escola em produzir/transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, ao afirmar:

A diversificação de ofertas também contribui para a flexibilização do conhecimento que vem conferindo um reducionismo do conhecimento necessário para atingir minimamente à complexidade que o mundo das áreas de conhecimento representa em termos de importância para a autonomia intelectual dos estudantes (FERREIRA, 2023, s/p).

O documento da BNCC elenca dez “competências gerais” que o estudante precisa para se desenvolver durante a educação básica. De acordo com a Base, competência refere-se à “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, 2018, p. 8). Nesse sentido, concordamos com Silva (2018):

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

Silva (2003) quando estudou a reforma do ensino médio promovida na década de 1990, cujo currículo também foi estruturado com base nas competências, a autora denuncia que essa “centralidade evidencia a intenção de se produzir alterações significativas no processo de formação humana que fica a cargo das escolas, e ao mesmo tempo assegurar formas de controle

sobre essa formação” (SILVA, 2003, p. 254). Assim, o currículo fundamentado em competências está enraizado no discurso que insiste na necessidade de adequação da escola às mudanças no mundo do trabalho.

A noção de competências é tomada como noção nuclear das prescrições curriculares, favorecida também em virtude de sua proximidade com a idéia de competição e de competitividade. O caráter a-histórico de suas formulações originais, especialmente no campo da Psicologia, facilmente se articula com o discurso das novas necessidades de formação profissional (SILVA, 2003, p. 254).

A noção de protagonismo juvenil, um dos principais argumentos dos reformadores, aparece no texto da base ao justificar a importância dos itinerários formativos: “Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018c, p. 467). Inversamente a esse discurso, Ferreira (2023) afirma que:

Da forma como está proposta, a lei tanto omite os problemas de acesso e permanência, quanto estabelece a possibilidade de uma competição mais acirrada ainda dentro da escola, com tendência a provocar o estranhamento entre os jovens, pois o seu modelo flexível cria uma escola onde os grupos não se encontram, não se reúnem e não interagem (FERREIRA, 2023, s/p).

A defesa pelo protagonismo juvenil aparece relacionada, em muitas vezes, à aquisição de competências previstas na organização do currículo escolar. Outro discurso predominante em torno da reforma para garantir o protagonismo dos jovens, gira em torno da possibilidade da escolha pelos itinerários formativos. Todavia, há um dispositivo colocado na lei que obriga o sistema estadual a oferta de no mínimo dois itinerários por escola, o que deixa uma questão difícil de pensar em termos de democratização da oferta e o protagonismo dos jovens na medida em que a maioria dos municípios do país possuem apenas uma escola de ensino médio. No Espírito Santo, 30% dos municípios têm somente uma escola de ensino médio.

Assim, entendemos que essa reforma produz mais desigualdade educacional, sendo uma falácia o discurso do protagonismo juvenil. Nesse sentido, subscrevemos os autores Lima e Maciel (2018) ao refletirem sobre os riscos do esvaziamento da formação do jovem:

Desse modo, em que pesem os discursos que se contrapõem a essa visão, ganha força um processo de corrosão das bases temporais, epistemológicas e disciplinares do direito ao ensino médio. Tal movimento se delinea na reforma do currículo do ensino médio, que, ao produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto dos conteúdos escolares, aponta para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares, o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira (LIMA; MACIEL, 2018, p. 20).

1.1 O Projeto Curricular Projeto de Vida e o NEM no Espírito Santo

Esta seção tem o propósito de explorar mais o debate sobre o componente curricular projeto de vida, temática principal desta dissertação. O componente curricular Projeto de Vida ganha centralidade em função da operacionalização da Reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros, por meio da Lei nº 13.415/2017. Este componente curricular apresenta como objetivo principal promover o protagonismo dos estudantes na construção de seu projeto de vida pessoal e profissional, considerando suas escolhas, interesses, habilidades, valores e expectativas. O componente curricular Projeto de Vida é uma disciplina obrigatória que deve ser oferecida nas três séries do Ensino Médio e, tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como guia de sua organização. O conteúdo da disciplina inclui temas como autoconhecimento, identificação de objetivos pessoais e profissionais, planejamento de carreira, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, escolha de cursos de graduação e profissões, mercado de trabalho, empreendedorismo, entre outros.

Embora o Projeto de Vida seja apresentado no texto da lei da reforma como algo novo, essa proposta tem origem no modelo Escola da Escolha criada em Recife-PE no ano de 2003 pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE é uma entidade de direitos privados, sem fins lucrativos, que foi criada por um grupo de empresários. O instituto define o componente curricular Projeto de Vida como “solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens”. O modelo pioneiro adotado pelo ICE ganhou força na rede pública do estado de Pernambuco e se estendeu por vários estados brasileiros. A concepção deste modelo,

(...) pautou-se por novos paradigmas e aliou-se à necessidade e urgência para responder aos desafios e provocar mudanças que cheguem à sociedade, na perspectiva de que se torne mais justa; que se pautem na cidadania para reiterar o exercício do direito; que fortaleçam a democracia para que se torne mais legítima; que influenciem a economia para que se torne mais competitiva e que, finalmente, possibilitem o desenvolvimento da dignidade humana (ICE, 2010a, p. 23).

Nos documentos normativos, o componente curricular Projeto de Vida assume o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem um senso de propósito e direção para suas vidas, além de prepará-los para as escolhas e desafios que enfrentarão na vida adulta. Ele também, supostamente, pode contribuir para a redução da evasão escolar e o aumento da motivação e engajamento dos estudantes na escola.

A SEDU, desde 2022, distribuiu manuais para as escolas como documentos orientadores para o docente desenvolver o componente curricular Projeto de Vida. Esses manuais foram produzidos pelo ICE e datam de 2016. Por exemplo, segundo o manual para o 1º ano do ensino médio, o docente deve estimular e orientar o estudante a compreender que o sucesso das realizações pessoais depende de algumas etapas iniciais. Segundo o documento, a idealização de um sonho e os mecanismos necessários para a sua materialização são alguns dessas etapas, ou seja, é importante desenvolver o planejamento das realizações pessoais. Para isso é preciso que o educador continue a apoiá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é, e quem gostaria de vir a ser”, além de ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro (ICE, 2016, p. 7).

No manual destinado para os docentes que atuam no 2º ano do ensino médio, eles devem estar cientes do que se pretende que os estudantes alcancem no final do Ensino Médio : - Criar boas expectativas em relação ao futuro; - Compreender que a elaboração de um Projeto de Vida deve considerar todos os aspectos da sua formação, sendo fruto de uma análise consciente e individual;- Agir a partir da convicção de que o processo de escolha e decisão sobre os diversos âmbitos da vida são um ato de responsabilidade pessoal;- Despertar para os seus sonhos, suas ambições e desejos, tendo mais clareza sobre onde almejam chegar e que tipo de pessoa pretendem ser, referenciando-se nos mecanismos necessários para chegar onde desejam;- Conceber etapas e passos para a transformação dos seus sonhos em realidade;- Compreender que seus sonhos podem se modificar na medida em que se desenvolvem e experimentam novas dimensões da própria vida e que o projeto de suas vidas não se encerra no 2º ano (ICE, 2016, p. 8).

Portanto, o componente curricular projeto de vida tem um escopo amplo e ambicioso que estrapola o espaço escolar e, sobretudo, a ação pedagógica do docente que, nessa perspectiva, deve acompanhar individualmente cada estudante. Além de ser um componente curricular com extrema carga individualista, o que fere o princípio político-pedagógico da educação, almeja um ideal que não tem sustentação na prática social. No limite, a escola passa pelo risco imediato de produzir frustrações e desencantamentos na vida dos jovens, além de favorecer o mal-estar docente. O mais grave é a tentativa de romper com o profissionalismo docente transformando-os em simples tutores.

No texto da Lei Nº. 13.415/2017, o termo “projeto de vida” aparece uma única vez no parágrafo sétimo: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do

aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”(Brasil, 2021).

No documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado no ano de 2017, o termo projeto de vida é mencionado cinco vezes no corpo do texto. Por três vezes, o termo é relacionado às competências, como pode ser lido nas definições das competências gerais da educação, no tópico seis:

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 (BNCC, 2018).

Além de ser associado às competências, o termo projeto de vida também é relacionado à formação integral do sujeito. Como descrito no tópico em que retrata o "compromisso com a educação integral", afirma:

Assim, 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 (BNCC, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), homologadas em 2018, que orientam os sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular (BRASIL, 2018), faz menção ao termo projeto de vida por cinco vezes alinhado à BNCC, sempre relacionada à formação integral.

Partindo do ponto de vista da necessidade de políticas que incluam os alunos na escola, tendo em vista o desafios da permanência e conclusão da escolaridade do jovem brasileiro no Ensino Médio, nos preocupamos em como se dará a formação das juventudes quando a ênfase é no componente curricular Projeto de Vida, que por ser um eixo curricular, mais se assemelha a uma orientação vocacional com a aposta de um futuro promissor sem nenhuma garantia, nem mesmo de apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos porque a carga horária é reduzida. Os conteúdos científicos, que constituem o trabalho escolar, ficam submetidos, qualitativa e quantitativamente, a um componente curricular, cuja base está voltada para os aspectos subjetivos com baixa conexão científica e cultural. Ademais, a estruturação desse componente não respeita a formação inicial dos docentes que passam a trabalhar com conteúdos alheios ao que caracteriza sua profissão.

A proposta do componente curricular projeto de vida, sob a ótica do individualismo e competição, pode gerar uma frustração aos jovens. A ideia do futuro promissor no Brasil para a juventude, perpassa entraves para além do esforço próprio e individual. Responsabilizar o jovem do ensino médio, ou seja, de 15 a 17/19 anos, pelo próprio sucesso *versus* fracasso é de tamanha perversidade em um país com situações econômicas tão desiguais.

Como já afirmamos, o projeto de Vida, como componente curricular, foi incorporado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que implantou o modelo Escola da Escolha, no início dos anos 2000, em Recife - PE, a partir da revitalização do secular Ginásio Pernambucano. O componente curricular projeto de vida era o coração do modelo:

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo (ICE, 2017, s/p).

O Estado do Espírito Santo, em 2015, de forma antecipada, implementou a escola de Ensino Médio em tempo integral junto com o componente curricular projeto de vida, durante o Governo de Paulo Hartung (2015-2018) (LIMA 2018). No ano anterior, ainda em processo de campanha eleitoral, o então candidato Paulo Hartung apresentou como principal proposta para educação um projeto de oferta de Ensino Médio em turno único. Assim, já em seu primeiro ano de mandato, iniciou ao processo de implantação do Projeto de Vista como componente curricular no ensino médio.

Portanto, desde 2015, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU incluiu o componente curricular Projeto de Vida na parte diversificada do currículo das escolas de Educação em Tempo Integral. E, como primeira medida para implantar a atual reforma, a SEDU, em 2018, estabeleceu o componente curricular projeto de vida como eixo estruturador do novo ensino médio

O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Programa Escola Viva”, foi instituído pela Lei Complementar Nº 799/2015. Popularmente, como ficou conhecido, o projeto “Escola Viva” enfrentou grande resistência por parte dos professores, bem como, dos próprios alunos do Ensino Médio. À época, houve uma grande revolta quanto ao descaso que o governo estadual demonstrou com as demais escolas que ofertavam a mesma etapa de ensino. As manifestações ocorreram, principalmente contra ao fechamento de turmas e questionavam os elevados recursos financeiros investidos nessas escolas em comparação com as demais.

Contrariando a pressão da comunidade escolar, o projeto teve continuidade e foi criado pela Lei Complementar Nº. 799 de 15 de junho de 2015. De acordo com Lima, Sperandio e Costa (2020):

O Programa de Escolas Estaduais em Tempo Integral gerou uma grande reação negativa da população, principalmente pelo fato de ter sido planejada com pouco (praticamente nenhum) diálogo com os setores mais interessados: corpo docente e servidores das escolas, pais e alunos. O projeto de lei (PL nº 04/2015) foi a base da campanha política do candidato Paulo Hartung ao governo do estado que, ao ganhar as eleições em 2014, deu início a seu projeto; deu ouvidos apenas ao setor empresarial, que teve/tem grande influência nas decisões sobre a educação pública no estado por meio do “Espírito Santo em Ação” (LIMA; SPERANDIO e COSTA, 2020, p. 130).

O projeto “Escola Viva” provocou alterações no currículo do Ensino Médio. A organização da matriz curricular passou a ser dividida em: **1 - Base Nacional Comum:** Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; **2 - Parte diversificada:** contempla Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Espanhola e uma subárea chamada de “Componentes Integradores” na qual se encontram a base filosófica de sustentação do projeto composta por: a) projeto de Vida; Estudo Orientado; Aprofundamento de Estudos (preparação acadêmica/mundo do trabalho); Práticas e Vivências em Protagonismo; Disciplinas Eletivas (ESPÍRITO SANTO, 2016, s/p).

Em 2018, durante o governo de Renato Casagrande, o Projeto “Escola Viva” recebe outro nome, mas manteve a mesma organização e passa a se chamar: escola em tempo integral. A política para o ensino médio em curso do atual Governo Casagrande está alinhada à Lei Nº. 13.415/2017 que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, com significativo aumento na oferta de escolas de tempo integral, mesmo durante a pandemia que manteve as escolas fechadas por quase dois anos seguidos.

No ano seguinte, em 2019, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), publicou no Diário Oficial, a Portaria Nº. 015-R que instruiu a instituição e organização da implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo. As escolas-piloto foram selecionadas pela SEDU em parceria com as Superintendências Regionais, sendo elas: 1. CEEFMTI Dr. Agesandro da Costa Pereira (São Pedro); 2. CEEMTI Fernando Duarte Rabelo; 3. CEEMTI Dr. Getunildo Pimentel (Novo Horizonte); 4. CEEMTI Joaquim Beato; 5. EEEFM Nair Miranda; 6. EEEM Irma Maria Horta; 7. EEEFM Jacaraípe; 8. EEEFM Francisco Nascimento; 9. CEEMTI Maria Penedo; 10. EEEFM Ewerton Montenegro Guimaraes; 11. EEEFM Jose Vitor Filho; 12. EEEFM Rosa Maria Reis; 13. CEEMTI Conde Linhares; 14. CEEMTI Assisolina Assis de Andrade; 15. CEEMTI Maura Abaurre; 16. EEEFM Adolfina

Zamprogno.

Ainda no mês de fevereiro do mesmo ano, na aba ‘notícias’ do site da SEDU é informado que as mudanças curriculares do Novo Ensino começam a ser implantadas em seis escolas-piloto da rede estadual (SEDU, 2019), relacionadas no quadro abaixo:

Tabela 01 - Escolas-piloto selecionadas pela Rede Estadual Espírito Santo para implementação do novo currículo do Ensino médio em 2019.

SRE	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO
Carapina	Vitória – ES	EEEM Irmã Maria Horta
Carapina	Serra – ES	EEEM Francisco Nascimento
Carapina	Serra – ES	EEEFM Jacaraípe
Cariacica	Cariacica – ES	EEEFM José Vitor Filho
Cariacica	Cariacica – ES	EEEFM Rosa Maria Reis
Vila Velha	Vila Velha – ES	EEEFM Adolfinha Zamprogno

Fonte: SEDU, 2021. Sistematizado pela autora.

A principal alteração, de acordo com a SEDU-ES, foi a ampliação da carga horária para 916 horas anuais e a implementação do componente curricular Projeto de vida que já vinha sendo ofertado nas denominadas “Escolas Vivas”, implementadas ainda no Governo Hartung (2015-2018). É importante salientarmos que as seis escolas apresentadas como piloto na implementação do ensino médio em tempo integral já faziam parte do modelo “Escola Viva”.

O componente curricular intitulado Projeto de Vida, integra a parte diversificada do currículo do novo Ensino Médio. De acordo com as Diretrizes curriculares e operacionais para o Projeto de Vida, criadas em 2020, o componente é para o estudante traçar o caminho entre “quem ele é” e “quem ele quer ser”, partindo da apropriação da história de sua vida pessoal para projetar trajetórias sobre os próprios desejos de atuação no meio em que vive e no mundo” (SEDU, 2020). Sobre essa defesa, o documento apresenta o seguinte organograma:

Figura 01- Organograma sobre a centralidade do componetne curricular projeto de vida.



Fonte: SEDU/ES, 2020.

As Diretrizes Curriculares e Operacionais para o componente curricular Projeto de Vida da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU-ES, 2020) apresentam uma proposta para a implementação do componente curricular nas escolas da rede estadual de ensino. O documento inicia destacando a importância do componente curricular Projeto de Vida para a formação dos estudantes, destacando que o objetivo principal é promover a reflexão e a construção de um projeto pessoal, que contemple seus interesses, habilidades, valores e aspirações.

O documento apresenta uma concepção ampla de componente curricular Projeto de Vida, enfatizando que ele não se limita a uma escolha profissional, mas envolve a formação integral do estudante, considerando suas dimensões pessoal, social, afetiva e cognitiva. O componente curricular Projeto de Vida é entendido como um processo contínuo e dinâmico, que deve ser construído ao longo da vida, e que se apoia na autonomia e na responsabilidade do sujeito.

As Diretrizes destacam ainda que o componente curricular Projeto de Vida deve estar articulado com a realidade social e cultural dos estudantes, e que é necessário considerar as desigualdades e os desafios que a juventude enfrenta atualmente, como o desemprego, a violência e a exclusão social. Nesse sentido, o componente curricular Projeto de Vida é compreendido como uma ferramenta importante para a promoção da cidadania e da inclusão social.

O documento apresenta uma proposta metodológica para a implementação do componente curricular, que envolve a realização de atividades que estimulem a reflexão e a elaboração do componente curricular Projeto de Vida, como jogos, dinâmicas, entrevistas, pesquisas e projetos. É destacada a importância da participação ativa dos estudantes na construção do Projeto de Vida, bem como o papel fundamental do professor como mediador e orientador. O desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida são o que define a formação integral, de acordo com a BNCC, “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 2017, p. 15).

Em relação à avaliação, o documento ressalta que o componente curricular Projeto de Vida não deve ser avaliado como um produto final, mas como um processo, em que é valorizada

a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e a identificação dos avanços e das potencialidades de cada estudante.

No Quadro 02 a seguir, é possível observar as legislações, em ordem cronológica, que regulamentam o Novo Ensino Médio no Espírito Santo.

Quadro 02 - Documentos Normativos da Reforma do Ensino Médio no Espírito Santo.

DATA	ESPECIFICAÇÃO	OBJETO
6 de fevereiro de 2019	Portaria Nº 015-R	Instrui a instituição e organização da implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo. As escolas-piloto foram selecionadas pela Sedu em parceria com as Superintendências Regionais
08 de fevereiro de 2019	Portaria Nº 176-S	Instrui a instituição do Grupo de Trabalho - GT Novo Ensino Médio SEDU responsáveis pela coordenação da ação de implantação de escolas-piloto e elaboração do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - PLI, no âmbito da educação básica no estado do espírito santo.
25 de novembro de 2019	Lei complementar Nº 928	Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências.
19 de dezembro de 2019	Portaria Nº 145-R	Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2020.
03 de fevereiro de 2020	Diretrizes curriculares e operacionais para eletivas 2020	Define-se que as aulas Eletivas, o número de Eletivas e Mostra como deve-se proceder a organização das eletivas.
03 de fevereiro de 2020	Diretrizes curriculares e operacionais para o estudo orientado 2020	Diz respeito à orientação para o desenvolvimento da aula de Estudo Orientado.
03 de fevereiro de 2020	Diretrizes curriculares e operacionais para o projeto de vida 2020	Propõe-se o desenvolvimento das aulas de projeto de vida no Ensino Médio, onde o conhecimento e desenvolvimento pessoal do aluno são enfoque, visando o que “ele quer ser”.
13 de março de 2020	Portaria Nº 271-S	Institui-se a criação de um Comitê Operacional do Novo Ensino Médio, que visa coordenar, executar, avaliar, monitorar e acompanhar as ações de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba.
30 de novembro de 2020	Resolução CEE-ES Nº. 5.666/2020	Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica.
11 de dezembro de 2020	Portaria Nº 150-R	Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o Ano Letivo de 2021.
janeiro de 2021	Resolução CEE-ES Nº 5.777/2020	Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino.

Fonte: SEDU, 2021. Sistematizado pela autora.

A Portaria nº 015-R da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 6 de fevereiro de 2019, instruiu a instituição e a organização da implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo. As escolas-piloto foram selecionadas pela Sedu em parceria com as Superintendências Regionais (SEDU, 2019).

Publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 08 de fevereiro de 2019, a Portaria nº 176-S instruiu a instituição do Grupo de Trabalho - GT do Novo Ensino Médio na Secretaria de Estado da Educação (SEDU), responsáveis pela coordenação da ação de implantação de escolas-piloto e elaboração do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - PLI, no âmbito da educação básica no estado (SEDU,2019). A Lei complementar nº 928 do estado do Espírito Santo foi publicada no Diário Oficial em 25 de novembro de 2019, estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências (ESPÍRITO SANTO, 2019).

A Portaria nº 145-R foi publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 19 de dezembro de 2019 e dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2020. O modelo de organização curricular do Novo Ensino Médio foi desenvolvido exclusivamente no turno diurno nas escolas-piloto localizadas nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória (SEDU, 2019).

Nas Diretrizes Curriculares e Operacionais para Eletivas 2020 definiu-se que as aulas eletivas serão realizadas trimestralmente, em todas as séries do Ensino Médio, sendo duas aulas geminadas e simultaneamente. O número de eletivas será equivalente ao de turmas na escola e devem seguir temáticas levantadas por alunos, mostrando como deve-se proceder a organização das eletivas, pontuando as responsabilidades e atribuições de cada membro (SEDU, 2020).

As Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Estudo Orientado 2020 diz respeito à orientação para o desenvolvimento da aula de Estudo Orientado. Visa que a compreensão pelo estudante do que é de fato estudar e aprender seja central. Também traz os objetivos das aulas e como deve-se realizar seu planejamento, estruturação e organização. A aula é organizada semanalmente em todas as séries, sendo ministradas por quaisquer professores com disponibilidade de carga horária (SEDU, 2020).

As Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Projeto de Vida 2020 orientam o andamento das aulas da disciplina “Projeto de Vida” no Ensino Médio, no qual o conhecimento e o desenvolvimento pessoal do/a estudante são enfoque, visando o que “ele quer ser”. As aulas devem ocorrer semanalmente, com duas aulas de forma geminada por semana, tendo como professor aquele que possuir o perfil e a disponibilidade de sua carga horária. A organização das aulas tem temáticas divididas por série, sendo: 1ª série “o autoconhecimento, eu no mundo”; 2ª série o “O Futuro: os planos e as decisões” e a 3ª série o “acompanhamento do seu Projeto de Vida” (SEDU, 2020).

A Portaria Nº 271-S, de 13 de março de 2020, instituiu a criação de um Comitê Operacional do Novo Ensino Médio, que visa coordenar, executar, avaliar, monitorar e acompanhar as ações de Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba (SEDU, 2020). A resolução CEE-ES Nº. 5.666/2020, publicada no diário oficial em 30 de novembro de 2020, estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2020).

A Portaria publicada pela SEDU nº 150-R, em 11 de dezembro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o Ano Letivo de 2021. Especialmente para o Ensino Médio, prevê que a organização curricular deverá estar estruturada com 3 (três) anos de duração, compreendendo a Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada, indissociavelmente, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos. (SEDU, 2020)

Em janeiro de 2021, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Currículo do “Novo Ensino Médio”, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino, por meio da Resolução CEE-ES nº 5.777/2020. (ESPÍRITO SANTO, 2020).

1.2 Principais considerações sobre a reforma do ensino médio

Em poucos anos, o ensino médio no Brasil passou por sucessivas e substanciais alterações. É sabido que a oferta dessa etapa do ensino no Brasil cabe aos sistemas estaduais de ensino. Portanto, cabe aos estados realizar as adequações e regulamentações cabíveis para a implantação do “Novo Ensino Médio” nas escolas que integram suas redes de ensino. Conforme apresentamos acima, a partir do ano de 2017 foram publicadas diversas normativas (leis, portarias, resoluções, etc) com a finalidade de estabelecer normas gerais para a implementação do Novo Ensino Médio e normas específicas (no âmbito local).

O currículo do “Novo Ensino Médio” da rede estadual de ensino do Espírito Santo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) no ano de 2021 e passou a vigorar no ano de 2022 para as turmas ingressantes no 1º ano do ensino médio. A implantação desse novo currículo atravessa desafios dos mais diversos, inclusive os prejuízos (sociais, econômicos e culturais) decorrentes da pandemia de Covid-2019, que se espalhou pelo Brasil, principalmente, a partir do início de 2020. A crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19 asseverou

ainda mais as profundas desigualdades presentes na educação brasileira, especialmente no ensino médio, considerado um “gargalo” na educação básica e cuja histórica dualidade se tornou ainda mais incidente com a implementação de um currículo que esvazia de cientificidade os conteúdos aprendidos e ensinados. Exemplos disso são as disciplinas “Projeto de vida” e “Estudo Orientado” que reforçam ideais individualistas, meritocráticos e empresariais. Ademais, a reforma desvaloriza a profissão e a formação docentes, pois instaura disciplinas que podem ser lecionadas por professores com qualquer formação.

O cenário atual do ensino médio no Espírito Santo se caracteriza pela confluência de dois currículos: o antigo (propedêutico) e o novo (com itinerários formativos). No início do ano de 2023 ainda não há estudantes que concluíram o ensino médio cursando o novo currículo, pois ele foi implementado no ano de 2022 e as primeiras turmas concluirão o curso em 2024. Portanto, as turmas de 1º e de 2º ano cursam o novo currículo, enquanto as turmas de 3º terminarão o ensino médio em 2023 com o currículo antigo.

O componente curricular Projeto de Vida, de acordo com a definição defendida no curso ministrado pela SEDU-ES, é um princípio expresso no Currículo do Ensino Médio e também pode apresentar-se como uma das unidades curriculares que compõem o conjunto de atividades educativas presentes nos Itinerários Formativos, ofertadas pelas escolas e redes de ensino.

Nesta dissertação, observamos que o modelo do NEM e, por sua vez, o componente curricular projeto de vida como eixo curricular, estão relacionados ao movimento neoliberal que adentra o campo da educação com mais força no século XXI. Os princípios pedagógicos que visam a garantia do direito à educação estão invertidos nesse modelo, conforme revela a citação a seguir:

De forma mais agravante, a atual reforma do ensino médio consegue dar um golpe mais duro no direito a uma educação com qualidade, socialmente referenciada, porque é uma política que simboliza uma “nova fase do neoliberalismo” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 386), procurando modular os comportamentos com base em duas lógicas principais: a concorrência e o modelo da empresa imposto a todas as instituições. O NEM representa a incorporação, pela escola, de um projeto disciplinador de condutas – cuja base se afasta dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história – para formas de (auto)controle das individualidades por tecnologias de poder que apelam para o empreendedorismo e o voluntarismo como condições inexoráveis para a vida social (FERREIRA; CYPRIANO, 2022, p. 445).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo tem a intenção de descrever a metodologia adotada neste estudo, a fim de detalhar os passos metodológicos, bem como, caracterizar o ensino médio no Espírito Santo e apresentar o campo de pesquisa. De acordo com Michel (2015), a metodologia é como um caminho traçado para se atingir um objetivo e forma de buscar respostas. Em suas palavras:

A metodologia científica é a busca da verdade num processo de pesquisa ou aquisição de conhecimento; um caminho que utiliza procedimentos científicos, racionais e critérios normalizados e aceitos pela ciência. É o corpo de regras e diligências confiáveis estabelecidas para se realizar uma pesquisa (MICHEL, 2015, p. 35).

Esta dissertação assume uma perspectiva de natureza qualitativa e de caráter exploratório. Esse tipo de pesquisa permite explorar os aspectos subjetivos de fenômenos sociais. A autora Minayo (2004) corrobora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). O desenvolvimento deste estudo caracteriza-se, num primeiro momento nesse formato, por ter sua origem a partir de um levantamento e estudo de documentos normativos que proporcionaram a contextualização do objeto em questão.

Para tanto, os passos metodológicos iniciais desse estudo contou com a elaboração da pesquisa bibliográfica, etapa que auxiliou a aproximação e definição com o objeto de estudo. Posteriormente, foi realizado um levantamento dos documentos normativos que deram suporte legal para o desenvolvimento do estudo, bem como, contribuiu para definição dos objetivos a serem alcançados.

Na segunda fase da pesquisa foi realizado um estudo de campo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

A segunda fase desta pesquisa contou com a caracterização do lócus da pesquisa, a definição dos sujeitos participantes e a definição do cronograma do desenvolvimento das atividades. Dentro dessa fase, as subetapas da pesquisa, foram: 1. Análise do componente curricular projeto de vida; 2. Questionários com os estudantes da terceira série do ensino médio – matriculados nas escolas selecionadas para realização desta pesquisa. O recorte feito com estudantes da terceira série se justifica, pois entendemos que eles possuem uma experiência mais longa que possa nos ajudar na compreensão do objeto.

Para o alcance das análises propostas nesta dissertação sobre a reforma do ensino médio e o seu eixo curricular estabelecido no componente curricular “projeto de vida”, esta pesquisa tem como inspiração teórica a Sociologia da Ação Pública, em consonância a pesquisa matriz. Para Delvaux (2007), a ação pública permite a análise da realidade, em suas palavras:

Com o termo de ação pública é proposta a análise de uma realidade «que se joga mais nas sinuosidades da bricolagem, nas idas e vindas entre as múltiplas arenas que procuram ocupar lugar, nas hesitações inerentes a um pluralismo que não é relativista, nas relações de forças onde os interesses de uns confrontam os compromissos normativos de outros, etc. (DELVAUX, 2007, p. 61).

A perspectiva teórico-metodológica aqui adotada, nos dá suporte para compreensão das complexidades que envolvem a elaboração e implementação de uma política educacional e seus impactos entre os atores inseridos nessa dinâmica social. Nesse debate, os autores Müller e Surel (2002), trazem importantes reflexões que contribuem para o aprofundamento deste estudo. De acordo com os autores:

[...] a análise das políticas públicas não procede de um recorte da esfera política privilegiando certas atividades e deixando outras de lado. É próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro da gravidade da esfera pública, a saber, a implementação das políticas públicas (MÜLLER e SURREL, 2002, p. 10).

A Sociologia da Ação Pública possibilita “construir estruturas de interpretação do mundo” e de “renovar a difícil questão da relação entre os atores e as estruturas de significado” (MULLER, 2000, p. 206). Propicia a compreensão das lógicas utilizadas nas articulações e

intervenções da sociedade, permitindo ainda “dar conta da dimensão do global na ação pública e o impacto da globalização nas transformações da ação pública” (MÜLLER, 2000, p. 206).

O intuito de compreender o impacto das alterações das propostas curriculares na formação dos jovens do ensino médio, surge, justamente, do entendimento de que as políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, não são pensadas de forma neutra e espontânea. Toda política tem uma intencionalidade de mudança social, seja ela de progresso ou regresso (MÉNY E THOENNIG, 2000).

Para mais compreensão dos procedimentos metodológicos adotados, passamos a seguir a informar e caracterizar as escolas selecionadas como lócus da pesquisa, o perfil dos sujeitos, os documentos analisados, bem como, os questionários com os sujeitos da pesquisa.

2.1 Mapeamento da oferta do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo - de 2016 a 2021

O objetivo desta seção é caracterizar o Ensino Médio da rede Estadual do Espírito Santo. Para tanto, apresentamos um mapeamento da oferta e do número de escolas do ensino médio no estado. A oferta ocorre por meio dos turnos: matutino e vespertino, que possuem uma carga horária de 5 horas e vinte minutos e turno noturno que possui carga horária de 4h. Caracteriza-se como Intermediária a escola com carga horária de 7h e de Tempo Integral, a escola com carga horária de 9h30, divididos em Ensino Médio Propedêutico e Ensino Médio Integrado.

As tabelas a seguir (Tabela 02 à Tabela 07), apresentam a evolução do número de escolas que ofertam o ensino médio, entre os anos de 2016 e 2021.

Tabela 02 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual - 2016

RÓTULOS DE LINHA	Matutino	Vespertino	Noturno	Interm.	Integral	Sem turno definido	Total Geral
Ensino Médio - 1ª Série	212	149	132	-	6	-	278
Ensino Médio - 2ª Série	212	141	172	-	7	-	280
Ensino Médio - 3ª Série	209	118	177	1	6	-	274
Ensino Médio - não seriada	1	1	-	-	-	-	1

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016. Tabela elaborada pela autora.

A Tabela 02 apresenta numericamente o cenário de escolas que ofertam o ensino médio do ano de 2016 no território capixaba. Percebemos, pela tabela, que o ensino médio diurno há um número expressivo de instituições que ofertam, em detrimento do número de escolas no turno noturno. Ressaltamos, aqui, um olhar para o número de instituições que ofertam o ensino médio integral: apenas 6 escolas na 1ª série e 3ª série, e 7 escolas ofertam a 2ª série. Destacamos isso, para percebermos, ao longo dos anos, como esse número aumentou de forma significativa.

Tabela 03 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual - 2017

RÓTULOS DE LINHA	Matutino	Vespertino	Noturno	Interm.	Integral	Sem turno definido	Total geral
Ensino Médio - 1ª Série	209	135	59	-	17	-	276
Ensino Médio - 2ª Série	210	130	111	-	17	-	279
Ensino Médio - 3ª Série	212	120	133	-	15	-	277
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	16	4	-	3	-	-	22
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	21	7	-	4	1	-	29
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	52	16	1	4	1	-	65
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	3	4	1	1	-	-	6

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2017. Tabela elaborada pela autora.

No ano de 2017, de acordo com a descrição na tabela acima, o número de instituições que ofertam o ensino médio no turno matutino é o mais elevado, repetindo o cenário de 2016, onde há um acréscimo de oferta do ensino médio em tempo integral. Percebemos, ainda, um decréscimo na oferta no turno noturno nesse mesmo ano.

O aumento de escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral se deve ao fato da implementação do programa denominado Escola Viva, que foi instituído, em 2015, pela Lei Complementar N°. 799/2015, que previa estabelecer 30 escolas em turno único até 2018.

Tabela 04 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual - 2018

RÓTULOS DE LINHA	Matutino	Vespertino	Noturno	Interm.	Integral	Sem turno definido	Total Geral
Ensino Médio - 1ª Série	196	127	43	1	27	-	270
Ensino Médio - 2ª Série	196	121	48	-	27	-	272
Ensino Médio - 3ª Série	195	117	80	-	27	-	276
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	18	2	-	3	1	-	23
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	17	3	-	3	1	-	23
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	21	6	-	3	1	-	28
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	2	3	1	-	-	-	3

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2018. Tabela elaborada pela autora.

Seguindo a análise da linha do tempo sobre a quantidade de escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, em 2018 houve um crescimento expressivo na quantidade de escolas que ofertam essa etapa em tempo integral, em atenção à meta da Lei Complementar N°. 799/2015. Enquanto isso, o ensino médio no turno noturno vai reduzindo, gradativamente, em relação aos anos anteriores. Também é possível evidenciarmos que há uma diminuição de escolas que ofertam o ensino médio no turno matutino e vespertino.

Tabela 05 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual - 2019

RÓTULOS DE LINHA	Matutino	Vespertino	Noturno	Interm.	Integral	Sem turno definido	Total Geral
Ensino Médio - 1º ano/1ª Série	198	128	38	-	32	-	278
Ensino Médio - 2º ano/2ª Série	197	124	41	-	32	-	277
Ensino Médio - 3ºano/3ª Série	196	113	45	-	31	-	278
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	16	2	-	3	1	-	21
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	19	1	-	3	1	-	23
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	18	2	-	3	1	-	23
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	2	1	-	-	-	-	2

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2019. Tabela elaborada pela autora.

Em 2019, de acordo com a quantidade de escolas da rede estadual segue o cenário de decréscimo da oferta do ensino médio no turno noturno, como apresentado desde o ano 2016. Inversamente a isso, o número de escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral segue aumentando. Após um ano da mudança de governo estadual, o Governo Casagrande dá continuidade à política de ampliar as escolas de tempo integral no Espírito Santo, chegando ao número de 32 escolas que ofertam a 1ª e 2ª série do ensino médio em tempo integral.

Tabela 06 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual - 2020

RÓTULOS DE LINHA	Matutino	Vespertino	Noturno	Interm.	Integral	Sem turno definido	Total Geral
Ensino Médio - 1º ano/1ª Série	196	118	41	-	34	-	275
Ensino Médio - 2º ano/2ª Série	198	114	41	-	33	-	275
Ensino Médio - 3ºano/3ª Série	198	104	45	-	35	-	278
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	20	2	-	13	6	-	40
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	17	1	-	13	6	-	36
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	19	1	-	-	4	-	23

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2020. Tabela elaborada pela autora.

No ano de 2020, as escolas que ofertam o ensino médio no turno matutino, vespertino e noturno apresentam uma queda numérica. Já as escolas que ofertam a etapa em tempo integral ampliaram quantitativamente. Vale lembrar que neste ano, no mês de março, que foi decretada a Pandemia do Covid-19, que interrompeu as atividades educacionais no formato presencial.

Tabela 07 - Quantidade de Escolas da Rede Estadual - 2021

RÓTULOS DE LINHA	Matutino	Vespertino	Noturno	Interm.	Integral	Sem turno definido	Total Geral
Ensino Médio - 1º ano/1ª Série	187	109	39	10	33	-	270
Ensino Médio - 2º ano/2ª Série	187	122	40	9	35	-	273
Ensino Médio - 3º ano/3ª Série	186	113	41	8	34	-	272
Ensino Médio - 4º ano/4ª Série	3	2	1	-	-	-	6
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	26	16	-	31	8	-	75
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	21	1	-	13	6	-	40
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	17	1	-	13	6	-	36

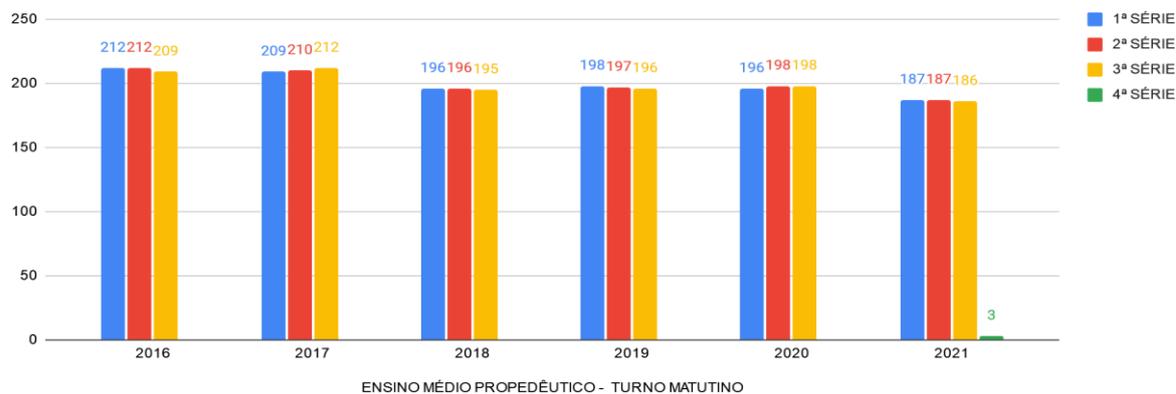
Fonte: SEGES, 2021. Tabela elaborada pela autora.

No ano seguinte, em 2021 ainda sob o contexto pandêmico, há um aumento de escolas que ofertam o ensino médio no formato intermediário (7h), bem como uma ampliação no número de escolas que ofertam a 2ª série em tempo integral.

De fato, o que se percebe não é uma ampliação de número de escolas, fruto de construção de novos prédios ou abertura de turmas. Contrário a isso, os dados revelam que, para atender o ensino médio em tempo integral, há um fechamento de turmas do tempo parcial. As seis tabelas acima apresentaram, de forma evidente, a quantidade de escolas que ofertam o ensino médio no Espírito Santo. A caracterização numérica do cenário dos últimos cinco anos denuncia a queda na quantidade de escolas que ofertam o ensino médio, principalmente no turno noturno.

Com a finalidade de ampliar as informações quantitativas já apresentadas nas tabelas acima, nas páginas seguintes serão apresentados gráficos comparativos do formato de oferta, Ensino Médio Propedêutico e Ensino Médio Integrado ao longo do período - 2016 a 2021.

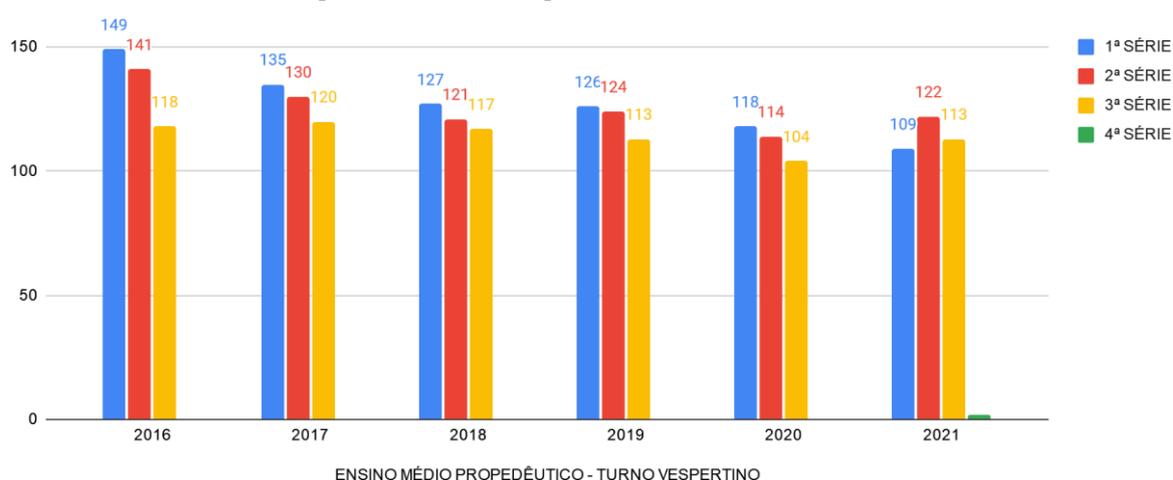
Gráfico 02- Ensino Médio Propedêutico - turno matutino



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 02 apresenta a oferta do ensino propedêutico no turno matutino, entre os anos 2016 e 2021. Podemos perceber que o número de oferta foi diminuindo ao longo dos anos em todas as séries do ensino médio. No ano de 2016, 212 instituições ofertavam o ensino médio propedêutico nos turnos matutino e vespertino, já no turno noturno havia 209 instituições que ofertavam o mesmo formato de ensino. Passados os anos, em 2021, percebemos que esse número cai expressivamente, na 1ª série há uma queda de 25 instituições que ofertam o ensino médio propedêutico entre o ano de 2016 em comparação com o ano de 2021. A mesma diminuição de ofertas, em números aproximados, acontece nas demais séries do ensino médio.

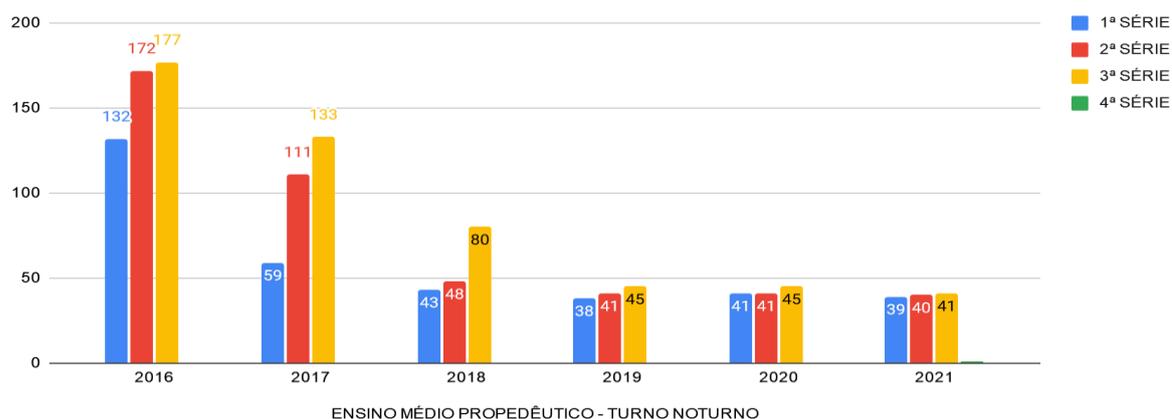
Gráfico 03 - Ensino Médio Propedêutico - turno vespertino



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 03 que apresenta a oferta do ensino médio propedêutico no turno vespertino também apresenta um decréscimo, como no caso do turno vespertino. Comparando a oferta do ano de 2016 com o ano de 2021, na primeira série há uma queda de 40 instituição que oferecemos ensino médio propedêutico. Percebemos, com isso, que os números de fechamento de turmas são ainda mais alarmantes no turno vespertino. O decréscimo na oferta ocorre em todas as séries ofertadas.

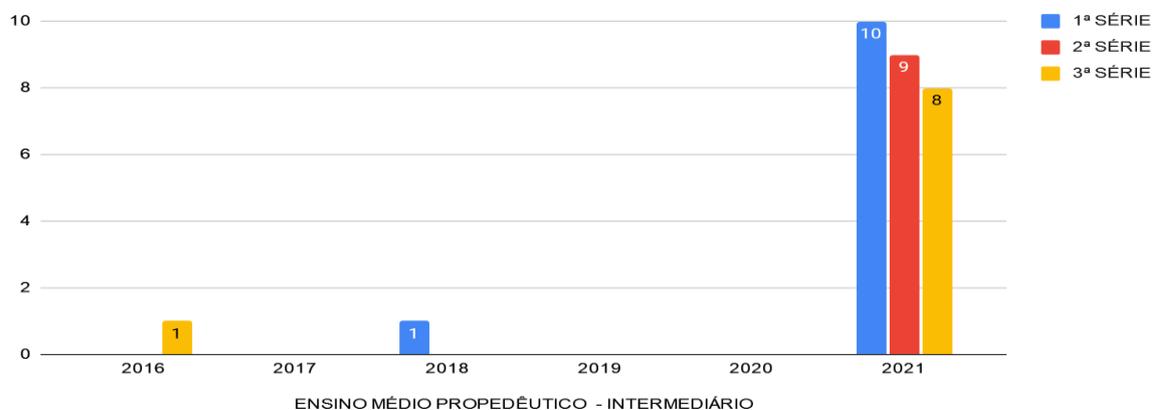
Gráfico 04 - Ensino Médio Propedêutico - turno noturno



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 04 apresenta a comparação da oferta entre os anos de 2016 e 2021 do ensino médio propedêutico no turno noturno. Os números denunciam a gravidade da situação da oferta no ensino noturno, mais de 100 instituições deixaram de ofertar o ensino médio propedêutico no turno noturno.

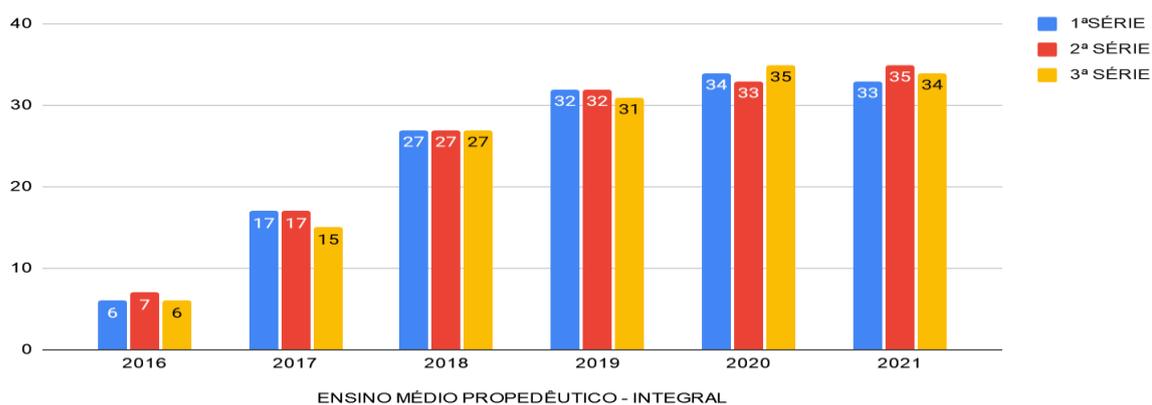
Gráfico 05 - Ensino Médio Propedêutico - Intermediário



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

Inversamente, o Gráfico 05 apresenta a evolução da oferta do ensino médio propedêutico intermediário, aquele que ofertado com 7h de carga horária. Em 2016 e 2018 havia apenas uma oferta na 3ª série e na 1ª série, foi no ano de 2021 que ampliaram para 10 instituições que ofertavam a 1ª série, 9 a 2ª série e 8 a 3ª série, justamente no ano de pandemia houve essa ampliação na oferta do ensino com carga horária estendida.

Gráfico 06 - Ensino Médio Propedêutico- Integral



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 06 apresenta o expressivo aumento na oferta do ensino médio propedêutico no tempo integral. No ano de 2016 somavam-se apenas 19 escolas que ofertavam nesse formato de ensino, já no ano de 2021 esse número ampliou para 102 escolas que ofertavam o ensino médio no tempo integral.

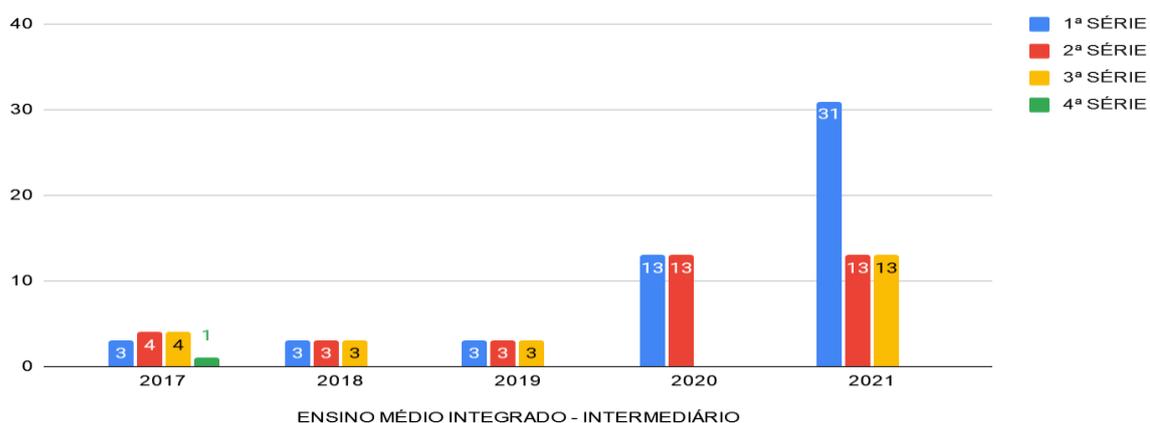
Gráfico 07 - Ensino Médio Integrado - turno matutino



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 07 apresenta a evolução do ensino médio Integrado no turno matutino. Podemos inferir a partir desses dados que, a oferta alta do 3º ano em 2017, significa que havia uma oferta maior nos anos anteriores e, a partir de 2017, a SEDU adotou uma política menos programada para o ensino médio integrado (matutino). Isso fica representado pelo gráfico: em 2017, o 3º ano contava com 52 escolas de ensino médio integrado (matutino), nos anos posteriores a oferta ficou reduzida numa média de 20 escolas.

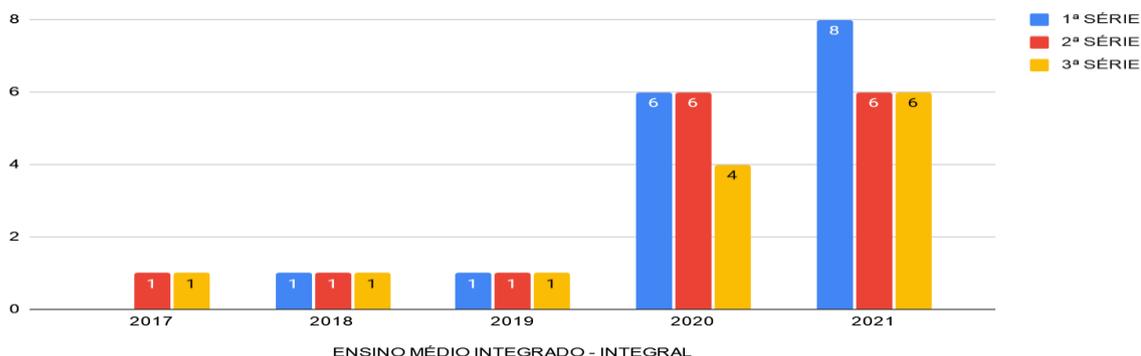
Gráfico 08 - Ensino Médio Integrado - Intermediário



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 08 apresenta numericamente a oferta do ensino médio integrado no formato intermediário entre os anos de 2017 e 2021. Em 2017 somavam-se 12 escolas que ofertavam e em 2021 esse número ampliou para 57 escolas que ofertavam o ensino médio integrado n formato intermediário. Em complementação ao gráfico anterior que trata do ensino médio integrado (matutino), podemos inferir que a mudança na quantidade de escolas se dá em razão do estado do ES adotar a política de ampliação do tempo escolar. Ou seja, houve uma redução da oferta do ensino médio integrado com carga horária de 5:20h e o aumento do ensino médio integrado com carga horária de 7 horas diárias.

Gráfico 09 - Ensino Médio Integrado - Integral



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020 e SEDU, 2021.

O Gráfico 09 mostra essa mesma tendência do estado de aumentar o ensino médio integrado agora com carga horária de 9:30h. Os anos de 2020 e 2021 houve uma grande expansão da oferta, em 2017 apenas 2 escolas ofertavam, enquanto no ano de 2021 esse número subiu para 20 escolas.

Em geral, os gráficos revelam a tendência de queda da oferta do ensino médio no Espírito Santo, com uma transição de algumas escolas para o tempo integral, o que reforça ainda mais a redução do número de matrícula no período noturno. Observamos, no Gráfico 5, que mesmo durante os piores anos da pandemia (2020 e 2021), quando as escolas estavam fechadas, a política do estado do Espírito Santo foi de aumentar o número de escolas de tempo integral. Ou seja, é um contrassenso ampliar o número de escola em tempo integral sendo que os alunos estavam estudando no formato online.

2.2 O campo: caracterização das escolas selecionadas e os sujeitos da pesquisa

A definição do campo de pesquisa teve como base a seleção das escolas-piloto realizada pela SEDU-ES em 2019 e, também, essa é a amostra da pesquisa matriz desenvolvida pelo NEPE. A eleição das escolas teve como critério o fato de serem escolas que adotaram o modelo Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, denominado Escola Viva, projeto que antecipa a reforma do ensino médio. A SEDU fez uma seleção de quinze escolas que serviram como piloto na implementação do novo currículo do ensino médio. Dessa seleção inicial, em fevereiro desse mesmo ano, seis escolas, que já adotavam o modelo em tempo integral, foram as pioneiras a implementar o novo ensino médio. A Tabela 08, a seguir, apresenta informações acerca dessas instituições.

Tabela 08 - Escolas-piloto selecionadas para a pesquisa (Rede Estadual Espírito Santo, em 2019)

SRE	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO
Carapina	Vitória - ES	EEEM Irmã Maria Horta
Carapina	Serra - ES	EEEM Francisco Nascimento
Carapina	Serra - ES	EEEFM Jacaraípe
Cariacica	Cariacica - ES	EEEFM José Vitor Filho
Cariacica	Cariacica - ES	EEEFM Rosa Maria Reis
Vila Velha	Vila Velha - ES	EEEFM Adolfina Zamprognio

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2021.

A tabela acima apresenta as escolas que fazem parte da amostra deste estudo, a Secretaria Regional de Educação (SRE) a qual cada instituição pertence e o município em que está localizada. Como podemos observar, o estudo se concentra em quatro grandes municípios da Grande Vitória. Portanto, importa enfatizar que o objeto da pesquisa compreende as escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual.

De acordo com a SEDU/ES (2021), o estado do Espírito Santo conta com um total de noventa e três escolas de ensino médio em tempo integral. A Tabela 09, abaixo, apresenta o número de escolas em tempo integral, bem como intermediário – nomenclatura utilizada pela SEDU para designar escolas com carga horária de sete horas/aula - e suas respectivas matrículas.

Tabela 09: Números de escolas de ensino médio em tempo integral no Espírito Santo.

MODALIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	MATRÍCULAS
Integral	42	7.041
Intermediário (matutino/vespertino)	41	8.199

Fonte: SEGES/SEDU, 2021.

Para o desenvolvimento deste estudo, elegemos como sujeitos da pesquisa os estudantes do 3^a ano do ensino médio das escolas-piloto selecionadas para pesquisa. Nossa amostra justifica-se pelo fato de terem cursado o componente curricular “Projeto de Vida” nos três anos da etapa de ensino. A delimitação dos sujeitos envolvidos na pesquisa visa atender o objetivo geral desta pesquisa, que tem como foco os jovens em fase de conclusão.

Para início de investigação das escolas selecionadas, foi realizado um levantamento de dados quantitativos que permitem contabilizar as informações coletadas. A Tabela 10 abaixo mostra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referentes ao ano de 2019.

Tabela 10 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2019 – por escola.

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	IDEB
Vitória - ES	EEEM Irmã Maria Horta	5.1
Serra - ES	EEEM Francisco Nascimento	5.6
Serra – ES	EEEFM Jacaraípe	3.7
Cariacica - ES	EEEFM José Vitor Filho	*
Cariacica - ES	EEEFM Rosa Maria Reis	*
Vila Velha - ES	EEEFM Adolfina Zamprogno	*

Fonte: Subgerência de Estatística/GEIA/SEDU, 2021. *Não consta registro de resultados para o ensino médio.

Ainda realizamos um mapeamento, onde apresenta a quantidade de docentes que compõe o quadro de funcionários das escolas-piloto selecionadas para pesquisa, que pode ser vista na tabela a seguir.

Tabela 11 - Número de docentes das escolas-piloto selecionadas para a pesquisa (Rede Estadual Espírito Santo, em 2019)

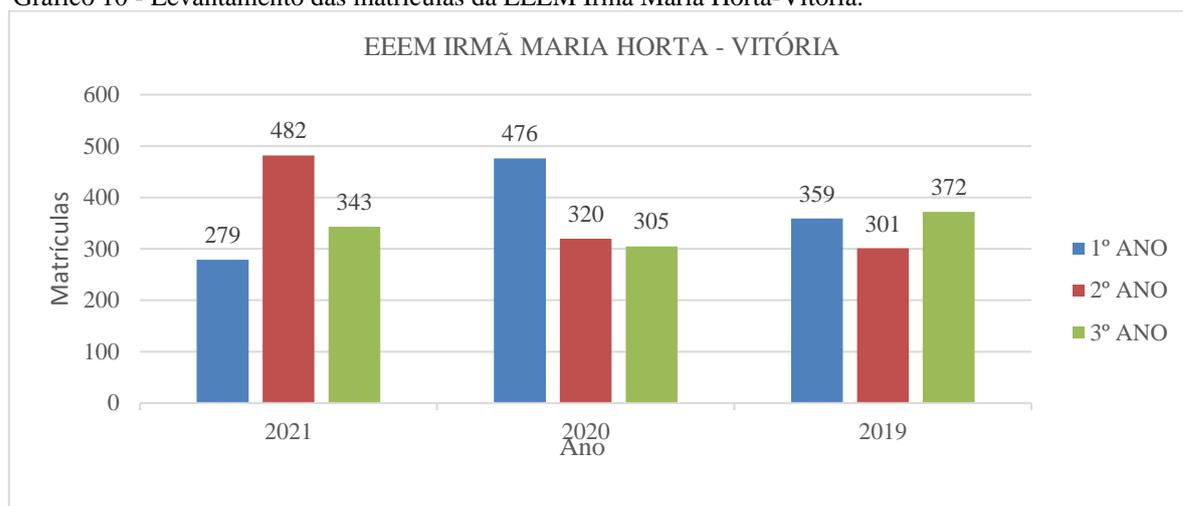
SRE	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	DOCENTES
Carapina	Vitória – ES	EEEM Irmã Maria Horta	44
Carapina	Serra – ES	EEEM Francisco Nascimento	20
Carapina	Serra – ES	EEEFM Jacaraípe	56
Cariacica	Cariacica – ES	EEEFM José Vitor Filho	19
Cariacica	Cariacica – ES	EEEFM Rosa Maria Reis	17
Vila Velha	Vila Velha – ES	EEEFM Adolfina Zamprogno	22

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2021.

Após a verificação da localização, SRE pertencente, nota do IDEB e quantitativo de professores em cada instituição, realizamos um mapeamento das matrículas ofertadas entre os anos de 2019 a 2021 na 1ª série, 2ª série e 3ª série do ensino médio de cada instituição.

Para sistematização dos dados coletados, no decorrer deste texto, serão apresentados seis gráficos que apresentam o quantitativo de matrículas em cada série e de cada escola nos últimos três anos (2019, 2020 e 2021). Consideramos relevante apresentar o movimento das matrículas nas escolas da amostra, pois pode dar uma noção do movimento da escola. Cabe ressaltar que todas as escolas da amostra possuem prédios grandes com bom estado de conservação. Sendo assim, são escolas que têm estrutura para atender 700 ou até 1.000 estudantes do ensino médio, mas são abertas para a oferta do ensino fundamental porque não há número suficiente de alunos com interesse e/ou disponibilidade para cursar o ensino médio.

Gráfico 10 - Levantamento das matrículas da EEEM Irmã Maria Horta-Vitória.



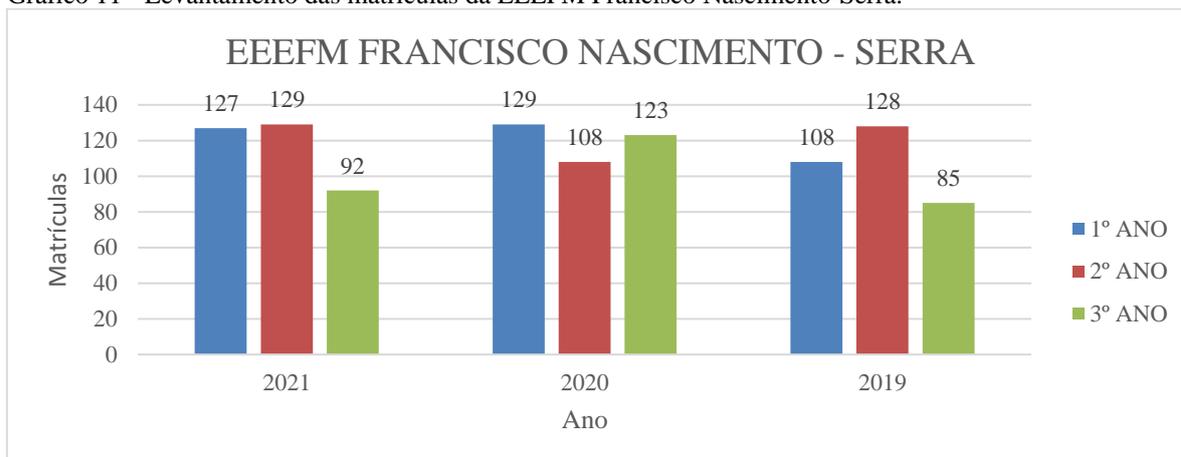
Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020. Elaborado pela autora.

A EEEM Irmã Maria Horta - Vitória, como pudemos observar, contabilizou 1.032 matrículas no ano de 2019 nas três séries do ensino médio. No ano de 2020, o número de matrículas fica em 1.101 e, no ano seguinte, 2021, registra um total de 1.163 matrículas, o que sinaliza um acréscimo em relação aos anos anteriores.

Importa destacar que, dos 359 alunos matriculados na 1ª série do ensino médio em 2019, apenas 320 alunos alcançaram a 2ª série e, podemos inferir que isso pode ter ocorrido por evasão ou reprovação desses alunos. Em contrapartida, no ano seguinte, a escola amplia o número de matrículas para 343 na 3ª série, o que sugere que, além de, possivelmente, não ter havido reprovação/evasão, a escola recebeu novas matrículas.

Observamos aqui, a queda do número de matrículas da 1ª série em 2021: apenas 279 matrículas, enquanto os anos anteriores, 2020 e 2019, apresentaram 476 e 359 matrículas, respectivamente. Esses dados, nos levam a deduzir, que 2021 foi o ano de maior impacto, pois essa queda de matrículas também pode ser um resultado da pandemia.

Gráfico 11 - Levantamento das matrículas da EEEFM Francisco Nascimento-Serra.



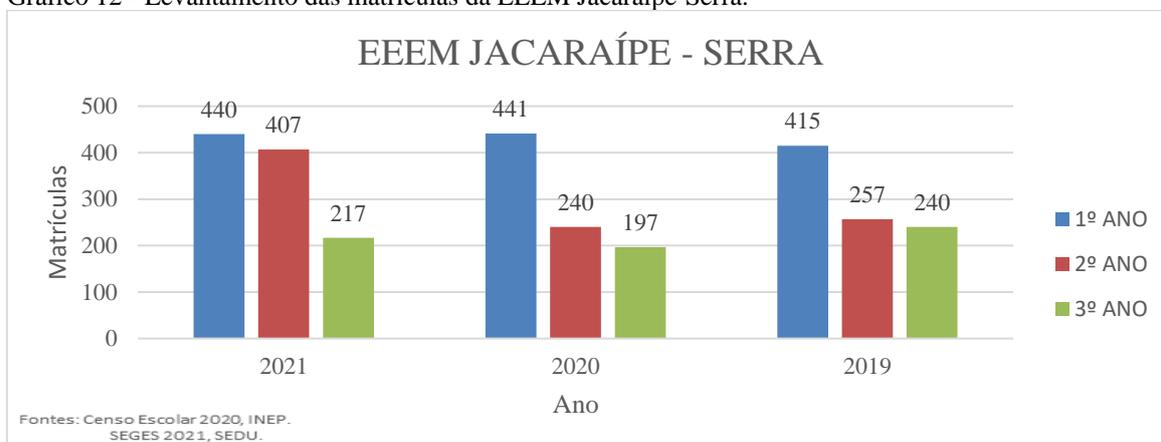
Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020. Elaborado pela autora.

A EEEFM Francisco Nascimento apresenta um quantitativo de 321 matrículas no ano de 2019, esse número tem um acréscimo em 2020 para 360 matrículas e, em 2021, apresenta uma queda para 348 matrículas.

Seguindo o critério de análise já utilizado no Gráfico 10, em 2019, a primeira série contava com 108 matrículas; no ano seguinte, como pode ser observado, esse quantitativo permanece na 2ª série, sugerindo, assim, que não houve evasão/reprovação. Agora, ao analisarmos a quantidade de alunos que chegam na 3ª série: 92 matrículas, dá a entender que há uma taxa de, pelo menos 16 alunos, que evadiram ou reprovaram.

Percebemos que, ao contrário do que é apresentado no Gráfico 10, a primeira série da Escola Estadual Francisco Nascimento apresenta um acréscimo de matrículas. O que nos leva a concluir, que se deve ao fato dessa escola, diferente EEEM Irmã Maria Horta, ofertar o nono ano do ensino fundamental.

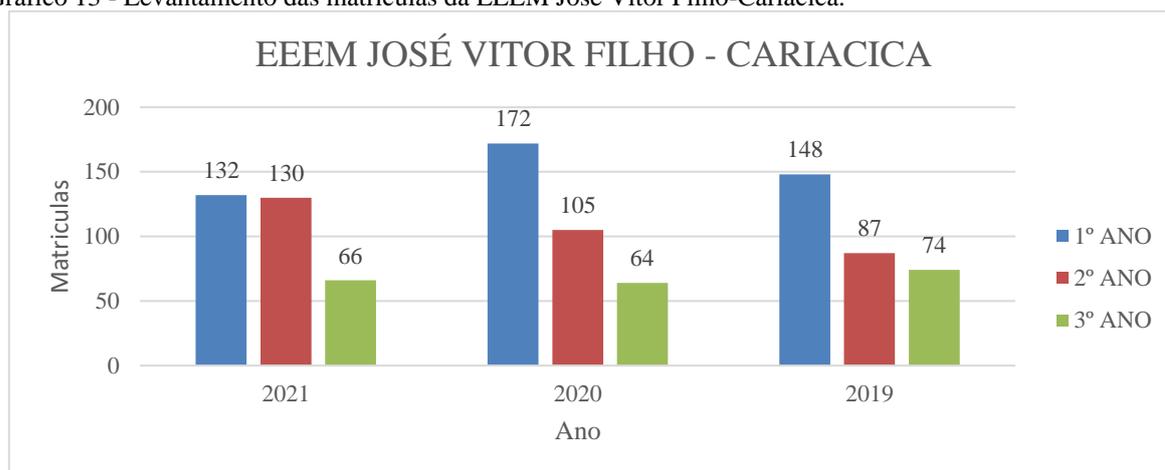
Gráfico 12 - Levantamento das matrículas da EEEM Jacaraípe-Serra.



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020. Elaborado pela autora.

A EEEM Jacaraípe contabilizou, em 2019, um total de 912 matrículas, mas no ano seguinte, houve uma queda para 878 matrículas e, um total de 1.064 de alunos matriculados, em 2021. Portanto, em 2019, a escola tinha 415 matrículas na 1ª série e esse número cai para 240 matrículas, na 2ª série. Esse quantitativo permite depreender que houve uma alta evasão/reprovação da primeira para a 2ª série do ensino médio. Ao continuar nossas inferências, percebemos que isso se aprofunda em 2021, onde apresenta apenas 217 matrículas na terceira série. A forma como os dados se apresentam nessa escola leva a crer que há um grande número de evasão e/ou reprovação entre os anos 2019 e 2020. Esse movimento não se repete entre os anos da pandemia 2020-2021, o que deixa muitas indagações que não estão evidenciadas em documentos, mas que na conversa com alguns diretores escolares, podemos perceber que a SEDU determinou a não reprovação dos estudantes. Em 2021, não ocorre a tendência de queda das matrículas no 2º, conforme observado entre 2019-2020.

Gráfico 13 - Levantamento das matrículas da EEEM José Vitor Filho-Cariacica.



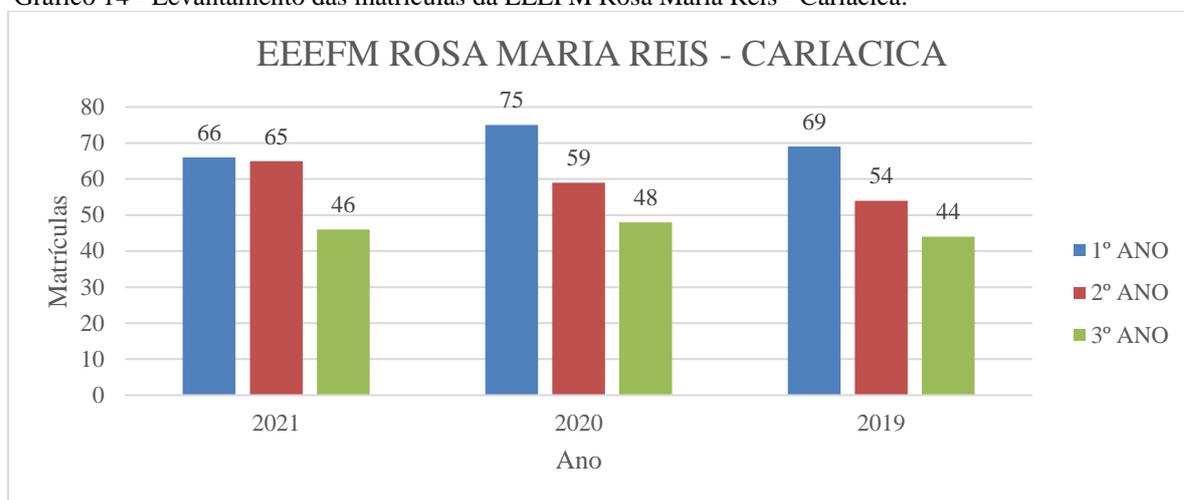
Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020. Elaborado pela autora.

Na EEEM José Vitor Filho totaliza 309 matrículas no ensino médio, no ano de 2019. No ano seguinte (2020), tem um acréscimo e eleva para 341. Já no ano de 2021, inversamente, o número de matrículas cai para 328. Mas o que se observa nessa escola é a queda constante de matrícula em todos os três anos do ensino médio.

Em 2019, o primeiro ano contabilizava 148 matrículas, em 2020, a 2ª série apresenta apenas 105 matrículas, sugerindo que houve evasão/reprovação. Esse cenário se aprofunda ao analisarmos o número de matriculados na 3ª em 2021, apenas 66 matrículas no terceiro ano. Os dados em questão, nos levam a entender que a escola, a cada ano “perdeu” um número elevado

de matrículas. Ou seja, no ano de 2021, a escola contabilizou o menor número de matrícula na 1ª série do ensino médio, fato esse que será melhor compreendido quando estiver no campo.

Gráfico 14 - Levantamento das matrículas da EEEFM Rosa Maria Reis - Cariacica.

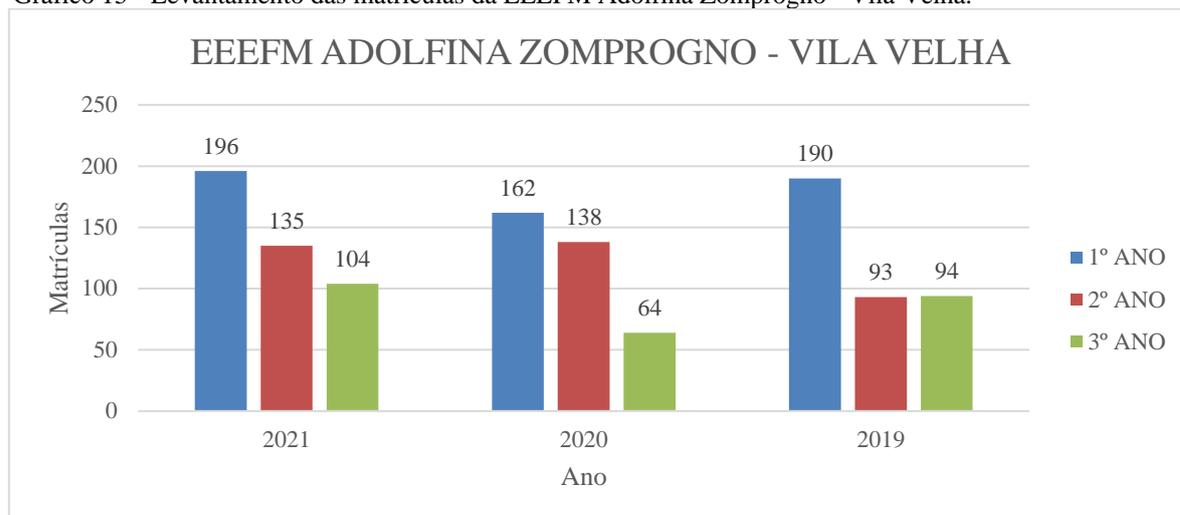


Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020. Elaborado pela autora.

O Gráfico 14 apresenta as matrículas da EEEFM Rosa Maria Reis. Em 2019, essa escola contabilizou 167 matrículas nas três séries do ensino médio, no ano de 2020, esse número amplia para 182, e no ano seguinte, o número de matriculados cai para 177.

Assim, no ano de 2019, a escola contava com 69 matrículas na 1ª série. No ano seguinte, 2020, a segunda série apresentava 59 matriculados; essa mesma redução acontece ao olharmos o número de matrículas na 3ª série, em 2021, com apenas 46 alunos que chegaram na 3ª série. O decréscimo de matrícula apresentada no gráfico, pode sinalizar que a escola teve um número de reprovação/evasão da 1ª série para a 2ª série e da 2ª para a 3ª série. No ano de 2021, a 1ª série do ensino médio conta com 66 matrículas, número inferior aos anos anteriores.

Gráfico 15 - Levantamento das matrículas da EEEFM Adolfina Zomprogno - Vila Velha.



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP, 2016 – 2020. Elaborado pela autora.

Ao analisar o Gráfico 15, identificamos que a EEEFM Adolfina Zomprogno, no ano de 2019, tinha 377 matrículas no ensino médio. Em 2020, há uma queda para 364 matrículas e, inversamente, no ano de 2021 há um acréscimo de matrículas, totalizando 435.

Com o mesmo olhar dos gráficos acima, acompanhando o movimento de matrícula da 1ª série à 3ª, no ano de 2019 havia um total de 190 matrículas. Prosseguindo, na 2ª série, em 2020, havia apenas 139 matriculados e, há um decréscimo ainda maior se olharmos para a 3ª série de 2021, com apenas 104 matrículas. Isso sugere que, dos 190 estudantes que iniciaram nas primeiras séries, apenas 104 alcançaram a 3ª série do ensino médio. Vale sublinhar que esta escola possui 17 salas de aula.

Apontamos, portanto, o acréscimo de matrículas que a escola contabilizou na primeira série do ensino médio, como pode ser observado no Gráfico 15, um total de 196 matrículas, maior número dos três anos analisados.

2.3 Procedimentos Metodológicos

A partir da caracterização inicial das instituições que são o *locus* da pesquisa, vamos retomar os procedimentos adotados, que possibilitam identificar o alcance dos objetivos elencados, objetivos esses que valem ser recuperados nesta subdivisão. Como citamos na introdução, o objetivo geral que orienta este estudo é investigar as percepções dos estudantes do ensino médio do ES sobre o componente curricular “Projeto de Vida”, das escolas-piloto selecionadas para implementação do Novo Ensino Médio da rede estadual.

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos foram sistematizados de forma a alcançar do objetivo proposto neste estudo. Portanto, para cada objetivo proposto utilizamos um procedimento pertinente.

Inicialmente, a fim de alcançar o objetivo de compreender o papel do componente curricular “Projeto de Vida” para os jovens concluintes do ensino médio das escolas-piloto na implementação do Novo Ensino Médio, propusemos a realização um grupo focal com seis estudantes, 3 alunas e 3 alunos, da terceira série do ensino médio matriculados nas escolas selecionadas para realização desta pesquisa. De acordo com Gatti (2012), “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (GATTI, 2012, p. 7).

O procedimento escolhido, grupo focal com os estudantes, não foi realizado por dificuldades de autorização da SEDU para realização da pesquisa no interior das escolas. As diversas tentativas de ida às escolas, contatos por meio de envio de e-mails e ligações não foram suficientes para que alcançássemos êxitos na realização do grupo focal.

Dado os impedimentos, buscamos procedimentos alternativos que permitissem compreender as percepções dos jovens acerca do componente curricular projeto de vida. Elaboramos, então, um questionário por meio do *Google Forms*, que é um serviço gratuito para criar formulários online, onde o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Esse questionário contou com perguntas fechadas e abertas, que permitiam entender o quê e como os jovens entendem pelo componente curricular (Apêndice A).

No intuito de complementar os possíveis resultados dos questionários, no momento da abordagem e envio do questionário, realizamos uma breve entrevista com os estudantes participantes da amostra. Para Minayo (2009), a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se deter à indagação formulada (MINAYO, 2009).

Tanto o questionário quanto a entrevista utilizavam de perguntas semelhantes. Difere que nos questionários, lançamos perguntas fechadas e com múltiplas escolhas, já nas entrevistas realizamos perguntas abertas que foram gravadas e depois transcritas.

Importante informar que, pelas dificuldades encontradas de realizar os procedimentos no interior das escolas, as abordagens foram feitas no momento de entrada e saída dos estudantes e pontos de ônibus próximos à escola. Essa foi a principal alternativa que

encontramos.

Ao abordarmos o estudante e termos a confirmação que se encontrava na 3ª série do ensino médio, pedíamos que o questionário fosse enviado para seus amigos da turma. Esses passos permitiram que alcançássemos o número aproximado de sujeitos que intentamos, inicialmente, neste estudo. Vale destacar que temos ciência de que devido ao pequeno número de estudantes envolvidos na pesquisa, os dados coletados buscam revelar uma parte da realidade da nossa amostra, sem a pretensão de apresentar um retrato geral e fiel da realidade educacional desses jovens, questão que exploraremos a seguir.

Esta pesquisa utilizou-se do tipo pesquisa por conveniência que é um método de coleta de dados que é comumente utilizado em estudos em ciências sociais, psicologia, negócios, educação e outras áreas que requerem informações dos participantes. Esse tipo de pesquisa é uma forma não-probabilística de amostragem, que envolve a coleta de dados de indivíduos que estão disponíveis e acessíveis para os pesquisadores no momento da coleta. De acordo com Sérgio Miranda Freire (2021):

Na amostragem probabilística, a seleção dos itens que compõem a amostra é realizada de maneira aleatória, relacionada à probabilidade de ocorrência dos itens na população. O uso da aleatorização no processo de amostragem nos permite a análise dos resultados usando os métodos de **inferência estatística**. A inferência estatística é baseada nas leis da probabilidade e permite ao pesquisador inferir conclusões acerca de uma dada população com base nos resultados obtidos com a amostragem aleatória. (Freire, 2021 p. 144)

Ao contrário da amostragem aleatória, em que todos os membros da população têm a mesma probabilidade de serem escolhidos, a amostragem por conveniência é baseada em indivíduos que são mais facilmente acessíveis aos pesquisadores. Isso pode incluir pessoas que estão disponíveis no momento da pesquisa, como alunos em uma sala de aula ou clientes em uma loja, ou indivíduos que são facilmente contatados, como amigos ou colegas.

Uma das principais vantagens da pesquisa por conveniência é a sua praticidade. Os pesquisadores podem obter uma grande quantidade de dados de forma rápida e eficiente, sem ter que gastar muito tempo ou recursos na seleção de amostras. Além disso, a pesquisa por conveniência pode ser mais acessível e econômica do que outras formas de amostragem, como a amostragem aleatória.

No entanto, a pesquisa por conveniência também tem algumas desvantagens. Uma das principais preocupações é que a amostra pode não ser representativa da população geral, uma vez que os participantes são escolhidos com base na sua disponibilidade e acessibilidade. Isso pode levar a resultados enviesados e não generalizáveis, o que pode limitar a aplicabilidade dos

achados. Portanto, reconhecemos que o número de participantes desta pesquisa é pouco representativo da população geral dos estudantes, no entanto, os dados adquiridos nos permite realizar algumas inferências acerca das percepções dos jovens do ensino médio capixaba sobre o componente curricular Projeto de Vida.

Os passos acima descritos foram primordiais para concretização desta dissertação. Os resultados obtidos em campo mostraram as percepções de parte dos jovens matriculados nas escolas de nossa amostra tem sobre o NEM, principalmente sobre o componente curricular Projeto de Vida.

Outro passo importante nesta pesquisa foi o mapeamento do fluxo escolar das instituições selecionadas como piloto na implementação do Novo Ensino Médio, no período de 2016 a 2021, que teve como instrumento o levantamento dos dados do Censo Escolar, documento referente às matrículas solicitado às secretarias das respectivas escolas pesquisadas, onde obtivemos resultados quantitativos do cenário do atual ensino médio.

Por fim, realizamos a análise do componente curricular “Projeto de Vida” mediante análise documental seguido de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977),

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 46).

A mesma análise foi realizada para identificar as parcerias, a seleção dos atores envolvidos na implementação do componente curricular “Projeto de Vida” na rede estadual e os conteúdos e/ou perspectivas adotados para o desenvolvimento desse componente curricular. Ademais, neste estudo são analisados os documentos normativos da rede estadual desde de 2015, ano em que é aprovado o Projeto Escola Viva.

Os objetivos traçados, bem como os instrumentos utilizados foram fundamentais para o cumprimento do objetivo geral deste estudo. Interessa ressaltar que esta pesquisa tem articulação com uma pesquisa maior, em andamento. Portanto, utilizaremos de dados já coletados pela pesquisa matriz que possam colaborar para alcance dos nossos objetivos, tais como entrevistas, relatórios e outros possíveis instrumentos que foram coletivamente construídos pelo grupo do NEPE.

CAPÍTULO 3

REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, começaremos com a revisão da literatura, que consiste em examinar estudos previamente realizados que podem favorecer a compreensão do objeto para o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, abordaremos a análise dos dados coletados durante a fase de pesquisa de campo, no subcapítulo seguinte. Na intenção de compreender o Novo Ensino Médio, mais especificamente a proposta curricular da disciplina intitulada “Projeto de Vida”, efetuamos um levantamento de produções acadêmicas já publicadas acerca desta temática. Dessa forma, apresentamos o conceito de revisão de literatura desenvolvido por Noronha e Ferreira (2000).

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece em seu sistema de busca a possibilidade de filtros que apuram os dados para alcance de resultados mais precisos e por ser um portal de grande relevância na divulgação das dissertações e teses realizadas nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do Brasil. A utilização deste recurso permitiu que concentrássemos a busca na grande área das Ciências Humanas e Área de concentração em educação, além de realizar um recorte temporal entre os anos 2016 e 2021.

É importante justificarmos que o levantamento dos estudos ocorreu a partir do ano de 2016 por ter sido o ano de impeachment/golpe, em que houve o afastamento arbitrário da então Presidenta Dilma Roussef (2011-2016) e a posse de seu vice Michel Temer (2016-2018). Foi nesse cenário político, que a discussão de aprovar a reforma do Ensino Médio ganha força, por meio da Medida Provisória N°. 746/2017 e que mais tarde se transforma em Lei.

Na intenção de realizar uma busca bem específica ao nosso tema, realizamos inúmeras tentativas com diferentes descritores, que resultassem em trabalhos que realmente contribuíssem com o objeto de estudo. As diversas tentativas e a utilização dos recursos de apuração de busca no banco de teses nos permitiram perceber o quanto a temática abordada

neste estudo ainda é pouco explorada pelas pesquisas.

Elencamos como descritores “Ensino Médio AND Projeto De Vida” e “Reforma Do Ensino Médio AND Projeto De Vida”. A definição de descritores contribui para apuração da temática e, nesse caso, os pares de descritores escolhidos têm relação direta com nosso objeto de estudo.

Na realização da busca utilizando o descritor “Ensino Médio AND Projeto De Vida”, o portal da Capes apresentou 41 trabalhos acadêmicos – Teses e dissertações. No entanto, essas pesquisas abordam o termo projeto de vida como sinônimo de planejamento dos jovens do ensino médio. A leitura dos títulos e resumos dos trabalhos nos permitiram entender que a maioria dos trabalhos que abordam o tema projeto de vida não trata especificamente do “Projeto de Vida” como disciplina constitutiva do currículo do novo ensino médio.

A abordagem do termo “projeto de vida” como sinônimo de planejamento da vida dos jovens não tem relação direta com o nosso objeto de estudo que é investigar o componente curricular “Projeto de Vida”, eixo do Novo Ensino Médio.

Dessa busca, destacamos dois trabalhos que fazem uma relação do projeto de vida como disciplina. O primeiro estudo é a dissertação de mestrado de Fodra (2016) intitulada “O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História” que faz um levantamento dos aspectos positivos e os desafiadores do Programa Ensino Integral, bem como do componente curricular Projeto de Vida e sua relação com as aulas de História. De acordo com a autora, o trabalho com o Projeto de Vida estimula os alunos do Ensino Médio a estudarem, a planejar suas escolhas futuras, além de ampliar suas perspectivas pessoais e acadêmicas. As aulas de Projeto de Vida têm uma profunda relação com as aulas de História, já que as duas disciplinas tratam da história de vida das pessoas.

O estudo foi realizado na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que implantou a escola em tempo integral em 2012, contou com 16 escolas piloto e conta, até o ano de publicação da dissertação, com 257 escolas das três etapas de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

O segundo estudo que destacamos, Silva (2019), também realizado no estado de São Paulo, foi investigada a contribuição do componente curricular Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede. O autor afirma que a disciplina Projeto de Vida apresenta grande relevância no projeto pedagógico das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, pois diante da compreensão da grande complexidade social, cultural, econômica e

técnico-científica, da ambiguidade das estruturas familiares e dos novos cenários das propostas curriculares educacionais, no tocante à experiência dos jovens alunos do Ensino Médio, visa orientá-los na construção do seu projeto de vida.

Dessa busca, as duas dissertações que tratam do componente curricular Projeto de Vida, como um itinerário pedagógico interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento, foram realizadas em São Paulo. Ambas apresentam as potencialidades do componente enquanto promessa de planejamento e organização do futuro da juventude.

Como ressaltamos anteriormente, os demais estudos que não trataram projeto de vida como componente curricular não foram mencionados neste estudo por se distanciar do nosso objeto. Passamos então para a busca com o segundo descritor elencado, “Reforma do Ensino Médio AND Projeto de Vida”, na tentativa de ampliar o número de estudos que colaborem para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Apesar de aplicarmos descritores diferentes, a segunda busca apresentou um resultado semelhante ao primeiro descritor que utilizamos. Inclusive o número de trabalhos foram os mesmos, 41 teses e dissertações. A leitura dos títulos e resumos permitiram identificar que muitos trabalhos que já compunham a primeira busca se repetiram, novos trabalhos surgiram. No entanto, apesar de atravessar nossa busca, não tinha como foco o projeto de vida como componente curricular.

A limitação da quantidade de trabalhos, teses e dissertações, demonstram o quanto nosso objeto de estudo ainda é um campo pouco explorado. Evidentemente, a escassez de trabalhos publicados pode ser atribuída ao fato de a Lei da reforma ser aprovada em 2017 e a obrigatoriedade de sua implementação ocorrer apenas em 2022.

Mas, importa ressaltar que a experiência da escola em tempo integral no ensino médio antecipa a aprovação da Lei da Reforma em muito estados brasileiros. Em atenção a isso, recorreremos a estudos publicados no Estado do Espírito Santo que abordaram o projeto de escola em tempo integral denominado “Escola Viva”, por entender que colaboram com o nosso estudo, visto que o componente curricular “Projeto de Vida” já compunha o currículo dessas escolas.

Portanto, recorreremos aos trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Utilizamos, para isso, os mesmos critérios de busca e o recorte temporal já mencionado. O que diferiu nessa busca, foi o fato de ampliar a temática para estudos que propuseram analisar a política estadual denominada Escola Viva, visto que, no caso específico do Espírito Santo, esse

projeto antecipou a implementação da reforma do ensino médio.

Os resultados do banco de teses e dissertações do PPGE/UFES, apontaram os estudos de dissertação de Pertele (2016), Gaspar (2016), Sperandio (2019) e Leal (2021). A busca não apresentou teses dentro do recorte temporal que abordassem nossa temática. O quadro abaixo apresenta o título e o objetivo de cada estudo encontrado.

Quadro 03 - Dissertações encontradas no banco de dados do PPGE/UFES

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETO
2016	PERTELE, Tatiana Gomes dos Santos	A política estadual de educação no Espírito Santo: o papel do projeto “escola viva” no direito social à educação básica e profissional.	Problematizou a política estadual de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo tendo em vista o papel do programa “Escola Viva” no desenvolvimento do direito social à educação.
2016	GASPAR, Ronan Salomão	As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo	Investigou a relação entre o público e o privado na implementação da política de educação de tempo integral na rede pública estadual do Espírito Santo, por meio do Programa Escola Viva.
2019	SPERANDIO, Renan Dos Santos	Processo de institucionalização da reforma do ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da lei nº 13.415/2017 no congresso nacional.	Analisou o papel dos principais sujeitos, discursos e interesses que participaram da elaboração e aprovação da reforma do ensino médio, originada na MP Nº 746/2016, e definida na Lei Nº 13.415/2017 durante o governo Temer
2021	Leal, Fernando De Oliveira.	As ocupações estudantis secundaristas no Brasil e no Espírito Santo (2015-2017): processo de enfrentamento a imposição da reforma do ensino médio e da EC 95 do governo de Michel Temer	Analisou o processo de ocupações de escolas como movimento social de resistência às políticas educacionais neoliberais de austeridade fiscal no Brasil e no estado do Espírito Santo em 2015 e 2016.
Total de trabalhos: 04 dissertações.			

Fonte: Quadro sistematizado pela autora (2022).

O estudo de Pertele (2016) problematizou a política estadual de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo tendo em vista o papel do programa Escola Viva no desenvolvimento do direito social à educação. Utilizou como metodologia investigar o movimento dialético da realidade por meio da análise documental e a pesquisa de campo, com base em entrevistas. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que há um processo de desmonte da oferta de natureza pública estadual de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e outro de hegemonização e implantação do programa Escola

Viva que ocorre sem o devido diálogo com a comunidade escolar para atender aos interesses privados das elites locais

A dissertação de Gaspar (2016) investigou a relação entre o público e o privado na implementação da política de educação de tempo integral na rede pública estadual do Espírito Santo, por meio do Programa Escola Viva. Sua pesquisa de cunho qualitativo adotou o estudo de documentos como perspectiva metodológica. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o modelo de escola proposto possui como eixo central a perspectiva gerencial, o controle e a responsabilização, assim como uma formação voltada para o alcance de metas em avaliações sistêmicas padronizadas em índices educacionais e a formação de jovens adaptados às exigências do mercado de trabalho.

Sperandio (2019) analisou o papel dos principais sujeitos, discursos e interesses que participaram da elaboração e aprovação da reforma do ensino médio, originada na MP Nº. 746/2016 e definida na Lei Nº 13.415/2017 durante o governo Temer. Sua pesquisa de cunho qualitativo adotou como metodologia a análise documental. Os resultados da pesquisa apontaram que a reforma representa retrocesso no cumprimento do PNE e possibilita o aprofundamento da dualidade estrutural na medida em que não assegura melhores condições de ensino aprendizagem na modalidade presencial nas escolas públicas nesta etapa da educação básica e permite a flexibilização e fragmentação curricular distanciando ainda mais os tipos de oferta de ensino médio para os jovens brasileiros.

Leal (2021) analisou o processo de ocupações de escolas como movimento social de resistência às políticas educacionais neoliberais de austeridade fiscal no Brasil e no estado do Espírito Santo em 2015 e 2016. Adotou como metodologia análise documentou e entrevistas com 04 lideranças, protagonistas dos processos de ocupação em 04 escolas de ensino médio na Grande Vitória. Os resultados de sua pesquisa apontaram que as ocupações ajudaram a produzir uma importante recomposição das forças do bloco do poder, culminando na desistência, por parte do então Governador, Paulo Hartung, de concorrer à reeleição e na eleição de Renato Casagrande (PSB), que reviu muitas das posições do projeto educacional, atrasando a implementação da reforma do ensino médio em nível local, enfraquecendo a legitimidade do Programa Escola Viva e diminuindo a ingerência do movimento empresarial.

3.1 Análise das produções acadêmicas

Esta seção do capítulo destina-se a explorar os artigos científicos que abordam a temática do componente curricular projeto de vida no novo ensino médio. Vimos que, pelo fato de ser uma temática muito recente, encontramos um baixo número de teses e dissertações de tratam especificamente o nosso objeto. Na tentativa de ampliar e compreender como tem sido discutido essa temática na comunidade acadêmica, realizamos um levantamento no Google Acadêmico utilizando os descritores reforma do ensino e projeto de vida.

Da busca realizada, utilizando os descritores e o recorte temporal já mencionado, apareceram 92 trabalhos realizados. Acontece que, ao fazer a leitura dos títulos dos trabalhos, percebíamos que embora tivessem atravessado nosso levantamento, não tratavam do tema componente curricular projeto de vida. Diante disso, inicialmente por meio da leitura dos títulos seguidos da leitura dos resumos selecionamos um total de 08 trabalhos que acreditamos que dá embasamento para as nossas análises. O quadro abaixo indica os autores, o título do artigo, o local onde foi publicado e o ano de publicação.

Quadro 04 - Artigos selecionados no banco de dados do Google Acadêmico.

AUTORES	TÍTULO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO
Rafaella Coêlho Sá Antonia Dalva França-Carvalho Jucyelle da Silva Sousa Joaquim Luis Medeiros Alcoforado	O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola	Research, Society and Development	2022
Thiago de Jesus Esteves e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	Projeto de vida em Minas Gerais – vale tudo? Perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio	Revista Trabalho, Política e Sociedade	2022
Ana Carolina da Silva Pereira, João Henrique Orique de Medeiros, Júlia Marini Signori, Éder da Silva Silveira	Narrativas juvenis sobre a experiência com o novo ensino médio	Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da Unisc	2022
Priscila da Silva Lemos e Renata Fernandes Lopes	Projeto de vida no novo ensino médio: um caminho para a redução da desigualdade educacional?	Revista Brasileira de Educação	2020
Ana Carolina Rodrigues Mendes e Cláudia Terezinha Kniess	Projeto de vida e escolhas profissionais no novo ensino médio: um olhar crítico	Revista Brasileira de Orientação Profissional	2020
Cristiane da Silva Nascimento e Gisela de Carvalho	O projeto de vida no novo ensino médio: entre a flexibilidade e a precarização da educação	Educação em Revista	2019
Sara Aparecida da Silva e Vanessa de Oliveira Alves	Projeto de vida no novo ensino médio: possibilidades e desafios para a formação integral dos estudantes	Revista Diálogos Educacionais	2021
Josielma Moreira Gomes e Denise de Fátima Souza	Projeto de vida no novo ensino médio: desafios para a promoção de uma educação integral	Revista do Instituto de Estudos e Pesquisas	2019

FONTE: Google Acadêmico. Sistematizado pela autora. (2023)

O artigo "Narrativas juvenis sobre a experiência com o novo ensino médio" tem como objetivo apresentar as percepções de estudantes do ensino médio sobre as mudanças propostas pelo novo modelo curricular. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com 19 estudantes de duas escolas estaduais de ensino médio na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Os resultados mostram que os estudantes têm uma percepção positiva em relação ao novo modelo curricular, principalmente no que diz respeito à flexibilização e diversificação das disciplinas e à possibilidade de escolha de itinerários formativos. Eles relataram que se sentem mais motivados e engajados nas aulas, especialmente quando as atividades estão relacionadas aos seus interesses e projetos de vida.

Porém, os estudantes também apontaram algumas críticas e desafios em relação ao novo modelo. Algumas das principais críticas são a falta de informação sobre as mudanças e a pouca clareza em relação às possibilidades de escolha dos itinerários formativos. Além disso, alguns estudantes relataram dificuldades em relação à organização e gestão do tempo para realizar as atividades propostas. Em relação ao que tem sido estudado no componente curricular Projeto de Vida, os resultados foram bastante variados, obtendo-se respostas desde narrativas sobre si/autoconhecimento, tarefas do dia a dia, projeto profissional, estudos sobre os povos indígenas, relações interpessoais e trabalhos manuais em argila. É possível inferir que há um sentimento de frustração dos estudantes com esta disciplina.

Os autores destacam a importância de se ouvir as percepções dos estudantes sobre as mudanças propostas pelo novo ensino médio, a fim de aprimorar a implementação do modelo. Eles também apontam para a necessidade de se investir em formação e suporte aos professores, a fim de garantir a qualidade e efetividade do novo modelo curricular.

Lemos e Lopes (2020) em seu artigo "Projeto de vida no novo ensino médio: um caminho para a redução da desigualdade educacional?" buscam analisar o componente curricular "Projeto de Vida", presente na nova grade curricular do ensino médio brasileiro, a partir de sua proposta de reduzir as desigualdades educacionais.

Os autores apontam que, embora a ideia de desenvolver projetos de vida seja relevante para a formação integral dos estudantes, a implementação do componente curricular deve considerar as diferentes realidades dos estudantes e a necessidade de um ensino contextualizado e crítico. Além disso, os autores defendem que a proposta do componente curricular "Projeto de Vida" não deve ser utilizada como substituição de outras disciplinas e temas importantes para a formação dos estudantes.

Os autores também destacam que o componente curricular "Projeto de Vida" pode ser uma oportunidade para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, desde que seja implementado de forma adequada e com recursos e formações adequados para os professores.

No entanto, os autores ressaltam que a implementação do componente curricular "Projeto de Vida" na nova grade curricular não é suficiente para reduzir as desigualdades educacionais no país, uma vez que a qualidade da educação depende de diversos fatores, como investimentos em infraestrutura, formação de professores, políticas públicas e valorização da educação.

O artigo "Projeto de vida e escolhas profissionais no novo ensino médio: um olhar crítico" escritos por Mendes e Kniess (2020) busca analisar o componente curricular "Projeto de Vida" presente na nova grade curricular do ensino médio brasileiro, com ênfase na relação entre a sua proposta e as escolhas profissionais dos estudantes.

Os autores apontam que o componente curricular "Projeto de Vida" pode ser uma oportunidade para a formação integral dos estudantes, permitindo que eles desenvolvam habilidades e competências para a construção de seus projetos de vida, incluindo a escolha profissional. No entanto, os autores destacam que a implementação do componente curricular deve considerar as diferentes realidades dos estudantes e ser realizada de forma contextualizada e crítica.

Os autores também destacam que, apesar da importância do componente curricular "Projeto de Vida" na formação dos estudantes, a escolha profissional é um processo complexo e que depende de diversos fatores, como as condições socioeconômicas dos estudantes, a qualidade da educação e as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, os autores ressaltam que a implementação do componente curricular "Projeto de Vida" não deve ser vista como uma solução única para as questões relacionadas à escolha profissional dos estudantes.

Por fim, os autores defendem que a implementação do componente curricular "Projeto de Vida" na nova grade curricular deve ser acompanhada de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e a valorização da educação, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso às informações e condições necessárias para realizar suas escolhas profissionais de forma consciente e crítica.

As autoras Silva e Carvalho (2019) em seu artigo intitulado "O projeto de vida no novo ensino médio: entre a flexibilidade e a precarização da educação" busca analisar o componente

curricular "Projeto de Vida" presente na nova grade curricular do ensino médio brasileiro, com ênfase na sua relação com a flexibilização curricular e a precarização da educação.

Os autores argumentam que, embora o componente curricular "Projeto de Vida" possa ser uma oportunidade para a formação integral dos estudantes, sua implementação deve considerar as diferentes realidades dos estudantes e ser acompanhada de políticas públicas que garantam a qualidade da educação. Além disso, os autores alertam para a possibilidade desse componente curricular ser utilizado como forma de precarização do ensino, através da redução de disciplinas obrigatórias e da precarização das condições de trabalho dos professores.

Os autores também destacam que a flexibilização curricular pode trazer benefícios, permitindo a adaptação do ensino às diferentes realidades dos estudantes e estimulando a criatividade e a inovação no processo educacional. No entanto, a flexibilização curricular não pode ser vista como uma solução única para os problemas educacionais, e deve ser acompanhada de políticas públicas que promovam a qualidade da educação e a valorização dos professores.

Por fim, os autores defendem que a implementação do componente curricular "Projeto de Vida" na nova grade curricular deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam a qualidade da educação e a valorização dos professores, visando promover a formação integral dos estudantes e a redução das desigualdades educacionais.

O artigo "Projeto de vida no novo ensino médio: possibilidades e desafios para a formação integral dos estudantes" apresenta uma reflexão sobre o componente curricular "Projeto de Vida" presente na nova grade curricular do ensino médio brasileiro, analisando suas possibilidades e desafios para a formação integral dos estudantes.

Os autores destacam que o "Projeto de Vida" tem o potencial de contribuir para a formação integral dos estudantes, ao estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a reflexão sobre seus interesses, valores e objetivos de vida. Além disso, o componente curricular pode ser uma oportunidade para os estudantes construírem planos de carreira e projetos de vida que estejam em consonância com suas aspirações e necessidades pessoais e sociais.

No entanto, os autores também apontam alguns desafios relacionados à implementação do "Projeto de Vida" no contexto do ensino médio brasileiro. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação adequada dos professores para trabalhar com o componente curricular, a necessidade de garantir a equidade e a inclusão de todos os estudantes no processo, e a

possibilidade de o componente curricular "Projeto de Vida" ser utilizado como forma de precarização do ensino.

Os autores também chamam a atenção para a importância de políticas públicas que garantam a qualidade da educação, a valorização dos professores e a promoção da equidade educacional. Nesse sentido, a implementação do componente curricular "Projeto de Vida" na nova grade curricular deve estar associada a políticas públicas que promovam a formação integral dos estudantes e a redução das desigualdades educacionais.

Em resumo, o artigo destaca as possibilidades e desafios do componente curricular "Projeto de Vida" no novo ensino médio brasileiro, enfatizando a importância de uma reflexão crítica sobre sua implementação e sua relação com as políticas públicas de educação.

A análise geral de todos os artigos aqui citados leva a entender que o componente curricular projeto de vida aponta para diversas contradições entre favorecer essa oferta no currículo do ensino médio como possibilidade de avançar na formação dos estudantes quanto às críticas que acentuam para os desafios, como se bastasse atender a algumas necessidades infra estruturais ou formativas dos professores para fazer valer o componente curricular projeto de vida. Nossa pesquisa traz outras problematizações que apontam para a inviabilidade desse componente curricular na formação das juventudes, sobretudo porque sua introdução no currículo representa o corte de disciplinas fundamentais para os jovens; porque rompe com a profissão docente cujo reconhecimento é baseado na formação adquirida no ensino superior em conteúdo específico e; porque é uma disciplina que individualiza de forma extrema o processo pedagógico e ilude os jovens com a ideia de empreendedorismo.

3.2 O que pensam os estudantes sobre o projeto de vida? a lógica neoliberal na escola

Este subcapítulo apresenta o tratamento analítico dos dados coletados durante o processo de campo. Para tanto, tomaremos como fundamentação teórico-epistemológica, a Sociologia da Ação Pública – Muller (2000), Muller e Surel (2002), Muller (2002) e Mény e Thoennig (2000) – com a finalidade de compreender as complexidades que envolvem a elaboração, implementação e tradução de uma política pública. Além disso, nossas análises têm inspiração teórica nos trabalhos de Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009) e Dardot, P. e Laval, C. (2017), autores que fazem uma análise crítica do sistema capitalista contemporâneo.

De forma breve, para compreensão, a Sociologia da Ação Pública trata-se de abordagem teórica que se concentra na análise das relações entre os atores sociais e as instituições que moldam a ação coletiva e a tomada de decisão em uma sociedade. Ela busca entender como as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas em nível local e global, e como os diferentes atores sociais, como grupos de interesse, organizações não governamentais, governos e indivíduos, interagem para influenciar esses processos.

Uma das principais características da Sociologia da ação pública é a ênfase na análise da ação social e dos processos de interação entre os atores sociais. Ela se concentra na compreensão dos comportamentos dos indivíduos e das instituições que influenciam a formulação de políticas públicas e os resultados dessas políticas. Dessa forma, a Sociologia da ação pública busca entender como as políticas são criadas e como elas afetam a sociedade como um todo.

Além disso, a Sociologia da ação pública enfatiza a importância dos contextos políticos, econômicos e sociais mais amplos na formulação de políticas públicas. Ela considera como as estruturas de poder e as relações sociais influenciam os processos de tomada de decisão e como as políticas públicas podem ser usadas para manter ou mudar essas relações de poder.

O livro de Muller e Surel apresenta uma análise crítica das principais abordagens teóricas da Sociologia da Ação Pública, incluindo a abordagem da escolha racional, o institucionalismo, a análise de redes e a abordagem de atores múltiplos. Eles também discutem os principais debates no campo, incluindo a relação entre políticas públicas e democracia, a questão da eficácia das políticas públicas e as tensões entre interesses públicos e privados.

Outro aspecto importante da Sociologia da ação pública é a análise da implementação de políticas públicas e do papel dos atores envolvidos nesse processo. Ela examina como as políticas públicas são executadas, as barreiras e os desafios que surgem na implementação e como os atores envolvidos na execução das políticas podem afetar seus resultados.

Em resumo, a Sociologia da ação pública é uma abordagem teórica que se concentra na análise da tomada de decisão e da ação coletiva em uma sociedade. Ela busca entender como as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas, e como os diferentes atores sociais interagem para influenciar esses processos.

Para situar o contexto histórico do reformismo no Brasil, lançamos mão do estudo de Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009), onde os autores argumentam que o capitalismo passou por uma transformação radical desde os anos 1970, quando os valores associados à contestação

social e à crítica ao sistema capitalista começaram a ser incorporados e adaptados pelos próprios agentes econômicos. Segundo Boltanski e Chiapello (2009), os ideais de liberdade, autonomia e criatividade foram apropriados e cooptados pelo próprio sistema capitalista, criando uma nova forma de dominação.

Essa nova forma de dominação é chamada pelos autores de "espírito do novo capitalismo". Trata-se de um conjunto de valores e ideias que foram incorporados pelas empresas e pelos indivíduos que trabalham para elas, tais como a busca pela inovação, a flexibilidade, a adaptação rápida a mudanças e a valorização da criatividade e da autonomia individual. Esses valores são apresentados como formas de garantir a sobrevivência e a competitividade das empresas em um ambiente de constante mudança e incerteza.

Boltanski e Chiapello (2009) argumentam que essa nova forma de dominação é mais insidiosa e difusa do que as formas anteriores de dominação capitalista, que eram mais facilmente identificáveis e combatíveis. Eles destacam que a crítica ao capitalismo e a busca por alternativas políticas e econômicas tornaram-se mais difíceis a partir da incorporação desses valores pela própria estrutura do sistema capitalista.

Certamente, uma das contribuições mais importantes de Boltanski e Chiapello em "O novo espírito do capitalismo" é a análise dos movimentos sociais e críticos que surgiram nos anos 60 e 70 e como esses movimentos foram incorporados pelo sistema capitalista. Os autores argumentam que, no passado, os movimentos sociais eram frequentemente vistos como uma ameaça ao sistema capitalista, e a resposta do capitalismo era reprimi-los ou cooptá-los.

No entanto, a partir dos anos 70, os valores dos movimentos sociais começaram a ser incorporados pela própria estrutura do sistema capitalista, criando uma forma de dominação. Os autores argumentam que isso ocorreu devido a uma mudança na forma como as empresas e os indivíduos passaram a enxergar o mercado e a concorrência.

Em vez de ver a concorrência como uma luta pelo controle do mercado, as empresas começaram a enxergá-la como uma competição pela inovação e criatividade. A criatividade e a inovação, por sua vez, passaram a ser vistas como valores que estavam associados à liberdade, à autonomia e à realização pessoal, que são valores que eram caros aos movimentos sociais dos anos 60 e 70.

Assim, os autores argumentam que os movimentos sociais foram cooptados pelo sistema capitalista por meio da incorporação de valores e ideais associados à crítica social e à contestação. Em vez de serem vistos como uma ameaça ao sistema, esses valores foram

transformados em uma nova forma de dominação que é mais difusa e insidiosa do que as formas anteriores de dominação capitalista.

Outra contribuição importante de Boltanski e Chiapello (2009) em "O novo espírito do capitalismo" é a análise das implicações dessas mudanças na forma como as pessoas trabalham e veem seu trabalho. Os autores argumentam que a incorporação de valores associados à criatividade, inovação e autonomia teve um impacto significativo na forma como as pessoas veem seu trabalho e se relacionam com ele. Em vez de ver o trabalho como uma fonte de renda ou como uma forma de realizar tarefas específicas, as pessoas passaram também a ver o trabalho como uma forma de expressar sua criatividade e autonomia. Isso criou uma cultura de trabalho que valoriza a flexibilidade, a inovação e a capacidade de se adaptar rapidamente às mudanças, mas que também pode ser exaustiva e estressante.

Outro livro que direciona nossas análises é a obra "A escola não é uma empresa" escrito por Christian Laval em 2004 que questiona a ideia de que as escolas devem ser geridas como empresas e orientadas para a maximização de resultados financeiros. Laval (2004) argumenta que a educação é um bem público que deve ser protegido dos interesses do mercado e que a privatização da educação tem consequências negativas para a sociedade. Isto é, o autor denuncia a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora ocorrida na Europa e EUA que rompe com a ideia republicana de escola até então dominante.

O ideal humanista da escola emancipadora se transmutou em ideal de serviço de educação, onde a empresa-escola oferece o ensino capaz de fazer com que o indivíduo se adapte ao mundo do mercado e obter "sucesso na vida". De acordo com Laval (2008):

Globalmente, a escola existe no interior de uma economia de mercado na qual as empresas mais poderosas veem os jovens como "alvo" comercial que podem ser atingidos por meio de estratégias específicas em particular pela mídia -, estratégias que consistem em transformar desde a primeira infância os cérebros ainda inexperientes em consumidores de mercadorias cada vez mais numerosas e variadas (LAVAL, 2008, p. 128).

O estudo de Laval (2004) se concentra em verificar como a ideologia neoliberal, que enfatiza o livre mercado e a privatização, tem influenciado as políticas educacionais em todo o mundo. O autor argumenta que a lógica do mercado é incompatível com os objetivos da educação, que devem se concentrar no desenvolvimento humano, na formação de cidadãos críticos e na promoção da igualdade. O que vem ocorrendo, segundo o autor, é a mudança da lógica do conhecimento para a lógica da competência na nova ordem escolar. Na lógica da reforma neoliberal, "os professores são apenas *coaches*: motivam e orientam projetos com os

alunos” (LAVAL, 2008, p. 144). Por sua vez, há uma crença de que os alunos se desenvolvem com autonomia e capacidade para serem flexíveis e criativos.

O autor aborda como a ideologia do neoliberalismo afeta o sistema educacional em vários níveis, desde a privatização da educação infantil até a introdução de programas de reforma universitária que buscam gerir as instituições educacionais como empresas. Laval critica a introdução de conceitos empresariais no âmbito educacional, como a competição, a eficiência e a rentabilidade, que reduzem a educação a uma mercadoria que pode ser comercializada e vendida no mercado.

Além disso, o autor também discute a influência das organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na definição das políticas educacionais em todo o mundo. Laval (2004) argumenta que essas organizações promovem uma agenda neoliberal que favorece a privatização da educação e a redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos.

De fato, "A escola não é uma empresa" é uma crítica profunda e abrangente da privatização da educação e da influência do neoliberalismo nas políticas educacionais em todo o mundo. O livro argumenta que a educação deve ser vista como um bem público que deve ser protegido das forças do mercado e que as políticas educacionais devem se concentrar na promoção do desenvolvimento humano, na formação de cidadãos críticos e na promoção da igualdade.

Laval (2004) contribui para a análise do modelo de escola que o novo ensino médio fortalece que nos ajuda como um diagnóstico quando relacionamos com a reforma brasileira. De acordo com o autor, a escola neoliberal pode ser comparada como uma empresa que tem como objetivo formar mão de obra, sob as mesmas regras da empresa com fins lucrativos. O autor apresenta as contradições dos discursos por trás de uma escola neoliberal e apresenta os fracassos educacionais na França, Europa, nos Estados Unidos. O autor afirma que “a ideologia neoliberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses privados e aos financiamentos privados” (LAVAL, 2004, p. 127).

Segundo o autor, a cultura de empresa é definida, essencialmente, pela noção de projeto. “Para a OCDE, igualmente, a pedagogia do projeto aparece como o melhor aprendizado da empresa” (LAVAL, 2004, p. 81). Boltanski e Chiapello (2009), também identificam a organização das instituições por projetos na contemporaneidade e afirmam que essa

organização deriva da lógica adotada no mundo empresarial desde os anos 1990. Em conformidade com o método weberiano do tipo ideal, os autores desenvolvem suas análises a partir da noção de *cit * (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991) para explicar as organiza es sociais submetidas ao imperativo de justifica o, cuja tendência   incorporar a referência a um tipo de convenço muito geral orientada para o bem comum, com pretensão a validade universal. A no o de *cit *   orientada para a questão da justiça. O sexto tipo ideal estabelecido na obra supracitada   a *cit  par projeto* (traduzida para o português como cidade por projetos). Essa nova *cit * e seus valores de compartilhamento, transmissão, autonomia, flexibilidade se mostraram incontornáveis mediados que são pela ado o de variadas políticas públicas.

A cidade por projetos apresenta-se, assim, como um sistema de injun es que pesam sobre um mundo em rede, incitando a s  formar elos e estender suas ramifica es respeitando princípios da a o justificável, próprios aos projetos. Os projetos são um entrave   circula o absoluta, pois exigem certo engajamento, embora temporário e parcial, e pressupõem, por parte dos outros participantes, um controle das qualidades que cada um põe em prática (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 138).

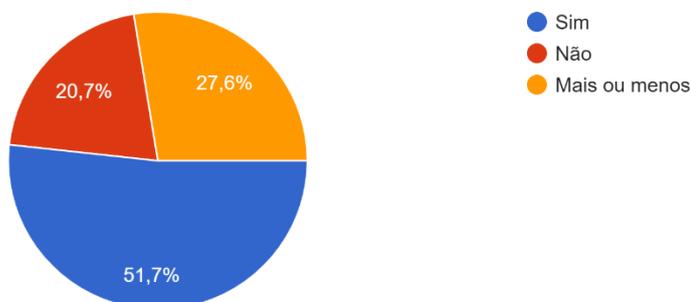
Esse raciocínio presente no mundo empresarial explicitado por Boltanski e Chiapello (2009) pode ser relacionado ao projeto da reforma do ensino médio quando foca a forma o dos jovens a partir da ideia de cada indivíduo com seu projeto de vida. A *cit  par projeto* guarda como princípio fundamental a adaptabilidade, flexibilidade e fugacidade das estruturas, aspectos relevantes no espírito da atual fase neoliberal de sociedade. O projeto educacional   parte integrante cada vez mais acentuado para a constitui o dessa sociedade a partir de duas fun es principais que a educa o pode proporcionar: sendo uma alavanca para o mercado por ser um campo vasto e diversificado para o desenvolvimento de negócios e, por ser um tempo/espaço fundamental para formar os indivíduos necessários (adaptados) para esse projeto (FERREIRA, 2023, s/p).

3.3 O que falam os dados da pesquisa?

A reforma do ensino médio deve ser compreendida no bojo das políticas neoliberais que perpassam o Estado brasileiro, assentada na lógica das políticas de *accountability* que acentua o critério técnico, neutro, como perspectiva de qualidade na educa o. Essas políticas visam oficialmente tornar a escola mais eficiente e melhorar seu desempenho de modo que, cada indivíduo, possa ampliar suas capacidades para atender plenamente as demandas do mercado. A maneira verticalizada que a contrarreforma foi aprovada ficou evidenciado em campo. Os dados coletados por meio de questionário aplicado com os 29 estudantes matriculados na

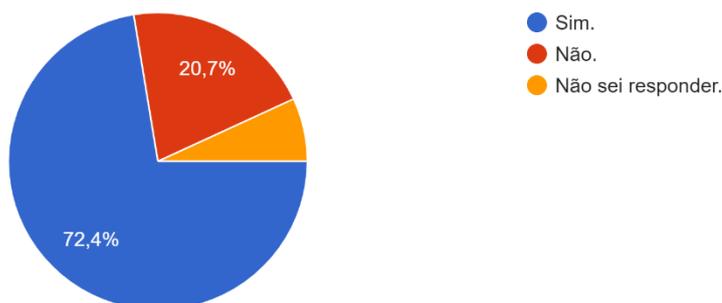
terceira série do 3º ano do ensino médio, apontam que apenas 51,7% dos jovens entrevistados afirmaram saber o que é o Novo Ensino Médio, enquanto 20,7% disseram não saber e 27,6% afirmam ter mais ou menos conhecimento sobre o NEM.

Gráfico 16 – Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?



Fonte: Resultado do questionário aplicado pela autora (2023).

Gráfico 17 – Você acha que a escola mudou muito com o Novo Ensino Médio?



Fonte: Resultado do questionário aplicado pela autora (2023).

Com o objetivo de detalhar melhor as percepções dos estudantes, apresentamos uma questão aberta: “Agora descreva quais conteúdos trabalhados e o que você acha do componente curricular Projeto de Vida”. Nessa questão os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas percepções de forma mais direta sobre o componente curricular Projeto de Vida. A fim de preservar a identidade dos participantes, utilizamos as letras do alfabeto para identificá-los. Portanto a nomenclatura utilizada para referenciar suas falas serão: Estudante A, estudante B, C, D e assim por diante.

Alguns estudantes optaram por não responder essa questão e houve alguns que relataram não lembrar dos conteúdos abordados, sem esboçar opinião sobre o componente curricular projeto de vida. Ainda assim, de modo geral, os estudantes expuseram suas percepções. Como é o caso dos Estudantes C, F e G:

Os conteúdos são mais relacionados a nossa vida pessoal, nossos gostos, nossa relação familiar, nossos sentimentos e o que queremos para nossa vida. Na minha opinião, como estudante que tem projeto de vida, e faz parte do novo ensino médio, acho essa matéria uma perda de tempo para os estudantes e que não mudará nada na nossa vida, apenas aumentando as desigualdades entre o ensino público e o particular, já que matérias importantes são tiradas da grade para implementação do projeto de vida (ESTUDANTE C).

A maioria era para a turma falar qual profissão você quer ser, e não tinha muita coisa para a gente fazer o nosso "projeto de vida". Acho que deveria ter atividades relacionadas às profissões (não sei explicar muito bem), talvez assim os alunos iriam se interessar mais, e ver qual profissão eles gostam e tal (ESTUDANTE F).

É uma aula para a gente pensar mais no futuro, sobre o que queremos ser, com o que queremos trabalhar etc... Eu acho legal mesmo não sabendo o que eu quero para mim, dá pra pensar mais e tentar achar algo que me interessa (ESTUDANTE G).

As falas dos estudantes evidenciam que os conteúdos ministrados nas aulas do componente curricular Projeto de Vida estão mais relacionados a vida pessoal, futuro profissional e questões socioemocionais. Ao mesmo tempo que essa disciplina pode gerar algum interesse para o estudante, o teor das respostas revela que há uma diversidade na oferta e um esvaziamento de sentidos do trabalho educacional.

O desinteresse dos estudantes pode ser observado nas respostas a seguir :

Acredito que na teoria, é muito bom e válido. Mas na prática “deixa a desejar” e considero vazio (ESTUDANTE D).

Os conteúdos trabalhados são a maioria de dialogar sobre nosso futuro e reflexão sobre nossa vida. O que eu acho sobre o projeto de vida algo não muito importante (ESTUDANTE E).

Não acho necessário porque além de ser só mais uma matéria que não vale ponto, traz desgaste para o aluno através de trabalhos que não são importantes e que acabam atrapalhando em outras matérias porque acabamos esquecendo e nos prejudicando (ESTUDANTE R).

Acho que não vem agregar em nada na vida dos alunos, além de só acumular matéria para os alunos (ESTUDANTE X).

As falas dos estudantes também evidenciam a relação do componente curricular às questões socioemocionais, às quais são consideradas relevantes para alguns estudantes. Destacamos as falas abaixo:

Eu acho a matéria inútil, ela só está ocupando espaço de qualquer outra matéria porque qualquer outra matéria como artes, educação física e estudo orientado é mais importante que ela. Eu não sei o que eu estou aprendendo, nem o que eu aprendi no ano passado, nesse ano pediram para eu fazer metas e discutir o significado de palavras, ano passado praticamente a mesma coisa, eu acho isso muito desnecessário porque metas eu faço sozinho e não preciso de alguém me obrigando a fazer quando eu simplesmente não tenho nada no momento. Ano passado foram feitas muitas

perguntas que eram para ser reflexivas e na verdade geraram diversas crises em mim e vários colegas meus, eram nos feitas perguntas sobre o relacionamento com os pais, futuro, entre outras. Também não há nenhum profissional adequado, minha primeira foi a professora de história e a outra foi a de inglês. Resumindo, eu sou totalmente contra o projeto de vida (ESTUDANTE J).

Trabalha o autoconhecimento, a autorreflexão e a importância de planejar a vida, planejar o que você deseja para o futuro; te dá clareza sobre o caminho que você precisa seguir para chegar nos seus objetivos. Eu acho extremamente importante, e na minha experiência foi totalmente promissor. Abre a mente, é o tempo que você tem para pensar no que vale a pena, nos seus limites, para pensar no humano da vida. Aprendemos sobre a cultura e sua influência, sobre amor-próprio, pessoas nas quais podemos nos inspirar, e muitos outros assuntos. É lindo! (ESTUDANTE Q).

Eu acho o componente curricular Projeto de Vida extremamente importante, pois ele ajuda os alunos a desenvolverem habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o Projeto de Vida pode ajudar a aumentar a motivação dos alunos, uma vez que eles estão mais engajados e comprometidos com seus objetivos (ESTUDANTE Y).

Há alguns apontamentos que evidenciam a valorização das matérias que são cobradas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM). As falas a seguir sugerem essa interpretação.

Sinceramente eu acho que para MIM não precisa, acho desnecessário, mas para OUTRAS pessoas, é sim muito mais que importante é necessário (ESTUDANTE N).

Acho extremamente fútil ter projeto de vida no ensino médio, pois poderiam usar essas aulas para nos ajudar a ficar melhor no Enem com aulas específicas para isso (ESTUDANTE O).

O componente curricular Projeto de Vida, parece ser uma tentativa difusa do Estado de guiar jovens imobilizados pela inércia socialmente gerada e sem competência para criar formas eficientes de estruturarem suas vidas, a uma vida estável financeiramente e emocionalmente, através dos estudos de tópicos como autoconhecimento, gerenciamento do tempo, inteligência emocional, entre outros. Para mim essa foi uma tentativa fracassada e mal planejada que hoje mais me atrapalha minha vida do que auxilia ela. Não que seu conteúdo seja supérfluo, mas com certeza possui peso menor do que matérias como matemática. Já troquei aulas de projeto de vida por aulas de matemática e aprendi muito mais (ESTUDANTE P).

As falas dos estudantes apresentam uma preocupação sobre a falta das disciplinas que o componente curricular projeto de vida ocupou.

A matéria é desnecessária. Projetar minha vida? Tem que ser muito burro para não pensar no futuro, sem contar que a matéria entra no lugar de uma outra que agregaria no meu conhecimento em um trilhão a mais de vezes. Simplesmente inútil (ESTUDANTE U)

Na minha opinião, a matéria Projeto de Vida é inútil porque não influencia em nada na grade curricular e na VIDA de ninguém, porque não é passado nada de importante só está ali para ocupar espaço (ESTUDANTE W).

Os estudantes de nossa amostra apresentam percepções diferenciadas sobre o componente curricular projeto de vida. A maioria fala de um desprezo pela disciplina ou de

sua insignificância na sua formação escolar. Essa maioria se ressentida pela redução de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física e apresentam um receio do seu desempenho no ENEM. É justo, a entrada no ensino superior está no horizonte desses jovens. O grupo minoritário dos jovens de nossa pesquisa percebem o componente curricular projeto de vida como uma disciplina que ajuda no entendimento/planejamento de seu futuro. Nada mais justo esse sentimento dos respondentes que vivem cercados de incertezas, sendo o apoio moral desenvolvido na disciplina um suporte para enfrentar o desconhecido e com a esperança de que “se fizer tudo correto”, “um bom projeto de vida, será um empreendedor de sucesso.

De acordo com o mapeamento das escolas que estudam os nossos respondentes, apresentado no capítulo 3, esses estudantes estão matriculados em escolas que possuem uma boa infraestrutura, estão situadas em bairros populares e com o tempo integral. O movimento das matrículas é quase um padrão quando observados os dados gerais do estado. E, as recorrências das falas estão próximas dos estudos aqui analisados na revisão bibliográfica. Ou seja, podemos afirmar que temos paradoxos instalados, em que pese o fato de a maioria dos dados tendem para a discordância em relação à oferta do componente curricular projeto de vida. Contudo, vale reconhecer que essa disciplina pode ser pensada em outras bases que não no formato atual.

É o que fazem Dayrell (2007; 2013) e Dayrell e Carrano (2014) que desenvolvem a ideia de que o projeto de vida é uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Dayrell (2013) destaca que a escola deve ser um espaço de reflexão e diálogo sobre os projetos de vida dos jovens. Ele argumenta que a escola tem o potencial de ser um espaço acolhedor e participativo, onde os jovens se sintam valorizados e estimulados a construir seus projetos de vida. Portanto, o autor amplia o conceito de projeto de vida numa abordagem diferente da adotada no NEM cuja base está construída no espírito da empresa. Para Dayrell (2013), falar de “projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade” (DAYRELL, 2013, p. 67)

Além disso, o autor enfatiza a importância da escola em fomentar a formação de redes sociais e comunitárias que possam auxiliar os jovens na realização de seus projetos de vida. Ele destaca que a escola deve ser um espaço de encontro e diálogo entre diferentes projetos de vida, promovendo a diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes. Dayrell (2013) também

ressalta que a escola não deve impor modelos de projetos de vida aos jovens, mas sim, permitir que eles possam construir suas próprias trajetórias de vida, de acordo com suas experiências e desejos. Ele argumenta que a escola deve ser um espaço de liberdade e autonomia, onde os jovens possam expressar suas opiniões e ideias, e assim, construir suas próprias visões de mundo. Para o autor “a escola constrói sua meta no futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, líderes. E nela os jovens se constituem em seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro.” (DAYRELL, 2013, p. 68)

O artigo de Dayrell (2013) destaca a importância da escola em promover um ambiente acolhedor, participativo e democrático, onde os jovens possam construir seus projetos de vida de acordo com suas próprias experiências e desejos, a fim de minimizar os efeitos causados pela fluidez e incertezas que as estruturas sociais promovem. A escola deve ser um espaço de reflexão e diálogo sobre os projetos de vida dos jovens, promovendo a diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes.

Tal perspectiva pedagógica que perpassa a ideia de projeto de vida está bem distante do que vem sendo implementado no NEM. Primeiramente, conforme informações coletadas junto aos diretores escolares, o projeto de vida serve também como recurso para estabelecer a disciplina na escola. Isto é, como o aluno tem um projeto de futuro, ele é cobrado com censuras a comportamentos que não agradam a escola. Em segundo, o projeto de vida pensado por Dayrell e Carrano (2014) tem uma perspectiva coletiva com destaque para o papel da comunidade na socialização dos jovens. Os atores argumentam que a comunidade pode ser um espaço importante para a construção de identidades e valores compartilhados, especialmente em contextos em que a identidade coletiva é valorizada. Já o modelo em curso nas escolas do NEM tem o acento na responsabilidade individual.

Mas o mais grave é o fato de estabelecer o eixo curricular do NEM em uma disciplina dessa natureza que combina a retirada de conhecimentos científicos e filosóficos fundamentais para a formação cidadã e laboral dos jovens brasileiros. A pedagogia do projeto de vida tem uma intencionalidade evidente quando a situamos o seu contexto.

Citamos anteriormente o trabalho de Boltanski e Chiapello (2009) e destacamos o contexto atual dominado pela *cit  par projeto* analisado pelos autores. Essa *cit * tem como princípio fundamental a adaptabilidade, flexibilidade e fugacidade das estruturas, aspectos relevantes no espírito da atual fase neoliberal de sociedade. Situamos a atual reforma do ensino médio nesse contexto, pois almeja imprimir a cultura de empresa na formação das juventudes e tem a noção de projeto como instrumento para alcançar essa meta. Para esses autores, inclusive Laval (2004), a nova era introduzida pela lógica neoliberal é fundada sobre o projeto

e sobre a avaliação de indivíduos de modo a comprovar a qualidade de suas competências.

Nesse sentido, Ferreira (2023) ressalta que o projeto educacional é parte integrante cada vez mais acentuado para a constituição dessa sociedade a partir de duas funções principais que a educação pode proporcionar: sendo uma alavanca para o mercado por ser um campo vasto e diversificado para o desenvolvimento de negócios e, por ser um tempo/espaço fundamental para formar os indivíduos necessários (adaptados) para esse projeto de fomento a uma Teoria do Capital Humano rejuvenescida que busca capturar a subjetividade dos jovens com a ilusão do empreendedorismo.

Ainda segundo Ferreira (2023), a atual reforma do ensino médio se instaura no estágio de radicalidade neoliberal (ou ultraliberal) que faz o sistema capitalista tornar-se mais explorador e concentrador de renda, no mesmo tempo que captura as subjetividades individuais por meio de dispositivos que buscam agregar aspectos morais conservadores no interior de uma sociedade frustrada diante das promessas não cumpridas da modernização liberal e da democratização social.

O componente curricular Projeto de Vida cumpre essa função conforme discutido em artigo produzido a partir da pesquisa desenvolvida pelo NEPE: “o Projeto de Vida busca desenvolver uma espécie de engajamento moral dos estudantes na sociedade com base nos valores do mercado, os quais podem ser interiorizados pelo discurso característico do empreendedorismo (FELIX; FERREIRA; SANTOS, 2021, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar as mudanças curriculares implementadas pela Lei Nº. 13.415 (BRASIL, 2017), com ênfase no componente intitulado "Projeto de Vida", que foi incorporado ao currículo de todas as escolas do país como parte da reforma do ensino médio. Essa reforma, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), trouxe consigo a introdução de novos elementos curriculares, incluindo disciplinas eletivas, estudos orientados e o Projeto de Vida como eixo central do currículo.

As reflexões tecidas ao longo da dissertação no que concerne ao direito à educação básica, nos levam a afirmar que tal direito não se efetiva para todos os jovens brasileiros, além disso a maneira que a oferta se organiza favorece acordos mercantis com o setor privado. As desigualdades sociais resultantes de problemas estruturais e econômicos na sociedade brasileira, juntamente com as políticas educacionais historicamente implementadas que incentivaram a dualidade no ensino, continuam a ser um obstáculo significativo para o acesso e a permanência na educação básica, em particular no ensino médio. Além disso, a reforma atual da educação também parece contribuir para a perpetuação dessas desigualdades, tornando ainda mais difícil para todos os estudantes terem acesso a uma educação de qualidade.

A Lei Nº. 13.415/2017, que aprova a reforma do ensino médio, não apresenta propostas para melhorar a estrutura educacional nem para valorizar o trabalho dos professores. Em vez disso, a lei se concentra em mudanças curriculares sob a retórica de melhorar o ensino médio e promover o protagonismo dos alunos. Tais argumentos, assim como o estabelecimento do eixo curricular com o projeto de vida, podem ser compreendidos como formas de incorporação, pelo sistema capitalista, de valores e ideais associados à crítica social e à contestação dos problemas educacionais historicamente constituídos, como leva a crer as análises feitas por Boltanski e Chiapello (2009).

É importante destacar que essa reforma não aborda todos os problemas que historicamente afetam a oferta do ensino médio no país. Além disso, as condições de trabalho dos professores também têm sido negligenciadas, levando a processos cada vez maiores de intensificação e adoecimento.

No estado do Espírito Santo, especialmente, a condução da política do ensino médio capixaba, se deu de forma distanciada do diálogo com a juventude. Desde a criação do então Programa Escola Viva, que como afirmamos veio de forma adiantada à reforma do ensino

médio, não considerou os anseios dos sujeitos dessa etapa de ensino, tampouco considerou os estudos que foram produzidos pela comunidade acadêmica.

O componente curricular projeto de vida tem um escopo amplo e ambicioso que excede o espaço escolar e, sobretudo, a ação pedagógica do docente que, nessa perspectiva, deve acompanhar individualmente cada estudante. Além de ser um componente curricular com extrema carga individualista, o que fere o princípio político-pedagógico da educação, almeja um ideal que não tem sustentação na prática social. No limite, a escola passa pelo risco imediato de produzir frustrações e desencantamentos na vida dos jovens, além de favorecer o mal-estar docente. Podemos afirmar que o componente curricular projeto de vida, na perspectiva da reforma, é um ensaio de pedagogização das incertezas que acometem a sociedade, em especial, as vidas das juventudes.

O componente curricular “Projeto de Vida”, eixo do Novo Ensino Médio, prevê uma proposta de educação que acentua os aspectos individualistas e subjetivos na formação dos jovens de modo a focar em um disciplinamento das subjetividades de maneira a alavancar aspectos que interiorizam os valores do empreendedorismo em acordo com as demandas atuais do mercado inserido na era digital e da sociedade de desempenho.

Considerando nosso objetivo geral de investigar as percepções dos estudantes do ensino médio do ES sobre o componente curricular “Projeto de Vida” elencamos três objetivos específicos. O primeiro foi analisar a reforma do ensino médio e o componente curricular “Projeto de Vida”; onde examinamos os documentos normativos que versam a reforma do ensino médio em nível nacional, bem como os documentos que normatizam a reforma do ensino médio no estado do Espírito Santo.

Quanto ao segundo objetivo de mapear o fluxo escolar das escolas selecionadas como piloto na implementação do Novo Ensino Médio no período de 2016 a 2021, foi primordial para confirmação da nossa hipótese. Os dados mostraram o descréscimo de matrícula não apenas nas escolas selecionadas, mas em toda rede estadual do ensino médio capixaba. Pudemos observar a tendência de queda da oferta do ensino médio no Espírito Santo, com uma transição de algumas escolas para o tempo integral, o que reforça ainda mais a redução do número de matrícula no período noturno. Outra constatação foi que nos anos da pandemia (2020 e 2021), quando as escolas estavam fechadas, a política do estado do Espírito Santo foi de aumentar o número de escolas de tempo integral.

Em relação ao nosso terceiro objetivo de fazer a revisão bibliográfica sobre as produções acadêmicas que focalizam o “projeto de vida”, tivemos como intenção compreender o que tem

sido discutido nas produções acadêmicas que abordam a nossa temática. A revisão aponta para a relevância de estudar este objeto, tendo em vista que localizamos poucos estudos em nível tese e dissertações, o que pode ser explicado pelo tempo ainda recente da reforma. Recorremos então à artigos em periódicos para que nos dessem suporte às nossas análises. Essa fase de estudo foi essencial para a definição do nosso objeto de estudo.

O nosso quarto objetivo de compreender o papel do componente curricular “Projeto de Vida” para os jovens em fase de conclusão do ensino médio das escolas selecionadas como piloto na implementação do Novo Ensino Médio, contou com a ida a campo onde aplicamos os questionários com os estudantes.

A maneira verticalizada que a contrarreforma foi aprovada ficou evidenciada em campo. Os estudantes que foram incluídos em nossa amostra apresentam percepções distintas sobre o componente curricular chamado projeto de vida. A maioria deles expressou um sentimento de desinteresse pela disciplina ou de que ela é insignificante para a sua formação escolar. Esse grupo também demonstrou ressentimento em relação à redução de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física e apresentou preocupações em relação ao seu desempenho no ENEM, afinal, a entrada no ensino superior está no horizonte desses jovens. Por outro lado, uma minoria dos jovens de nossa pesquisa enxerga o projeto de vida como uma disciplina que ajuda no entendimento e planejamento de seu futuro. Essa percepção é compreensível, já que os jovens enfrentam muitas incertezas, e o apoio moral oferecido pela disciplina pode ser um suporte para enfrentar o desconhecido e alimentar a esperança de que, se fizerem tudo corretamente, podem se tornar empreendedores de sucesso.

Os resultados de nossa pesquisa nos permite afirmar que existem contradições em relação à oferta do componente curricular projeto de vida, especialmente quando se considera que a maioria dos dados tendem a discordar dele. No entanto, é importante reconhecer que as questões que perpassam o projeto de vida podem ser trabalhadas pela escola e muitas vezes são. Contudo, vale destacar que a escola precisa de condições melhores de trabalho, com a integração dos docentes estáveis e respeitados em sua profissão e com carga horária suficiente para uma dedicação integral a uma unidade de ensino. Com essas condições garantidas, as questões socioemocionais vivenciadas pelos alunos serão consideradas no processo educativo sem ser uma disciplina e muito menos o eixo do currículo.

A hipótese inicial do nosso trabalho de que as alterações curriculares determinadas pela Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei Nº. 13.415/2017, prioriza os aspectos

sócioemocionais na formação dos jovens, provocando um esvaziamento do currículo, se confirmou pelas nossas análises.

O componente curricular “Projeto de Vida”, eixo do Novo Ensino Médio, da forma em que é ofertado, prevê uma proposta de educação que acentua os aspectos individualistas e subjetivos na formação dos jovens de modo a focar em um disciplinamento das subjetividades de maneira a alavancar aspectos que interiorizam os valores do empreendedorismo em acordo com as demandas atuais do mercado inserido na era digital e da sociedade de desempenho. Há uma mudança da lógica do conhecimento para a lógica da competência na nova ordem escolar. E, nessa lógica da reforma neoliberal, “os professores são apenas *coaches*: motivam e orientam projetos com os alunos” (LAVAL, 2008, p.144).

O ideal humanista da escola emancipadora se transmutou em ideal de serviço de educação, onde a empresa-escola oferece o ensino capaz de fazer com que o indivíduo se adapte ao mundo do mercado e obter “sucesso na vida”. Esse raciocínio presente no mundo empresarial explicitado por Boltanski e Chiapello (2009) pode ser relacionado ao projeto da reforma do ensino médio quando foca a formação dos jovens a partir da ideia de cada indivíduo com seu projeto de vida.

Finalmente, refletir sobre o papel da escola na vida dos estudantes é uma das possibilidades oferecidas pela pesquisa. Ouvir as percepções e os valores que os estudantes atribuem às suas experiências escolares, especialmente sobre o componente curricular projeto de vida, pode ser um ponto de partida para a construção de um ensino médio realmente mais significativo e estruturado para o desenvolvimento de uma formação onde os jovens se reconheçam no conjunto da sociedade e com instrumentos cognitivos que garantam sua inserção crítica e criativa no mundo em transformação. Ouvir o que os jovens realmente pensam/desejam pode ser uma ferramenta valiosa para planejar o ensino médio brasileiro com qualidade socialmente referenciada.

Esta dissertação traz uma pequena contribuição para o campo da política educacional que estuda o ensino médio. Esperamos que as pesquisas sejam aprofundadas de modo a revelar aspectos diversos que afetam a formação das juventudes neste período histórico de grandes desafios e, sobretudo, que o apelo à revogação do novo ensino médio seja ouvido e garantido pelos poderes constituídos no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamiris. Em queda desde 2010, abandono do ensino médio volta a crescer em 2021. **Futura**. Vitória, p. 00-00. 29 jul. 2022. Disponível em: <https://www.futura.org.br/abandono-do-ensino-medio-volta-a-crescer-em-2021/?print=1>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ARAÚJO, R. M. de L. (2019). **ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social**. *Cadernos De Pesquisa*, 26(4), 107–122. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 700 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb0038&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 14 abr de 2020.

BRASIL. Medida Provisória Nº. 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 23 Abril 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: . Acesso em 23/06/2019.

BRASIL. Portaria Nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Aceso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de

Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CAETANO, M. R.; MARTINI ALVES, A. A. ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: UM CAMPO DE DISPUTAS?. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 23 abr. 2023.

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

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educação e sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. **A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola**. *Habitar a escola e as suas margens*, 2013.p.65-72.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DELVAUX, B. **L’action publique ou analyser la complexité**. *Know & Pol. Knowledge and Policy in education and health sectors*. *Revue de la Littérature*, jun. 2007. Disponível em: www.knowandpol.eu. . Acesso em: 21 abr. 2023

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N° 150-R, de 11 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o Ano Letivo de 2021. Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20150-R%2020Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202021%20\(1\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20150-R%2020Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202021%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020**. Espírito Santo, ES: Secretaria Estadual de Educação, [2020]. **SEDU/ES**. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/diretrizes%20operacionais-2ed-final.pdf>>. Acesso em: 23. dez 2020.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar N°. 928, de 25 de novembro de 2019: Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial do ES – DIOES**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Anna/Downloads/diariooficial 2019-11-26_completo.pdf](file:///C:/Users/Anna/Downloads/diariooficial%202019-11-26_completo.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei N°. 10.382, de 24 de junho de 2015: Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. Espírito Santo, 2015. **Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES**. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/10.382.htm>>. Acesso em: 10 out. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Portaria 034-R de 15 de março de 2016. Vitória, 2015. **Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES**. Disponível em: <<http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3430/#/p:24/e:3430>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Projeto de Lei Complementar n° 4/2015. Dispõe da implantação do “Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único” no Estado, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo**. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/PLC/PLC42015.e..docx>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FERREIRA, E. B. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito à
FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios
de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 443–461, 2022. DOI:
10.22420/rde.v16i35.1471. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Ferreira, Eliza Bartolozzi. **O projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio**. [S.I].
VITÓRIA. 2023 ?. No prelo.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren & GONÇALVES, Thalita. **A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global**. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. (Orgs). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022, p. 33-46.

FERREIRA, Eliza. **A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso**. *Educação e Sociedade*. v.38, n.139. Campinas abr./jun. 2017.

FERRETI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio: Desafios à Educação Profissional**. *Revista Holos*, Ano 34, v. 04, 2018, pp. 261-271.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia**. *Educação e Sociedade*. v.38. n.139, Campinas abr./jun. 2017.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História**. 2016. 175 f. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, Sérgio Miranda. **Bioestática Básica**. Rio de Janeiro. 2021.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo**. 2016. 180 f. (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8596/1/tese_10605_ata_10605_Disserta%20a7%20a3o%20RONAN%20SALOM%2083O%20GASPAR.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008 ICE Brasil: A escola da escolha. Recife, PE. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

HARVEY, D. *The enigma of capital and the crises of capitalism* London: Profile Books, 2011.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e concepção do modelo: concepção do modelo da Escola da Escolha**. 2. ed. Recife: ICE, 2019a.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 23 abr. 2023.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissionalizante: as políticas do estado neoliberal**. Coleção questões da nossa época, v. 63. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LEAL, Fernando Oliveira. **As ocupações estudantis secundaristas no Brasil e no Espírito Santo (2015-2017):** processo de enfrentamento a imposição da reforma do ensino médio e da EC 95 do governo de Michel Temer. 2021. 266 f. (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15432_FERNANDO%20DE%20OLIVEIRA%20LEAL%20disserta%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. **A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: Corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v.23, 2018, 25p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt>. Acesso 21/04/2023.

LIMA, Marcelo; SPERANDIO, Renan dos Santos; COSTA, Debora Freitas. INTERESSES DO EMPRESARIADO EM TORNO DO PROJETO ESCOLA VIVA. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 120-133, jul. 2020. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46287>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. de O., & Lima, M. (2017). A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 9(1), 107–121. DOI: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE Esvaziamento DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Meny, I., & Thoenig, J. C. (2000). **Las políticas públicas**. Barcelona, Espanha: Editorial Ariel.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais; um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** – 3 ed. – São Paulo: atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MULLER , Pierre. SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MULLER, Pierre. **Las políticas publicas**. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2010.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PETERLE, T. G. dos S.; LIMA, M.; ALVARENGA, J. F. O gerencialismo e a educação no Espírito Santo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 20.031, 2020. DOI: <10.20396/rho.v20i0.8654820>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654820>>. Acesso em: 13 out. 2022.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. **A política estadual de educação no Espírito Santo: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional**. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

QUADRO, Sérgio Feldeman. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. 160 f. (Mestrado em Educação). UNICAMP. Campinas-SP.

ROMÃO, José Eustáquio. Evaluación em la Educación: ¿Por qué está de moda? In: MONARCA, Héctor. (Coor.) **Cualidad de la Educacion em Iberoamérica: Discursos, Política y Prácticas**. Madrid: DYKINSON, 2018. (N.P.).

SILVA, M. R. D. A BNCC da Reforma Do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34, e214130. Epub 22-Out-2018. ISSN 0102-4698. <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 14 set. 2019.

SPERANDIO, Renan dos Santos. **Processo de institucionalização da reforma do ensino médio**: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei Nº 13.415/2017 no Congresso Nacional. 2019. 304 f. (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TURINI, Mateus Henrique; VILLELA, Fábio Fernandes. Fundamentos de uma análise histórico-crítica sobre os desafios do ensino médio para a década de 2020. **E-Mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, v. 9, n. 21, p. 65-80, 2020. Maio-agosto 2020.

VENCO, S. . Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021035, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1263. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1263>. Acesso em: 23 abr. 2023.

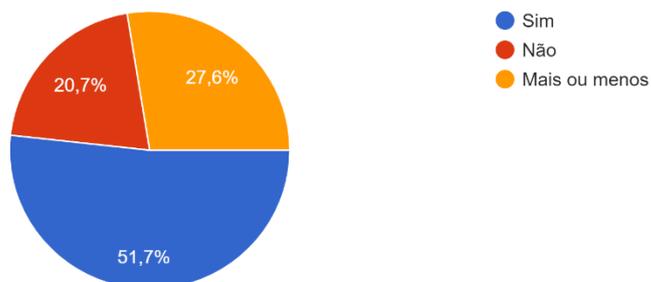
VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 9–33, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 21 abr. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário Aplicado com os Estudantes

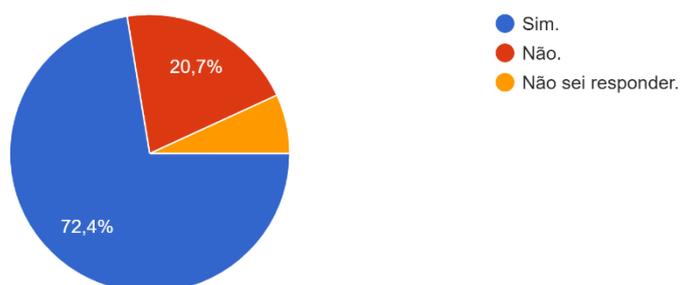
Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?

29 respostas



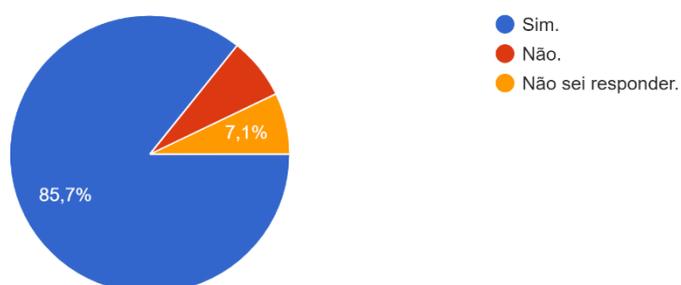
Você acha que a escola mudou com o Novo Ensino Médio?

29 respostas



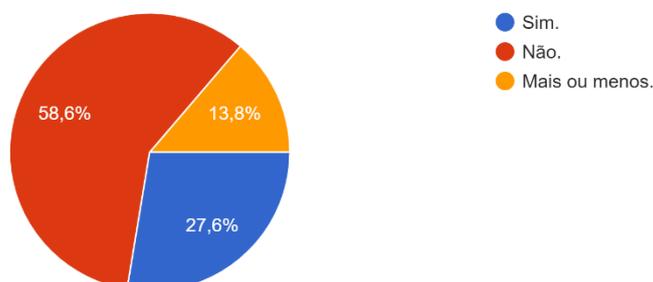
Você sabe o que é Projeto de Vida?

28 respostas



Você considera o Projeto de Vida importante para sua formação?

29 respostas



Agora descreva quais conteúdos trabalhados e o que você acha do componente curricular Projeto de Vida. (27 respostas)

Não me lembro.

Não lembro.

Os conteúdos são mais relacionados a nossa vida pessoal, nossos gostos, nossa relação familiar, nossos sentimentos e o que queremos para nossa vida. Na minha opinião, como estudante que tem projeto de vida, e faz parte do novo ensino médio, acho essa matéria uma perda de tempo para os estudantes e que não mudará nada na nossa vida, apenas aumentando as desigualdades entre o ensino público e o particular, já que matérias importantes são tiradas da grade para implementação do projeto de vida.

Acredito que na teoria, é muito bom e válido. Mas na prática deixa a desejar e considero vazio.

Os conteúdos trabalhados são a maioria de dialogar sobre nosso futuro e reflexão sobre nossa vida. O que eu acho sobre o projeto de vida algo não muito importante

A maioria era para a turma falar qual profissão você quer ser, e não tinha muita coisa para a gente fazer o nosso "projeto de vida". acho q deveria ter atividades relacionadas as profissões (não sei explicar muito bem), talvez assim os alunos iriam se interessar mais, e ver qual profissão eles gostam e tal.

É uma aula pra gente pensar mais no futuro, sobre o que queremos ser ,com o que queremos trabalhar etc... Eu acho legal mesmo não sabendo o que eu quero pra mim, dá pra pensar mais e tentar achar algo que me interessa.

Trabalhamos a escolha de profissão para o futuro, nossa zona de conforto em locais de trabalho e de desconforto também. Não acho projeto de vida uma matéria necessária para estar no boletim estudantil pois é muito vaga e realmente não ensina algo que levaremos para a vida.

Não acho que agregue.

Eu acho a matéria inútil, ela só está ocupando espaço de qualquer outra matéria porque qualquer outra matéria como artes, educação física e estudo orientado é mais importante que ela. Eu não sei o que eu estou aprendendo, nem o que eu aprendi no ano passado, nesse ano pediram para eu fazer metas e discutir o significado de palavras, ano passado praticamente a mesma coisa, eu acho isso muito desnecessário porque metas eu faço sozinho e não preciso de alguém me obrigando a fazer quando eu simplesmente não tenho nada no momento. Ano passado foram feitas muitas perguntas que eram para ser reflexivas e na verdade geraram diversas crises em mim e vários colegas meus, eram nos feitas perguntas sobre o relacionamento com os pais, futuro, entre outras. Também não há nenhum profissional adequado, minha primeira foi a professora de história e a outra foi a de inglês. Resumindo, eu sou totalmente contra o projeto de vida.

Acho que deveria ser opcional.

Desigualdade de gênero.

Igualdade entre homens e mulheres, protagonistas de nossas próprias vidas, valor a vida, empatia, simpatia e etc.

Sinceramente eu acho que para MIM não precisa, acho desnecessário, mas para OUTRAS pessoas é sim muito mais que importante é necessário.

Acho extremamente fútil ter projeto de vida no ensino médio, pois poderiam usar essas aulas para nos ajudar a ficar melhor no ENEM com aulas específicas para isso.

O componente curricular Projeto de Vida, parece ser uma tentativa difusa do Estado de guiar jovens imobilizados pela inércia socialmente gerada e sem competência para criar formas eficientes de estruturarem suas vidas, a uma vida estável financeiramente e emocionalmente, através dos estudos de tópicos como autoconhecimento, gerenciamento do tempo, inteligência emocional, entre outros. Para mim essa foi uma tentativa fracassada e mal planejada que hoje mais me atrapalha minha vida do que auxilia ela. Não que seu conteúdo seja supérfluo, mas com certeza possui peso menor do que matérias como matemática. Já troquei aulas de projeto de vida por aulas de matemática e aprendi muito mais.

Trabalha o autoconhecimento, a autorreflexão e a importância de planejar a vida, planejar o que você deseja para o futuro. te dá clareza sobre o caminho que você precisa seguir pra chegar nos seus objetivos. Eu acho extremamente importante, e na minha experiência foi totalmente promissor. Abre a mente, é o tempo que você tem pra pensar no que vale a pena, nos seus limites, pra pensar no humano da vida. Aprendemos sobre a cultura e sua influência, sobre amor próprio, pessoas nas quais podemos nos inspirar, e muitos outros assuntos. É lindo!

Não acho necessário por que além de ser só mais uma matéria q n vale ponto, traz desgaste para o aluno através de trabalhos que não são importantes e q acabam atrapalhando em outras

matérias por que acabamos esquecendo e nos prejudicando

Projeto de Vida é uma matéria que não adiciona muito ao currículo e o conhecimento do aluno, além de não ajudar os alunos a escolherem o que eles pretendem fazer e os professores não auxiliam a fazer a mente do aluno para eles entenderem que precisam estudar pra ter um bom futuro.

Autoconhecimento, acho importante para próprio projeto de vida.

A matéria é desnecessária. projetar minha vida? Tem que ser muito burro pra não pensar no futuro, sem contar que a Matéria entra no lugar de uma outra que agregaria no meu conhecimento em um trilhão a mais de vezes. Simplesmente inútil.

Na minha opinião, a matéria Projeto de Vida é inútil por que não influencia em nada na grade curricular e na VIDA de ninguém, porque não é passado nada de importante só está ali para ocupar espaço.

Acho que não vem a agregar em nada na vida dos alunos, além de só acumular matéria para os alunos.

O componente curricular Projeto de Vida tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem uma visão clara e realista de suas metas pessoais, profissionais e acadêmicas, além de promover habilidades socioemocionais, tais como autoconhecimento, empatia, resiliência e colaboração. Dentre os conteúdos trabalhados no componente curricular Projeto de Vida, destacam-se: Autoconhecimento e identificação de valores, interesses, habilidades e limitações pessoais; Exploração de diferentes áreas profissionais e acadêmicas, suas demandas e possibilidades; Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como comunicação, resolução de conflitos, empatia e colaboração; Identificação e planejamento de metas pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como o estabelecimento de planos de ação para alcançá-las. Eu acho o componente curricular Projeto de Vida extremamente importante, pois ele ajuda os alunos a desenvolverem habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o Projeto de Vida pode ajudar a aumentar a motivação dos alunos, uma vez que eles estão mais engajados e comprometidos com seus objetivos.

Eu também acredito que o Projeto de Vida pode ajudar a diminuir a evasão escolar e aumentar a qualidade do ensino, uma vez que os alunos estão mais motivados e envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem. Por fim, o Projeto de Vida pode ajudar os alunos a se tornarem adultos mais realizados e satisfeitos em suas vidas pessoais e profissionais.

Preparo para o pós-ensino médio.

Cronograma de planos pós ensino médio.

ANEXOS

ANEXO A –
Lei Nº 13.415/2017



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ 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.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 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, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput .” (NR)

Art. 5º O art. 44 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) , passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#) , passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318 . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#) , passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no [inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) .

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do [Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967](#) , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

[§ 2º](#) Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no [§ 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no [art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos [incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput , saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput , transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no [art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#) .

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a [Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005](#) .

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017

*

ANEXO B – Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
GERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO
ASSESSORIA DE APOIO CURRICULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DIRETRIZES CURRICULARES E OPERACIONAIS PARA PROJETO DE VIDA 2020

INTRODUÇÃO

A proposta desta diretriz é orientar o desenvolvimento das aulas de **Projeto de Vida – PV** nas turmas de Ensino Médio. Destacamos que esta unidade curricular integra a parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio.

Importante compreender que Projeto de Vida é para o estudante o caminho traçado entre “quem ele é” e “quem ele quer ser”, partindo da apropriação da história de sua vida pessoal para projetar trajetórias sobre os próprios desejos de atuação no meio em que vive e no mundo. Está aliado ao exercício contínuo de autoconhecimento, de reflexão sobre sua própria atuação no mundo, na família e na comunidade.

Nesta unidade curricular, deve-se considerar a formação integral do estudante, contemplando seu Projeto de Vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, além de ser uma estratégia pedagógica de reflexão sobre sua trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, abaixo representadas:



Dessa forma, as aulas de Projeto de Vida devem promover um trabalho pedagógico intencional e estruturado com o objetivo de desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade



1 DIRETRIZES CURRICULARES

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.

O Projeto de Vida deve ser elemento transversal no desenvolvimento da proposta de todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes. É papel da escola auxiliar o estudante a aprender e a se reconhecer como sujeito, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu Projeto de Vida.

Dessa forma, os currículos e as propostas pedagógicas das instituições escolares, conforme o disposto no Art. 5 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, considera o Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.

O Currículo do Espírito Santo além de manter a transversalidade do Projeto de Vida dentro dos diferentes componentes curriculares, inclui em sua parte diversificada uma disciplina voltada para o desenvolvimento e acompanhamento do Projeto de Vida dos alunos, permitindo deste modo que o educando tenha um momento específico dentro de sua organização curricular para definir metas, descobrir potencialidades e criar estratégias a serem trabalhadas durante todo o seu percurso no ensino médio.

1.1 OBJETIVOS DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA

- Oferecer subsídios para que os estudantes iniciem um processo gradual, lógico e reflexivo por meio de temáticas fundamentais, que se relacionam e se complementam entre si, auxiliando na construção de sua identidade (o ponto de partida) e seu posicionamento diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida;
- Desenvolver habilidades e competências para o século XXI previstas nos Quatro Pilares da Educação¹;
- Construir e apropriar-se de conhecimentos e valores que permitam uma tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas e compreender que as escolhas realizadas influenciam no futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para realização de planos futuros;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Pensar soluções que acarretem benefícios para a sua comunidade;
- Desenvolver o protagonismo.

2 DIRETRIZES OPERACIONAIS

As aulas de Projeto de Vida (PV) em 2020 serão desenvolvidas, anualmente, em todas as séries, com duas aulas semanais, sendo geminadas. Serão ministradas por professores de qualquer unidade

¹ Os quatro pilares citados pela BNCC são: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.



curricular, considerando perfil desejado, a partir da disponibilidade de carga horária. O professor efetivo poderá utilizar até 40% de sua carga horaria ou terá extensão de carga horária (CHE) de até 8 tempos e, na falta deste, poderão atuar professores em regime de designação temporária (DT), respeitados os limites do efetivo, com alteração de carga horária. Não será permitido novo contrato de professor para atender exclusivamente às aulas de PV.

O Professor de PV deve ser parceiro, assim como os demais professores, na orientação e na construção dos projetos de vida dos estudantes. Por isso, deve acolhê-los de forma a considerar os seus sonhos, seus desejos, seu plano de vida e suas circunstâncias. É essencial o envolvimento da família no apoio e no incentivo à construção e ao desenvolvimento do projeto de vida.

O Professor de Projeto de Vida deve ter um perfil capaz de incentivar positivamente os estudantes e apresentar características como:

- Empatia, habilidade de escuta e resiliência;
- Boa capacidade para se comunicar;
- Imparcialidade;
- Solidariedade;
- Confiabilidade;
- Proatividade;
- Postura ética;
- Capacidade de planejamento e organização.

Na dinâmica do trabalho educativo, o professor de Projeto de Vida deve:

- Inspirar o estudante sendo afirmativo em sua vida;
- Ser emocionalmente estável para lidar com situações diversas;
- Provocar no estudante o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, aonde almejam chegar e que pessoas pretendem ser;
- Levar o estudante a refletir sobre suas ações, as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar aonde desejam;
- Considerar o estudante como foco das ações, independente das suas circunstâncias, tal como ele é, como vive e como se constituiu ao longo de sua vida;
- Acreditar que o estudante é capaz de concretizar todas as etapas necessárias para realizar seu Projeto de Vida.

As aulas de Projeto de Vida serão avaliadas de forma processual, com registro de conceitos “Cursado” ou “Não cursado” e frequência para aprovação, considerando o desenvolvimento de habilidades como autoconhecimento, autonomia, compromisso, iniciativa, planejamento, resolutividade, responsabilidade pessoal e social com vistas à construção de seu projeto de vida.

2.1 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA

Para a organização das aulas de Projeto de Vida, é importante seguir os seguintes passos:

- A equipe gestora (diretor e pedagogo) será responsável por escolher o professor de Projeto de Vida conforme perfil e características propostos e disponibilidade de carga horária, bem



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
GERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO
ASSESSORIA DE APOIO CURRICULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

como organizar seus horários no sentido de garantir a realização dos planejamentos entre os professores de Projeto de Vida e com as demais áreas de conhecimento;

- Antes do início das aulas, a escola deverá providenciar uma pasta individual para cada estudante ou envelope de tamanho suficiente para guardar todo material que foi produzido na Semana de Acolhimento, caso a equipe escolar tenha optado por realizar alguma ação de levantamento de “sonhos”, além dos materiais que serão produzidos nas aulas de Projeto de Vida;
- Identificar as pastas ou os envelopes e agrupá-los por turma. Essas pastas ou envelopes deverão ficar em um local onde somente o professor de Projeto de Vida terá acesso, considerando que os materiais produzidos são muito pessoais e trazem sentimentos que não devem ser compartilhados a menos que seja desejo do estudante.
- Os professores deverão se apropriar do material estruturado elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e realizar as adequações necessárias para atender aos estudantes.
- Nos momentos de planejamento, com a articulação do pedagogo e PCAs, é importante que os professores de Projeto de Vida compartilhem com os demais professores o que está sendo desenvolvido nas aulas, para que possam alinhar seus planejamentos às necessidades dos estudantes.
- Periodicamente, é importante realizar autoavaliação com os estudantes, sem atribuição de nota, para que possam avaliar as transformações que estão vivenciando para possíveis correções de rota.
- Realizar, periodicamente, uma roda de conversa com as turmas para avaliar o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, de forma a subsidiar o planejamento.

Para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, da 1ª e 2ª série do ensino médio, sugerimos a utilização do **material elaborado** pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, disponível no link: <https://drive.google.com/open?id=1jTgH--scE5A3o3TISVoGUiun3ExJ3jr9> . Para as aulas da 2ª série também disponibilizamos o Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida, disponível no link: <https://drive.google.com/open?id=1exqaYCZnfUQz9GulplSTJubBdxujqYPn>.

Ressaltamos que essas aulas se estruturam a partir de 3 eixos essenciais:

1ª série – dedica-se ao eixo **“O autoconhecimento, eu no mundo”**, ao reconhecimento da importância dos valores, à existência de competências fundamentais que se relacionam e se integram.

2ª série – dedica-se ao eixo **“O Futuro: os planos e as decisões”**, nessa etapa, os estudantes documentam suas reflexões e tomadas de decisões no Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida.



3ª série – dedica-se ao **Acompanhamento do seu Projeto de Vida**. Os estudantes revisam os registros realizados no Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida e realizam as devidas correções de rota.

OBSERVAÇÃO:

1. Para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, além dos materiais sugeridos, o professor poderá pesquisar outros materiais para complementar o planejamento de suas aulas.
2. Considerando o primeiro ano de implementação das aulas de Projeto de Vida na unidade de ensino, as escolas poderão utilizar o material adaptado denominado **Estrutura das Aulas de Projeto de Vida**, disponibilizado no link <<https://drive.google.com/open?id=1p-XTmbnt0EFeeh8ShAREZ2G9ZNGLO9TS>>. Esse material consiste na seleção de alguns temas organizados em uma planilha para cada série.



2.2 ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES:

2.2.1 Do gestor:

- Definir com o pedagogo quem serão os professores de Projeto de Vida;
- Providenciar o espaço e a aquisição de pastas ou envelopes para os estudantes, para guardar todo material que foi produzido na Semana de Acolhimento, além dos materiais que serão produzidos nas aulas de Projeto de Vida no decorrer do ano;
- Compreender a proposta das aulas de PV estabelecida nesta diretriz;
- Buscar conhecer o Projeto de Vida de seus estudantes;
- Comprometer-se em oferecer condições necessárias para que o Projeto de Vida dos estudantes seja o eixo central nas ações do trabalho escolar;
- Reunir-se com o pedagogo para dialogar sobre o desenvolvimento das aulas de PV e sobre o *feedback* da roda de conversa realizada com os estudantes;
- Reunir-se, na presença do pedagogo, individualmente com os professores de Projeto de Vida para dar o *feedback* sobre a roda de conversa e orientá-los no replanejamento das aulas;
- Cumprir outras atribuições relativas à função.

2.2.2 Do pedagogo:

- Definir com o gestor quem serão os professores de Projeto de Vida;
- Auxiliar na organização das pastas ou envelopes individuais dos estudantes para que somente o professor de Projeto de Vida e o pedagogo tenham acesso;
- Orientar a equipe sobre a Semana do Acolhimento e caso optem por desenvolver alguma ação sobre o levantamento de “sonho” dos estudantes, planejem e organizem com os envolvidos todos os passos para realização;
- Organizar um horário para o planejamento semanal com os professores de Projeto de Vida para alinharem o desenvolvimento das aulas em todas as turmas;
- Realizar, periodicamente, uma roda de conversa com as turmas para avaliar o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, de forma a subsidiar o planejamento;
- Organizar, periodicamente, momentos para que os professores de Projeto de Vida compartilhem o desenvolvimento das aulas com os PCAs;
- Reunir-se, na presença do gestor, individualmente com os professores de Projeto de Vida para dar o *feedback* sobre a roda de conversa e orientá-los no replanejamento das aulas;
- Reunir-se com o gestor para dialogar sobre o desenvolvimento das aulas de PV e sobre o *feedback* da roda de conversa realizada com os estudantes;
- Cumprir outras atribuições relativas à função.

2.2.3 Do PCA:

- Compartilhar com os professores da área as ações desenvolvidas nas aulas de Projeto de Vida bem como os avanços dos estudantes;
- Comprometer-se em alinhar com os professores da área a intencionalidade pedagógica da construção do Projeto de Vida dos estudantes;
- Cumprir outras atribuições relativas à função.



2.2.4 Do professor de Projeto de Vida:

- Incentivar e inspirar positivamente os estudantes;
- Comprometer-se com o Projeto de Vida dos estudantes estabelecendo uma relação de confiança mútua;
- Manter organizada e atualizada as pastas ou envelopes de cada estudante durante o ano letivo, arquivando-os em espaço definido para que somente o professor de Projeto de Vida e o pedagogo tenham acesso;
- Planejar e adequar o material estruturado para atender ao contexto da comunidade escolar em conformidade com os demais professores de Projeto de Vida para o alinhamento das aulas;
- Acompanhar, orientar e realizar escuta de forma ética durante as aulas de Projeto de Vida;
- Compartilhar e alinhar, periodicamente, com o pedagogo e com os PCAs, o desenvolvimento das aulas e os temas que serão abordados para que sejam incorporados nas atitudes e ações de todos;
- Organizar, periodicamente, um momento de reflexão com os estudantes para avaliarem, de forma individual, seus avanços e as mudanças de trajetória vividas ao longo do ano, bem como o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida;
- Reunir-se com a equipe gestora para receber o feedback sobre a roda de conversa e replanejar as aulas quando necessário;
- Cumprir outras atribuições relativas à função.