

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES
DE ESCOLAS DE SÃO BENTO DO SUL/SC

DIRCE GREIN

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. JANE MERY RICHTER VOIGT

COORIENTADORA: PROFESSORA DRA. RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC

2024

DIRCE GREIN

COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES
DE ESCOLAS DE SÃO BENTO DO SUL/SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Jane Mery Richter Voigt e coorientação da Professora Dra. Rita Buzzi Rausch.

Joinville – SC

2024

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

G824c	<p>Grein, Dirce Componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: sentidos e significados atribuídos por docentes de escolas de São Bento do Sul/SC / Dirce Grein; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt; coorientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2024.</p> <p>165 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Currículos - avaliação. 2. Professores de ensino médio. 3. Ensino médio – Santa Catarina. I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Rausch, Rita Buzzi (coorient.). III. Título.</p> <p>CDD 375.006</p>
-------	--

Termo de Aprovação

“Componente Curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: Sentidos e Significados Atribuídos por Docentes de Escolas de São Bento do Sul/SC”

por

Dirce Grein

Banca Examinadora:

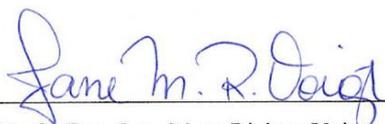
Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Coorientadora (UNIVILLE)

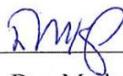
Prof. Dr. Celso Kraemer
(FURB)

Prof. Dr. Fernando Cesar Sossai
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 26 de agosto de 2024.

Dedicatória

Ao meu amado filho Gabriel, cujo apoio inabalável e amor constante foram minha inspiração e força motriz ao longo desta jornada acadêmica. Sua presença trouxe luz aos meus dias e renovou minhas esperanças nos momentos mais desafiadores. Que esta pesquisa seja um testemunho do meu amor por você e um tributo à nossa cumplicidade e carinho mútuos.

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (Paulo Freire, 2004, p.16).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às professoras Jane Mery Richter Voigt e Rita Buzzi Rausch, as valiosas sugestões e críticas, sua empatia e palavras de incentivo, sempre enaltecendo o trabalho realizado, sem no entanto deixar de se posicionar e contribuir para a qualificação do trabalho que se construía.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, cujas contribuições foram valiosas.

Aos professores Fernando Cesar Sossai e Celso Kraemer a concordância em participar da banca examinadora e as contribuições feitas, de importância singular para o andamento da pesquisa.

Ao *Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologia* (GECDOTE) os temas discutidos durante as reuniões que muito me auxiliaram no processo de constituição como pesquisadora.

Aos colegas de mestrado, especialmente aos amigos Elisan Nadrowski e Luciene Gomes Pimenta Cabral, expresso minha profunda gratidão pela amizade, estímulo e companheirismo ao longo desta jornada.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), pelo apoio concedido através da bolsa, que tornou possível a realização desta pesquisa de mestrado.

À equipe da *Coordenadoria Regional de Educação*, em especial ao Senhor Arnaldo Medeiros, pelo suporte essencial durante a condução da pesquisa com os docentes das escolas de Ensino Médio de São Bento do Sul/SC.

Aos docentes do componente curricular *Projeto de Vida* das escolas de Ensino Médio de São Bento do Sul, agradeço a colaboração e entrega durante os momentos das rodas de conversa.

Aos meus familiares, que compreenderam e apoiaram o meu distanciamento ao longo desses dois anos de dedicação aos estudos.

A meu filho, Gabriel, manifesto minha sincera gratidão por ser uma fonte perene de inspiração e apoio durante toda esta jornada acadêmica. Sua presença e apoio foi a luz que iluminou cada passo desta caminhada.

À minha mãe, meu eterno agradecimento por seu incentivo e pelo exemplo inspirador, mostrando-me que, mesmo com pouca instrução, a educação é a chave para construirmos um mundo melhor para nossos filhos.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOE. A investigação sobre o Novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida tem se expandido significativamente no meio acadêmico, sendo essencial apreender as percepções dos docentes sobre o componente curricular Projeto de Vida, obrigatório no currículo catarinense a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual reformulou a trajetória do Ensino Médio no Brasil. Considerando a relevância do Projeto de Vida e suas múltiplas significações, mobiliza-se nesta pesquisa o seguinte questionamento: quais são os sentidos e significados atribuídos por docentes do Ensino Médio de escolas públicas de São Bento do Sul/SC ao currículo que inclui o componente curricular Projeto de Vida? O objetivo geral da pesquisa é apreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes de São Bento do Sul/SC ao componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio. Para atingir este objetivo, foi conduzida uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolveu a realização de rodas de conversa com dez docentes do Ensino Médio de escolas públicas de São Bento do Sul/SC, os quais estavam em exercício no componente curricular Projeto de Vida durante o período da investigação. Complementarmente, a pesquisa incluiu análise documental e bibliográfica. As análises foram realizadas utilizando a metodologia dos Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013a, 2013b). O referencial teórico da pesquisa incluiu autores como Apple (2006), Araújo e Puig (2007), Ball (2006, 2008, 2012, 2018), Dayrell (2007, 2012, 2013), Frigotto (1998, 2012, 2017, 2018), Freire (1970, 1987, 1996), Laval e Dardot (2011, 2015, 2016), Sacristán (2000, 2017), Voigt e Morgado (2019), Vygotsky (1998, 2009) e Warschauer (2002, 2015), entre outros. A análise dos dados revelou uma gama de sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao Projeto de Vida. Apesar de reconhecerem a importância do componente para o desenvolvimento integral dos estudantes, enfrentam desafios significativos na implementação, como a falta de tempo para dedicar ao planejamento e execução do componente, além de recursos e formação específica. A pesquisa aponta para a necessidade de uma abordagem mais flexível e contextualizada, que considere as realidades individuais dos estudantes. A formação docente é entendida não apenas como um requisito técnico, mas como um elemento fundamental para ir além das exigências curriculares e reconfigurar as práticas educacionais garantindo que o Projeto de Vida possa ser um componente curricular de emancipação e reflexão crítica. O estudo destaca a importância do Projeto de Vida, abordando o papel dos docentes, a influência da lógica de mercado e as contradições curriculares. Essas questões são fundamentais para uma formação que resgate a noção de direitos e deveres, promovendo indivíduos críticos e reflexivos que contribuem de forma responsável para a sociedade.

Palavras-chave: Currículo, Projeto de Vida, Sentidos e Significados, Novo Ensino Médio.

CURRICULAR COMPONENT LIFE PROJECT IN NEW HIGH SCHOOL:
MEANINGS AND MEANINGS ATTRIBUTED BY DOCENTS
OF SCHOOLS OF BENTO DO SUL/SC

ABSTRACT

This research was conducted as part of the Academic Master's in Education program at the University of the Region of Joinville (UNIVILLE), within the research line of Curriculum, Technologies, and Educational Practices, associated with the Research Group on Curriculum Studies, Teaching, and Technologies – GECDOE. The investigation into the New High School and the curriculum component "Projeto de Vida" (Life Project) has significantly expanded in the academic field, making it essential to understand teachers' perceptions of this mandatory curriculum component in the state of Santa Catarina, as established by Law No. 13,415/2017 (Brazil, 2017), which reformed the trajectory of high school education in Brazil. Given the relevance and multiple meanings of the Life Project, this research addresses the following question: what are the meanings and significances attributed by high school teachers in public schools of São Bento do Sul/SC to the curriculum that includes the Life Project component? The general objective is to understand the meanings and significances attributed by teachers in São Bento do Sul/SC to the Life Project component within the context of the New High School. To achieve this objective, a qualitative research approach was conducted, involving conversation circles with ten high school teachers from public schools in São Bento do Sul/SC, who were teaching the Life Project component during the investigation period. Additionally, the research included documentary and bibliographic analysis. Data analyses were conducted using the methodology of Core Meanings (Aguiar & Ozella, 2006, 2013a, 2013b). The theoretical framework included authors such as Apple (2006), Araújo and Puig (2007), Ball (2006, 2008, 2012, 2018), Dayrell (2007, 2012, 2013), Frigotto (1998, 2012, 2017, 2018), Freire (1970, 1987, 1996), Laval and Dardot (2011, 2015, 2016), Sacristán (1998, 2000, 2013, 2017), Voigt e Morgado (2019), Vygotsky (1998, 2009), and Warschauer (2002, 2015), among others. The data analysis revealed a range of meanings and significances attributed by teachers to the Life Project. Despite recognizing the importance of this component for the integral development of students, teachers face significant challenges in its implementation, such as the lack of time for planning and executing the component, as well as the lack of resources and specific training. The research points to the need for a more flexible and contextualized approach that considers the individual realities of students. Teacher training is understood not just as a technical requirement but as a fundamental element to go beyond curricular demands and reconfigure educational practices, ensuring that the Life Project can be a component for emancipation and critical reflection. The study highlights the importance of the Life Project, addressing the role of teachers, the influence of market logic, and curricular contradictions. These issues are fundamental for a training that rescues the notion of rights and duties, promoting critical and reflective individuals who contribute responsibly to society.

Keywords: Curriculum, Life Project, Meanings and Significances, New High School.

PROYECTO DE VIDA DE LOS COMPONENTES CURRICULARES EN UNA
NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: SIGNIFICADOS Y SIGNIFICADOS
ATRIBUIDOS POR PROFESORADO DE ESCUELAS DE SÃO BENTO DO SUL/
SC

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló en el Máster Académico en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE), en la línea de investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas, vinculada al Grupo de Investigación en Estudios Curriculares, Docencia y Tecnologías – GECNOTE. La investigación sobre la Nueva Escuela Secundaria y el componente curricular Proyecto de Vida se ha expandido significativamente en el ámbito académico, siendo esencial comprender las percepciones de los docentes sobre el componente curricular Proyecto de Vida, obligatorio en el currículo de Santa Catarina a partir de la Ley n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), la cual reformuló la trayectoria de la Escuela Secundaria en Brasil. Considerando la relevancia del Proyecto de Vida y sus múltiples significados, esta investigación moviliza la siguiente cuestión: ¿cuáles son los sentidos y significados atribuidos por los docentes de la Escuela Secundaria de escuelas públicas de São Bento do Sul/SC al currículo que incluye el componente curricular Proyecto de Vida? El objetivo general de la investigación es captar los sentidos y significados atribuidos por los docentes de São Bento do Sul/SC al componente curricular Proyecto de Vida, en el contexto de la Nueva Escuela Secundaria. Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo, que involucró la realización de círculos de conversación con diez docentes de la Escuela Secundaria de escuelas públicas de São Bento do Sul/SC, quienes estaban en ejercicio en el componente curricular Proyecto de Vida durante el período de la investigación. Complementariamente, la investigación incluyó análisis documental y bibliográfico. Los análisis se realizaron utilizando la metodología de Núcleos de Significación (Aguar; Ozella, 2006, 2013a, 2013b). El marco teórico de la investigación incluyó a autores como Apple (2006), Araújo y Puig (2007), Ball (2006, 2008, 2012, 2018), Dayrell (2007, 2012, 2013), Frigotto (1998, 2012, 2017, 2018), Freire (1970, 1987, 1996), Laval y Dardot (2011, 2015, 2016), Sacristán (1998, 2000, 2013, 2017), Voigt e Morgado (2019), Vygotsky (1998, 2009) y Warschauer (2002, 2015), entre otros. El análisis de los datos reveló una gama de sentidos y significados atribuidos por los docentes al Proyecto de Vida. A pesar de reconocer la importancia del componente para el desarrollo integral de los estudiantes, enfrentan desafíos significativos en la implementación, como la falta de tiempo para dedicar a la planificación y ejecución del componente, además de recursos y formación específica. La investigación señala la necesidad de un enfoque más flexible y contextualizado, que considere las realidades individuales de los estudiantes. La formación docente se entiende no solo como un requisito técnico, sino como un elemento fundamental para ir más allá de las exigencias curriculares y reconfigurar las prácticas educativas, garantizando que el Proyecto de Vida pueda ser un componente curricular de emancipación y reflexión crítica. El estudio destaca la importancia del Proyecto de Vida, abordando el papel de los docentes, la influencia de la lógica de mercado y las contradicciones curriculares. Estas cuestiones son fundamentales para una formación que rescate la noción de derechos y deberes, promoviendo individuos críticos y reflexivos que contribuyan de forma responsable a la sociedad.

Palabras clave: Currículo, Proyecto de Vida, Sentidos y Significados, Nueva Escuela Secundaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Santa Catarina.....	67
Figura 2 - Mapa do município de São Bento do Sul, Santa Catarina.....	68
Figura 3 - Nuvem de Palavras.....	78

LISTA DA TABELAS

Tabela 1 - Teses e Dissertações no banco de Dados da SciELO e na BDTD, de 2017 até 2023. Descritores 1.....	25
Tabela 2 - Teses e Dissertações no banco de Dados da SciELO e na BDTD de 2017 até 2023, Descritores 2.....	25
Tabela 3 - Teses e Dissertações no banco de Dados da SciELO e na BDTD, de 2017 até 2023, Descritores 3.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores "Ensino Médio" AND "Projeto de Vida".....	27
Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores "Ensino Médio" AND "Itinerário Formativo".....	29
Quadro 3 - Teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores "Projeto de Vida" AND "Juventude".....	33
Quadro 4 - Professores participantes da pesquisa.....	70
Quadro 5 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1: Relevância do Projeto de Vida.....	81
Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2: Desafios Docentes no Contexto Educacional.....	90
Quadro 7 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3: Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AbdC	Associação Brasileira de Currículo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CEE	Conselho Estadual de Educação
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNem	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EMITI	Ensino Médio em Tempo Integral
Fecam	Federação Catarinense de Municípios
FMI	Fundo Monetário Internacional
GECDOTE	Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Indicadores de Desenvolvimento Humano e Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Mé e dio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
REM	Reforma do Ensino Médio
RS	Rio Grande do Sul

SEE/SC	Secretaria de Estado da Educação
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES E AVANÇOS	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 Currículo do Ensino Médio: entre intenções, implementação e impactos..	36
3.2 Práticas docentes no contexto do Ensino Médio: educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos	47
3.3 Reforma do Ensino Médio: análise da Lei n.º 13.415/2017 e suas implicações	49
3.4 Implementação da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina	55
3.5 Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: uma estratégia neoliberal?	58
3.6 Papel do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio de Santa Catarina	61
4 METODOLOGIA	66
4.1 O <i>lócus</i> da pesquisa	67
4.2 Caracterização dos participantes	70
4.3 Instrumento e a produção de dados.....	71
4.4 Metodologia de análise dos dados: Núcleos de Significação	74
5. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: APREENDENDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES..	76
5.1 Relevância	76
5.2 Rodas de conversa	76
5.3 Análise das percepções dos professores sobre o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio.....	78
5.4 Significações construídas por docentes sobre itinerários formativos: currículo pautado em Projeto de Vida.....	80
5.4.1 Núcleo de significação 1: Relevância do componente curricular Projeto de Vida	81
5.4.2 Núcleo de significação 2: Desafios docentes no contexto educacional.....	90
5.4.3 Núcleo de significação 3: Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural.....	102

5.5 Internúcleos	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	134
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP	134
ANEXO B – Documentos TCLE	137
ANEXO C – Autorização para uso de imagem e/ou voz	140
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – Carta de Anuência	141
APÊNDICE B – Roteiro pré-estabelecido para a Roda de Conversa.....	142
APÊNDICE C – Seleção dos Pré-Indicadores	147

1 INTRODUÇÃO

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2007, p. 98).

Quando considero o papel da educação na sociedade, fica evidente a importância de uma abordagem emancipatória que coloque a ética, o respeito à subjetividade e à identidade do estudante no centro do processo educacional, conforme Paulo Freire (2007, p. 59) salientou, "[...] o respeito à autonomia e dignidade de cada indivíduo é um imperativo ético, não um ato de benevolência". Minha convicção está firmemente ancorada em uma concepção de educação que vai muito além da mera transmissão de conteúdo, abrangendo a prática social na qual o sujeito se desenvolve.

Graduei-me em Ciências Biológicas pela Universidade do Contestado em Canoinhas/SC, dando meus primeiros passos na área da educação, compreendendo-a como uma intervenção no mundo que deve ocorrer em uma perspectiva emancipatória. Paulo Freire (2007, p. 59) ressalta a importância do respeito à "[...] autonomia e dignidade de cada indivíduo como um imperativo ético, não como um favor concedido ou não". Defendo firmemente uma educação que prioriza a ética, respeita a subjetividade e valoriza a identidade dos estudantes. Além disso, compreendo que a atividade educativa deva ser entendida como uma prática social pela qual o sujeito se constitui.

Após concluir minha licenciatura, iniciei minha trajetória como professora na área de Ciências Biológicas. Ao longo dos últimos 27 anos, mesmo enquanto ocupava outras funções na educação, mantive o vínculo com a sala de aula, atuando como docente. Em 2020, concluí minha segunda licenciatura, em Física, ampliando minha formação e diversificando minha atuação como educadora. Essa experiência enriqueceu minha compreensão sobre a importância da interdisciplinaridade e da integração de diferentes áreas de conhecimento nos processos educativos.

Para elucidar a intenção de pesquisa e estabelecer conexões com o tema, é essencial fazer referência à minha trajetória profissional. Atuei como professora de Ciências Biológicas, Física e Projeto de Vida, implementando uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes, a reflexão crítica e o

diálogo como instrumentos fundamentais para a construção de conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos.

Desde 2021, tenho a oportunidade de trabalhar como professora do componente curricular Projeto de Vida, no Novo Ensino Médio na *Escola Básica Celso Ramos Filho*, em São Bento do Sul, Santa Catarina. Essa experiência vem me permitindo compreender, de forma mais profunda, a relevância desse componente curricular e sua contribuição para a formação integral dos estudantes.

No período de 2005 a 2008, integrei a equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC. Essa experiência foi enriquecedora, proporcionando-me vivências e subsídios importantes por meio dos desafios diários do processo educativo nas unidades escolares onde atuo como docente efetiva até o presente momento.

De 2017 a 2020, atuei como gestora de escola na rede municipal de educação, desempenhando um papel fundamental na articulação entre a prática docente e a gestão escolar. Meu compromisso foi promover não apenas a qualidade do ensino, mas também o desenvolvimento de um ambiente em que os alunos pudessem construir seus projetos de vida de forma leve e significativa, iniciando assim a transição para a vida adulta.

Ao falar de transição para a vida adulta, Dayrell (2007, p. 113) destaca que, “[...] está cada vez mais difícil definir modelos na transição para a vida adulta. As trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem”, sendo necessário destacar que esse período de mudanças e desafios exige uma abordagem cuidadosa e flexível, uma vez que a trajetória de vida de cada pessoa pode ser marcada por caminhos não necessariamente previsíveis.

Trabalhar como gestora permitiu-me compreender de forma mais abrangente as demandas e desafios enfrentados pelas escolas e sua relação com o currículo e as práticas educativas, sendo fundamental considerar essa realidade ao oferecer suporte e orientação aos jovens em sua jornada para a vida adulta.

Com base nessas experiências vividas e no desejo de aprofundar meu conhecimento na área da educação, ingressei no mestrado acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE-UNIVILLE), em agosto de 2022. Além disso, integro o Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECNOTE). O meu projeto de pesquisa está

voltado para a investigação dos sentidos e significados atribuídos por docentes ao componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, com foco específico nas escolas de São Bento do Sul/SC.

Como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tenho a grata oportunidade de me dedicar às atividades do mestrado, buscando aprofundar meu conhecimento e contribuir para a formação docente e o aprimoramento das práticas educativas. Minhas expectativas em relação a essa jornada acadêmica são embasadas no desejo de adquirir conhecimentos por meio da pesquisa e da interação com professores e demais pesquisadores. Além disso, busco contribuir com pesquisas relevantes para a área de educação, com foco específico no componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, colaborar significativamente com a área educacional.

No âmbito da reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), houve transformações substanciais, incluindo a reorganização do currículo escolar. Em Santa Catarina, esse processo de reestruturação curricular foi pautado pelas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), que tem como objetivo proporcionar uma formação educacional mais alinhada às demandas dos estudantes e da sociedade contemporânea. O documento curricular catarinense, o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio - CBTC (Santa Catarina, 2020a), estabelece uma organização curricular em que os itinerários formativos são organizados por trilhas de aprendizagem, disciplinas eletivas, uma segunda língua estrangeira e o Projeto de Vida como componente curricular.

Dentre as competências definidas pela BNCC para a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, destaca-se a importância da sexta competência, que aborda especificamente o componente curricular Projeto de Vida, foco dessa dissertação. Essa competência visa promover aprendizagens que permitam aos estudantes

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

Essa competência ressalta a necessidade de os estudantes desenvolverem uma base sólida para sua formação integral como cidadãos ativos e participativos na sociedade, visando promover aprendizagens significativas para os estudantes. Dessa forma, a implementação do Projeto de Vida como componente curricular no novo Ensino Médio de Santa Catarina busca atender às demandas dos estudantes, promovendo uma formação mais completa e significativa (Santa Catarina, 2020b).

De acordo com os documentos curriculares, a ênfase na construção de projetos pessoais e profissionais, alinhados aos interesses e aspirações dos jovens, pode contribuir para o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e da responsabilidade dos estudantes em relação às suas escolhas e trajetórias futuras. Contudo, Frigotto (2017) destaca que para uma formação humana e a educação emancipatória, a formação ofertada nas escolas deve ir além das demandas do mercado de trabalho, proporcionando um desenvolvimento integral dos estudantes.

Frigotto (1998) defende uma educação que vá além da preparação para o mercado de trabalho, buscando proporcionar aos estudantes uma formação integral que os capacite não apenas profissionalmente, mas também, como seres humanos autônomos, críticos e responsáveis.

Na perspectiva do Projeto de Vida, é necessário refletir sobre como evitar que essa abordagem seja instrumentalizada pelas lógicas mercadológicas, assegurando uma educação que promova a formação integral dos estudantes. Dardot e Laval (2017), ao discutirem a lógica do neoliberalismo na educação, ressaltam a influência do mercado e das políticas neoliberais no ensino. Segundo os autores, o mercado desempenha um papel fundamental na regulação do funcionamento da educação, definindo seus propósitos, objetivos e princípios. A educação, assim como outros setores, segue uma lógica de mercado que a leva a buscar eficiência econômica e adaptação às demandas de uma economia de mercado.

Do mesmo modo, Apple (2016b) considera que as propostas curriculares refletem interesses e ideologias dos grupos dominantes da sociedade. Ao ser elaborado pelas elites, o currículo reflete jogos de poder e configurações ideológicas que favorecem a manutenção de uma economia dominante. Essa visão reduz o sistema educacional a um mero mecanismo de reprodução das hierarquias sociais, em vez de promover oportunidades educacionais igualitárias.

Ao introduzir uma abordagem que destaca os aspectos ideológicos, de poder e as relações de produção na educação, Apple (2016b) busca ampliar a compreensão

sobre o currículo, ultrapassando seus limites tradicionais. Ele propõe uma nova linguagem para a educação, que permite uma análise mais profunda do papel da educação dentro da sociedade capitalista, incluindo a reprodução das necessidades desse sistema, que envolve também a questão do mercado de trabalho.

Apple (2016a) defende que as políticas educacionais devem ser entendidas como políticas culturais, o que implica olhar de forma abrangente para compreender a complexidade do mundo real. Isso requer estar aberto para compreender diferentes ideias e reconstruir conceitos com base na realidade concreta da educação.

A abordagem cultural de Apple (2016a) destaca a importância de considerar as práticas educacionais dentro de um contexto mais amplo, que envolve valores, crenças e práticas culturais. O que me leva a questionar, se o currículo do Novo Ensino Médio, de fato, traz consigo uma proposta que visa preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também, para a vida em sociedade, envolvendo aspectos pessoais, sociais e profissionais. Além disso, de que forma a oferta de um componente curricular como o Projeto de Vida está alinhado às demandas da sociedade e do mundo de trabalho e com a formação integral dos estudantes.

Diante desse contexto, é fundamental compreender, na percepção de professores, o papel do Projeto de Vida como componente curricular no Novo Ensino Médio. Por ser uma novidade nessa etapa da educação básica, ele tem despertado discussões e dúvidas em relação ao seu significado. Surgem questionamentos como: Como os docentes de diferentes áreas de atuação trabalham com o Projeto de Vida? Quais são os sentidos e significados atribuídos por docentes do Ensino Médio de escolas públicas de São Bento do Sul, em Santa Catarina, ao currículo que inclui o componente curricular Projeto de Vida?

Essas indagações são importantes para compreender como o Projeto de Vida está sendo implementado e percebido no contexto educacional. Conhecer as diferentes formas como os docentes lidam e significam esse componente curricular é fundamental para compreender suas implicações para a formação dos estudantes. Compreender as significações atribuídas pelos docentes ao Projeto de Vida nos permite identificar suas concepções, práticas e desafios relacionados a esse componente.

Nesse sentido, considerando a minha experiência de atuação em escolas de São Bento do Sul/ SC e as questões mencionadas, o objetivo geral desta pesquisa é

apreender os sentidos e significados atribuídos por professores de São Bento do Sul/SC ao componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio.

A presente pesquisa foi fundamentada nas contribuições teóricas e metodológicas de autores como: Aguiar e Ozella (2006, 2013a, 2013b), Apple (2006, 2011, 2016a, 2016b), Ball (2006, 2008, 2012, 2018), Brasil (1988, 1990, 1996, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018a, 2018b, 2018c), Candau e Lelis (1999), Dayrell (2007, 2012, 2013), Dayrell e Carrano (2014a, 2014b), Dayrell e Jesus, R. (2016), Dayrell e Jesus, D. (2016), Freire (1987, 1991, 1992, 1996, 1997, 2004, 2006, 2007, 2010, 2011, 2012, 2019), Frigotto (1998, 2012, 2017, 2018), Laval e Dardot (2011, 2015, 2016), Meira e Pillotto (2010), Moll (2017), Morgado (2016, 2018), Nóvoa (2022), Sacristán (1998, 2000, 2013, 2017), Vygotski (1998, 2009) e Warschauer (2002, 2015), para discutir o componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. Além disso, foram considerados documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) (Santa Catarina, 2019), estabelecidos a partir da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e pelas Diretrizes do Estado de Santa Catarina respectivamente. Esses referenciais teóricos e normativos foram fundamentais para compreender o contexto e as diretrizes que orientam a implementação do Projeto de Vida nas escolas de São Bento do Sul/ SC.

Com a pesquisa pode-se promover um ambiente de escuta ativa, diálogo e construção coletiva do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais abrangente e enriquecedora do componente curricular Projeto de Vida. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa de pesquisa, que incluiu rodas de conversa com os docentes que lecionam o componente curricular. Esses momentos permitiram explorar em profundidade as percepções, experiências e desafios enfrentados pelos educadores nessa prática educativa. Além disso, foi realizada análise documental para compreender o contexto normativo e os documentos que norteiam a implementação desse componente curricular.

A pesquisa de campo envolveu rodas de conversa, conforme proposto por Warschauer (2015). Essa abordagem enfatiza a importância da escuta ativa e da participação igualitária dos participantes, criando um ambiente propício para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Por meio das rodas de conversa, que estão de acordo com as ideias de Freire (2004, p. 132), ao defender o diálogo entre educadores, pois “[...] o educador democrático, que aprender a falar escutando é

cortado pelo silêncio de quem, falando, cala para escutar o outro a quem, silencioso, e não silenciado, fala”. Assim, os docentes tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções, experiências e desafios relacionados ao componente curricular Projeto de Vida. Essa metodologia de produção de dados para a pesquisa promoveu um espaço inclusivo e colaborativo, permitindo uma compreensão mais abrangente e enriquecedora do tema. Os resultados da pesquisa foram analisados com base na metodologia denominada Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006a, 2006b, 2013a, 2013b).

A partir desta introdução, em que apresento a minha trajetória acadêmica e profissional, a motivação para a escolha do tema, a problemática da pesquisa, a justificativa e os objetivos, sigo para os demais capítulos conforme relato a seguir.

No capítulo **Estado do Conhecimento: reflexões e avanços** disserto sobre a busca constante sobre o conhecimento com intensas contribuições de teóricos, procurando mapear e analisar as pesquisas já realizadas sobre o tema.

O capítulo de Referencial Teórico está dividido em três subitens. O primeiro, denominado **Currículo**, tem por objetivo analisar as diferentes concepções e abordagens de currículo, contextualizando sua evolução histórica e sua importância na educação contemporânea. O segundo, **O que é o Novo Ensino Médio**, busca examinar as mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio, detalhando suas características, desafios e oportunidades. No terceiro, **O Papel do Projeto de Vida**, exploro como o Novo Ensino Médio se encaixa nesse cenário de evolução educacional, destacando seus objetivos, diretrizes e perspectivas de implementação. O objetivo geral é apreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao componente curricular Projeto de Vida do Ensino Médio nas escolas da rede pública de educação em São Bento do Sul, Santa Catarina. A partir desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos da pesquisa: identificar os desafios enfrentados pelos professores na docência por componente curricular; compreender a relevância do componente curricular Projeto de Vida; analisar o currículo do componente curricular Projeto de Vida nas escolas de São Bento do Sul/SC..

A construção deste capítulo permitiu uma compreensão mais abrangente de como as mudanças no Ensino Médio tem se desenvolvido em Santa Catarina, afetando a formação dos estudantes e seus projetos de vida, fornecendo um contexto valioso para as discussões subsequentes nesta dissertação.

Dando sequência, o capítulo intitulado **Metodologia** reúne diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa, que contou com uma pesquisa de campo realizada através de uma roda de conversa, sendo conduzido sob uma perspectiva qualitativa, possibilitando uma exploração aprofundada das questões em análise. No decorrer deste capítulo, são delineados os métodos de coleta de dados escolhidos, assim como, os procedimentos de análise aplicados.

Na sequência, no capítulo **Análise de Dados** apresento três Núcleos de Significação derivados das análises: *a Relevância do Componente Curricular Projeto de Vida; os Desafios Docentes no Contexto Educacional e a Juventude; e Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural*. A análise desses núcleos destaca seus pré-indicadores e indicadores principais, articulando-os com o referencial teórico da dissertação, como o mundo do trabalho, a compreensão e conhecimento do currículo, os desafios de formação continuada dos professores, a infraestrutura, e as práticas pedagógicas. Essa análise reflete a complexidade e a interconexão dos fatores que influenciam a prática educativa e o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a necessidade de uma formação docente que vá além dos conhecimentos técnicos e promova a autonomia e a educação crítica dos alunos.

E, finalizo a dissertação com as **Considerações Finais**, trazendo pontos importantes sobre o componente curricular Projeto de Vida, no cenário do Novo Ensino Médio, em São Bento do Sul/ SC. Além disso, trago reflexões sobre o papel dos educadores e as dinâmicas relacionadas ao ensino e aprendizagem, revelando a complexidade dessas interações, e ressaltando a necessidade contínua de adaptação e aprimoramento das práticas educacionais, voltadas para o Projeto de Vida dos jovens estudantes.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES E AVANÇOS

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção (Freire, 1992, p. 27).

A construção do conhecimento é uma busca constante, exige a curiosidade do sujeito, como afirma Freire (1992) na epígrafe deste capítulo. Para que se pudesse avançar na problematização e no estabelecimento do aporte teórico e metodológico da pesquisa, uma das etapas fundamentais para o início desta dissertação foi realizar o estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014), que busca mapear e analisar criticamente as principais pesquisas já realizadas sobre o tema em questão. Dessa forma, conforme as autoras, é possível fazer uma leitura de realidade, do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, seja em relação aos referenciais teóricos e metodológicos adotados nos diferentes percursos de pesquisa, seja em relação aos resultados obtidos.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

O início do levantamento bibliográfico, no contexto do estado do conhecimento, começou com a identificação das bibliotecas e bases de dados mais pertinentes para a área educacional. Após uma pesquisa inicial nos mecanismos de busca *online*, os resultados mais relevantes direcionaram para a utilização do banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Diante deste contexto, quando se discute a transformação por meio da reflexão e ação dos indivíduos, torna-se necessário buscar resultados que embasam essa discussão. Nesse sentido, uma busca e seleção de pesquisas acadêmicas foram conduzidas de maneira sistemática, aderindo a critérios pré-definidos, com o objetivo de garantir a relevância e qualidade dos estudos incorporados na pesquisa. Para

manter a pesquisa atualizada, um dos filtros aplicados foi o período da busca, considerando estudos publicados de 2017 a 2022.

O ano de 2017 foi selecionado de forma intencional, uma vez que coincide com o surgimento do Novo Ensino Médio, resultante das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Esse período representou uma significativa transformação no cenário educacional, introduzindo mudanças importantes no ensino médio, incluindo a implementação do componente curricular Projeto de Vida.

Além do período de busca, outros filtros empregados incluem a seleção de descritores específicos relacionados ao tema da pesquisa, aspectos fundamentais, tanto em português quanto em inglês. Foram utilizados os seguintes descritores e operadores booleanos: "Ensino Médio" AND "Projeto de Vida", "Ensino Médio" AND "Itinerário Formativo", "Projeto de Vida" AND "Juventude".

Dessa maneira, mediante organização e tabulação, os resultados mais pertinentes derivados da busca com os descritores mencionados são apresentados a seguir, nas Tabelas 1, 2 e 3. Esses resultados proporcionam inicialmente uma perspectiva quantitativa da busca, desdobrando-se posteriormente em uma análise qualitativa dos temas e resumos.

Tabela 1 - Teses e Dissertações no banco de Dados da SciELO e na BDTD, de 2017 até 2023. Descritores 1

DESCRITORES 1: “Ensino Médio” AND “Projeto de Vida”			
ANO: 2017 até 2023			
BANCO DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
SciELO	02	06	08
BDTD	03	14	17
TOTAL	05	20	25

Fonte: Primária (2023).

Tabela 2 - Teses e Dissertações no banco de Dados da SciELO e na BDTD de 2017 até 2023, Descritores 2

DESCRITORES 2: “Ensino Médio” AND “Itinerário Formativo”			
ANO: 2017 até 2023			
BANCO DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
SciELO	00	01	01

BDTD	03	10	14
TOTAL	03	11	15

Fonte: primária (2023)

Tabela 3 - Teses e Dissertações no banco de Dados da SciELO e na BDTD, de 2017 até 2023, Descritores 3

DESCRITORES 3: “Projeto de Vida” AND “Juventude”			
ANO: 2017 até 2023			
BANCO DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
SciELO	00	02	02
BDTD	09	20	29
TOTAL	09	21	31

Fonte: primária (2023)

Concluída essa etapa, foi iniciada a busca pelos trabalhos e a leitura dos resumos. Conforme os dados das Tabelas 1, 2 e 3, ao todo, foram encontradas setenta e uma (71) produções científicas entre os três (03) grupos de descritores, sendo duas (02) teses e nove (09) dissertações da *SciELO* e quinze (15) teses e quarenta e quatro (44) dissertações nas bases da BDTD, com poucas repetições tanto entre os descritores no mesmo banco de teses e dissertações bem como entre os dois bancos aqui citados.

A leitura dos títulos e resumos permitiu a tabulação dos dados, com maior preocupação qualitativa por meio da investigação e organização de informações mais detalhadas sobre produções encontradas e que serão brevemente analisadas. Os dados foram tabulados, priorizando uma abordagem qualitativa que inclui a investigação e organização de informações mais detalhadas sobre as produções identificadas.

Os resultados encontrados a partir dos descritores "Ensino Médio" AND "Projeto de Vida", que estão no centro do desenvolvimento do referencial teórico, foram imprescindíveis para a compreensão aprofundada do tema. Esses dados, apresentados no Quadro 1, proporcionam uma análise detalhada das diferentes perspectivas relacionadas ao Ensino Médio e ao Projeto de Vida, contribuindo significativamente para a construção do embasamento teórico desta pesquisa.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores "Ensino Médio" AND "Projeto de Vida"

A Concepção e Construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno (2019)	
Autor	Henrique Souza da Silva
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Refletir acerca do jovem aluno do Ensino Médio e das discussões sobre as características dessa etapa da educação básica, que enfrenta grandes índices de evasão escolar e sobre a objetividade de sentido pedagógico e, não menos importante, sobre as expressões da personalidade desse aluno que busca um sentido de vida.
Percurso Metodológico	Abordagem qualitativa, obedecendo um percurso metodológico a partir de referências de documentos legais e obras já publicadas acerca do Projeto de Vida.
Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida (2019)	
Autor	Felix Fernando Siriani
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Investigar as singularidades da construção de projetos de vida por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Americana, identificando as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, que podem contribuir ou não, nesse processo.
Percurso Metodológico	Variação da metodologia autobiográfica.
O que você vai ser quando crescer? Falando sobre projeto de vida e comportamentos diversos na adolescência. (2020)	
Autor	Fernanda Regina Pires
Nível	Tese
Objetivo Geral	Identificar e analisar a compreensão e os possíveis projetos de vida de adolescentes e sua possível relação com o comportamento de risco.
Percurso Metodológico	Estudo de Campo
As significações dos Jovens sobre a Escola e seu Projeto de Futuro (2021)	
Autor	Paulo Humberto
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Apreender as significações de jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro.
Percurso Metodológico	Abordagem qualitativa e para o alcance do objetivo proposto utilizamos três reuniões coletivas reflexivas (on-line) e uma

	entrevista reflexiva (on-line) com cada participante composta por questões norteadoras.
Conquistando Corações e Mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida (2022)	
Autor	Francisco Vieira da Silva
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Analisar coleções didáticas de Projeto de Vida, com vistas a estudar como as competências socioemocionais são abordadas em tais materiais didáticos e de que forma refletem os anseios da racionalidade neoliberal.
Percurso Metodológico	Estudo descritivo-interpretativo.

Fonte: primária (2023).

Ao longo da pesquisa, Silva (2022) destacou os interesses mais amplos à adoção das competências socioemocionais no currículo, indicando que estas refletem as aspirações de instituições vinculadas ao setor privado. Para o autor, a partir disso, essas instituições buscam introduzir na estrutura da escola pública a lógica de administração do mercado concorrencial, visando estabelecer uma política de currículo alinhada com os princípios do neoliberalismo, especialmente no contexto das recentes reformulações do ensino médio.

Humberto (2021), pautado numa abordagem qualitativa, produziu em sua dissertação núcleos de significação individuais e núcleos de significação coletivos. Por meio dos núcleos, o autor procurou examinar as contradições sociais presentes no que é ser adolescente. Para Humberto (2021, p. 82),

[...] os jovens, participantes dessa pesquisa, ao expressarem suas vivências revelam que a adolescência, além se ser apenas um conceito abstrato que reúne em si um conjunto de características fisiológicas, é também um período da vida marcado por aspectos de legalidade, naturalizando algo que é histórico.

Siriani (2019) empregou uma abordagem metodológica centrada na variação autobiográfica, com o intuito de explorar as experiências e valores que moldam o projeto de vida dos jovens. O estudo baseou-se na coleta de relatos autobiográficos variados, proporcionando *insights* valiosos sobre dimensões pessoais, sociais, profissionais e culturais que desempenham um papel significativo na formação do projeto de vida, destacando que:

Pesquisar sobre o modo como os jovens organizam seus projetos de vida permite explorar questões sobre as vivências, perspectivas e desenvolvimento da identidade do jovem e os fatores ou instâncias que influenciam as tomadas de decisão dessa faixa etária (Siriani, 2019, p. 86).

Para o autor, as narrativas autobiográficas possibilitaram a exposição de eventos e situações, tanto reais quanto imaginárias. Com elas, os jovens manifestaram que foi possível explorar a estrutura da vida de maneira única e, ao mesmo tempo, compartilhada. Essas narrativas ofereceram a oportunidade de tomar decisões, delimitar espaços e expressar valores e experiências que puderam enriquecer o projeto de vida, conectando o presente, o passado e o futuro (Siriani, 2019).

Ao focar o Projeto de Vida, é essencial compreender o percurso educacional no ensino médio, considerando as pesquisas científicas que estão intrinsecamente ligadas às escolhas e trajetórias dos estudantes. Para proporcionar uma visão abrangente e esclarecedora sobre as pesquisas atuais, apresenta-se o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores "Ensino Médio" AND "Itinerário Formativo"

A Produção de Sentidos sobre Itinerários Formativos na Reforma do Ensino Médio (2020)	
Autor	Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Compreender os itinerários formativos a partir da análise da Reforma do Ensino Médio como política educacional que se vincula à formação para o trabalho simples e flexível nos marcos do neoliberalismo.
Percurso Metodológico	Pesquisa Bibliográfica e Documental
Os Itinerários Formativos no Ensino Médio: um estudo no município de Santa Maria/RS (2021)	
Autor	Bruna Tafarel Silva
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Compreender a visão de gestoras escolares das escolas-piloto de Santa Maria sobre os Itinerários Formativos, e conhecer as preferências dos estudantes de Santa Maria a respeito dos itinerários formativos
Percurso Metodológico	Entrevistas semiestruturadas

A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento (2021)	
Autor	Antonio Perci Bueno de Moraes
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Analisar a reforma do ensino médio de 2017, buscando responder à questão sobre se os itinerários formativos se constituem numa proposta inovadora, ou se possui heranças das reformas do ensino secundário propedêutico de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942).
Percurso Metodológico	Pesquisa Documental
Ensino Médio no Brasil: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017 (2022)	
Autor	José Carlos Constantin Junior
Nível	Tese
Objetivo Geral	Reconstituição da trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil por meio das leis e documentos normativos e para este intento utilizou-se da pesquisa documental.
Percurso Metodológico	Abordagem qualitativa com dados descritivos, plano aberto, flexível.
A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos (2022)	
Autor	Sandra Mara de Moraes Kozakowski
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Investigar a organização e implantação do “Novo” Ensino Médio diante da proposta da organização curricular em Tempo Integral e da Ampliação da Carga Horária e dos Itinerários Formativos.
Percurso Metodológico	Abordagem qualitativa com investigação documental e bibliográfica por meio do método do materialismo histórico-dialético.

Fonte: primária (2023).

No Quadro 2 são apresentados os principais achados relacionados ao itinerário formativo e sua interseção com o Projeto de Vida dos jovens. Essas pesquisas oferecem uma compreensão mais detalhada sobre o tema da presente investigação, fornecendo dados valiosos sobre a inter-relação entre o percurso educacional e a construção dos projetos de vida dos estudantes.

Silva (2021) destaca que, na percepção de gestoras escolares das escolas-piloto de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), compreender a preferência dos estudantes nas escolas-piloto teve um papel fundamental, salientando que ao conhecer seus interesses foi possível compreender suas necessidades, o que contribuiu para a elaboração de um currículo significativo e relevante para os alunos.

Portanto, é importante conhecer as percepções e necessidades dos estudantes para assegurar que as mudanças educacionais sejam verdadeiramente significativas e aplicadas de maneira contextualizada à sua realidade. Pesquisas voltadas para compreender as opiniões dos estudantes desempenham um papel essencial nesse processo (Silva, 2021).

No entanto, Silva (2021) discute o conceito de protagonismo juvenil em sua pesquisa e destaca que o termo pode ser mal utilizado por grupos empresariais, induzindo uma falsa ideia de participação dos jovens, tornando a reforma mais atrativa, mas, na prática, o que ocorre é a pouca incorporação das vozes estudantis.

Para Ribeiro (2020), a educação neoliberal é uma ideologia que permeia o cenário educacional contemporâneo. Essa abordagem engloba um conjunto de ideias e políticas nas quais os interesses capitalistas são ativamente defendidos, enquanto o Estado se posiciona à margem de sua interferência econômica. Nesse contexto, a autora observa e denuncia uma crescente influência de princípios mercadológicos na formulação de políticas educacionais, moldando práticas pedagógicas e estruturas institucionais.

A ênfase na competitividade, eficiência e mensuração de resultados, características típicas da lógica neoliberal, impacta diretamente a dinâmica das instituições de ensino, incluindo a implementação de itinerários formativos. A busca por eficácia, muitas vezes, se traduz em uma visão utilitarista da educação, na qual o valor é determinado pela sua contribuição percebida para o sucesso econômico individual, em detrimento de aspectos mais amplos de desenvolvimento humano e social (Ribeiro, 2020).

A introdução de itinerários formativos, no contexto neoliberal, pode refletir uma abordagem mais orientada para as demandas do mercado, alinhadas à lógica de preparação rápida para a inserção no mercado de trabalho. Essa perspectiva, embora possa atender a certas necessidades práticas, levanta questões sobre a diversidade de experiências educacionais, a equidade no acesso a oportunidades e o papel da educação na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes (Ribeiro, 2020).

Para Kozakowski (2022), a instituição escolar desempenha um papel crucial ao auxiliar os estudantes no processo de reconhecimento de sua própria identidade como sujeitos ativos. Isso implica considerar cuidadosamente suas habilidades e potencialidades, bem como compreender a importância dos diferentes modos de

participação e intervenção social para a concretização de seus projetos de vida. Contudo, para a autora, a execução dos Itinerários Formativos delineados para o 'Novo' Ensino Médio encontra-se diante de diversos obstáculos. Destacam-se a escassez de infraestrutura e de recursos na maioria das instituições de ensino, bem como o desafio de implementar alterações e ajustes na rotina educacional.

Moraes (2021) salienta que ao introduzir no Ensino Médio a alternativa de escolha pelo itinerário de formação técnica e profissional, que representa a via para a formação profissional simultânea a esta fase de ensino, a abordagem baseada em competências visa orientar os jovens na seleção de um emprego alinhado a um projeto de vida profissional. Esses são elementos estão intimamente relacionados aos princípios do neoliberalismo na educação, por conseguinte, ao verificar as legislações educacional se faz necessário destacar que:

[...] a dicotomia entre a formação para o trabalho e para os estudos está sendo suplantada por uma educação cada vez mais profissionalizante, porém não no sentido de conferir uma profissão ou ofício, mas de treinar competências e habilidades que possam conferir aos futuros trabalhadores empregabilidade, ou seja, potencialidade de se tornarem empregáveis, mediante à capacidade de aprender a aprender, à plasticidade ao empregar os rudimentos de conhecimento apreendidos na escola entre uma atividade prática e outra (Moraes, 2021, p. 128).

A dicotomia entre formação para o trabalho e para os estudos têm acarretado uma abordagem educacional cada vez mais profissionalizante. Nesse contexto, a ênfase não está apenas em fornecer uma profissão ou ofício, mas em capacitar os indivíduos com competências e habilidades que os tornem empregáveis. Portanto, o que se observa é que a educação contemporânea visa promover a empregabilidade, destacando a capacidade de aprender continuamente, adaptar-se às demandas do mercado e aplicar os conhecimentos adquiridos de forma prática (Moraes, 2021).

Na análise teórica sobre a aprendizagem contínua, é importante aprofundar a compreensão sobre a juventude e sua relação intrínseca com o projeto de vida. Entender como os jovens concebem e planejam seus caminhos de vida é fundamental para desenvolver estratégias educacionais que atendam às suas necessidades e aspirações. O Quadro 3 traz pesquisas que proporcionam uma melhor compreensão sobre juventude e Projeto de Vida.

Quadro 3 - Teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores “Projeto de Vida” AND “Juventude”

Programas que incentivam o Protagonismo e o Empreendedorismo Juvenil. (2017)	
Autor	Davi Eugênio Ângelo de Lima
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Analisar as Políticas Sociais de incentivo ao protagonismo e ao empreendedorismo juvenil para os jovens entre 14 e 29 anos no Alto Tietê.
Percurso Metodológico	Abordagem qualitativa, é exploratório e descritivo
Gestão Democrática e Participação das Juventudes (2018)	
Autor	Erika Aparecida Vilas Bôas
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Analisar como acontece a participação das juventudes na Escola, considerando o viés da gestão democrática e participativa, focada no protagonismo juvenil.
Percurso Metodológico	Pesquisa qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso.
Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro (2019)	
Autor	Nayara Cristina Carneiro de Araújo
Nível	Tese
Objetivo Geral	Analisar desenhos de futuro dos jovens estudantes da terceira etapa do ensino médio público em três diferentes escolas de Goiânia.
Percurso Metodológico	Estudo de Campo
Projeto de Vida e Capital Cultural: o ensino médio no estado de São Paulo (2022)	
Autor	Marina Barreto Pirani
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Analisar, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, se o proposto para o módulo “Projeto de Vida” da rede estadual paulista, contribui para a inserção social e profissional dos jovens do ensino médio.
Juventudes, educação e desigualdades sociais: o papel da escola no Projeto de Vida dos jovens (2023)	
Autor	Francisca Bruna Pereira Farias
Nível	Dissertação
Objetivo Geral	Investigar o papel da escola no projeto de vida dos estudantes do ensino médio. De modo específico, o trabalho buscou construir um estudo que fosse além de uma pesquisa, um momento de

	formação, não só para a pesquisadora, como também para os participantes e, assim, analisar as relações existentes entre juventude, educação, projeto de vida e desigualdade social.
Percurso Metodológico	Pesquisa-formação, com abordagem qualitativa.

Fonte: primária (2023).

Farias (2023) destaca que as juventudes têm se tornado objeto de estudo em um amplo espectro de produções, visando descrever, conceituar e explicar esse fenômeno. As pesquisas sobre temáticas relacionadas à juventude têm conquistado espaço em diversas áreas do conhecimento, como educação, ciências sociais, serviço social, psicologia e políticas públicas. Cada uma dessas áreas fundamenta-se em perspectivas distintas sobre as possibilidades e formas de ser jovem, algumas vezes complementares e, em outras, caracterizadas por concepções divergentes.

Compreender essas diversas perspectivas nos leva a reconhecer que a juventude não pode ser tratada como um fenômeno singular, cronológico e homogêneo. É fundamental considerar as múltiplas dimensões e experiências que permeiam a vivência juvenil, reconhecendo a complexidade e a diversidade desse período da vida (Farias, 2023).

Na tese de Araújo (2019) encontramos reflexões sobre como a juventude e o protagonismo se firmam e procuram seu espaço na sociedade e Política Nacional de Juventude, dando início às questões protagonistas e participativas dos jovens. O ambiente escolar torna-se, também, responsável por aquilo que se refere ao desenvolvimento de atitudes relacionadas ao pensamento.

Da mesma forma, Bôas (2019) reafirma que o protagonismo juvenil no ensino médio assume uma posição de destaque, tornando-se uma base fundamental e imprescindível para promover mudanças significativas tanto na dinâmica escolar quanto na vida individual. O conceito de protagonismo juvenil, conforme abordado por Bôas (2019), desempenha um papel essencial na construção do Projeto de Vida do indivíduo, sendo uma influência notável em sua jornada educacional e no seu desenvolvimento pessoal.

Lima (2017) destaca a importância de abordar a juventude e o protagonismo considerando os desafios e contradições que continuam a impactar o ambiente escolar ao longo do tempo. Essas questões não apenas refletem diretamente na busca por uma educação de qualidade, mas também evidenciam a necessidade de

compreender as complexidades que influenciam a participação ativa dos jovens no contexto educacional.

Segundo Pirani (2022), em uma abordagem qualitativa fundamentada na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, observa-se que o Projeto de Vida, como componente curricular, está configurado como um facilitador para o desenvolvimento de habilidades e competências frequentemente requisitadas no ambiente empresarial. Esse enfoque ressalta a contribuição do componente não apenas para o currículo educacional, mas sobretudo, para a preparação dos estudantes em aspectos relevantes para sua futura atuação profissional, sendo importante destacar que:

[...] o estudante, como protagonista de sua aprendizagem, deve 'assumir suas responsabilidades e escolhas', como se o sucesso ou fracasso depende-se do indivíduo e das competências que este desenvolveu, contribuindo para criar um sentimento de auto culpa e de auto responsabilização, colocando sobre os ombros dos jovens a incumbência por encontrar soluções para aquilo que muitas vezes está além de suas possibilidades concretas (Pirani, 2022, p. 09).

A juventude, torna-se um lugar privilegiado de convergências entre as experiências passadas, as decisões futuras, e o momento presente, o que colabora com a construção de uma história baseada nos diferentes espaços e contextos sociais, que se encontram em transição, sendo importante compreender o papel do 'Novo' Ensino Médio e o papel do Projeto de Vida, para o desenvolvimento do estudante.

Ao finalizar este balanço de produções, observa-se que esta pesquisa dissertação se aproxima das teses e dissertações analisadas ao focar no conceito de Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio e utilizar abordagens qualitativas para explorar suas percepções e experiências, similar a H. Silva (2019), Siriani (2019), e Humberto (2021). Do mesmo modo, compartilha da crítica à influência neoliberal na educação, abordada por Silva (2022). No entanto, diverge ao expandir o contexto geográfico e social, não se limitando às regiões específicas como Siriani (2019), e ao propor políticas educacionais práticas e inclusivas, além de enfatizar a formação contínua dos docentes. Nesta composição, busca ampliar as pesquisas já arroladas diante da temática, ao integrar perspectivas multidisciplinares, sugerir políticas centradas no desenvolvimento humano e reconhecer a diversidade dos estudantes, promovendo um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Currículo do Ensino Médio: entre intenções, implementação e impactos

Este capítulo estabelece o referencial teórico da dissertação, orientando a análise da reforma do Ensino Médio conforme a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017). A abordagem teórica focaliza as bases que sustentam a reforma em questão, examinando as motivações subjacentes às mudanças propostas e as expectativas quanto aos seus impactos nas práticas pedagógicas. Esse referencial teórico serve de alicerce para a compreensão das implicações da reforma em questão no Ensino Médio, alinhando a investigação com os princípios que fundamentam a teoria educacional e os pressupostos que moldam a prática pedagógica. Dessa forma, possibilitará uma análise crítica e contextualizada das mudanças propostas, permitindo a identificação de como tais reformas influenciam a dinâmica escolar, as abordagens pedagógicas e o papel do docente

Ao discutirmos questões educacionais relativas ao Ensino Médio, torna-se imprescindível buscar uma fundamentação teórica sobre o currículo, seus processos de construção e de implementação. Conforme Moreira e Silva (2002, p. 7):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo, como instrumento de mediação nos processos educativos, sempre foi foco de atenção daqueles que buscam entender e organizar o processo educativo escolar. A escola, sendo um artefato social, incorpora em suas práticas e concepções pedagógicas documentos norteadores que se materializam em um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2017). O currículo nunca é neutro. Conforme apontado por Moreira e Silva (2002), ele carrega a intencionalidade dos governantes, que não está isolada, mas é acompanhada pelas concepções dos colaboradores, delineando conjuntamente o projeto societário que melhor atende às necessidades do momento

histórico. O conhecimento que chega à escola é escolhido e organizado com base em “um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como as boas pessoas devem agir” (APLLE, 2006, p. 103). Dessa forma, conforme os autores mencionados, o currículo é objeto de interesses e está envolvido em relações de poder.

Ao mesmo tempo, temos os sujeitos atores em todo o processo escolar – estudantes, professores, gestores e comunidade –, que, ao se apropriarem das prescrições curriculares, reinterpretam, agem, reagem e reelaboram. Por isso, a neutralidade do currículo inexistente; além do que está presente nos documentos, há pessoas que atribuem sentidos e significados variados, pois são distintas entre si. Esse processo de interpretação da realidade é a “[...] capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos” (Aguiar *et al.*, 2009, p. 61). Dessa forma, concordamos com o posicionamento de Silva (2015, p. 370):

Entendemos que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressa também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito.

Sacristán (2013, p. 20) "o currículo é uma prática complexa que regula não apenas o conteúdo, mas também as práticas de ensino e aprendizagem". Ele enfatiza que o currículo é mais do que um documento estático; é uma ação prática que se manifesta no contexto escolar, influenciando e sendo influenciado pelas interações sociais e educacionais. Desse modo, o autor menciona que é necessária uma práxis educativa para que se alcance uma formação emancipatória dos sujeitos.

No entendimento de Vázquez (2011), a práxis educativa vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo uma transformação consciente da realidade para atender às necessidades humanas. Esse processo, conforme argumentado por Sacristán (2017), não pode ser dissociado do contexto social e cultural dos alunos, sendo fundamental para uma educação democrática e inclusiva. A transformação da natureza e da sociedade é o objeto da atividade prática, e seu propósito é satisfazer necessidades humanas específicas através da transformação

real e objetiva do mundo natural ou social, resultando em uma nova realidade. Conforme Vázquez (2011, p. 228):

sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou apenas espiritual que não objetiva materialmente não se pode considerar como práxis.

Segundo Sacristán (2017, p. 15), o currículo é mais uma prática do que um objeto estático que emana de um modelo coerente para pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens. O autor enfatiza que essa prática se manifesta através de comportamentos variados que envolvem um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, professores que podem tanto limitar quanto moldar, e alunos que reagem. Além disso, Sacristán (2017, p.16) destaca que:

compreender o currículo como um campo de ação prático atrai a necessidade de examinar as funções que ele desempenha e como as realiza. Ao analisarmos o currículo de forma processual, concluímos que ele se manifesta como uma prática que adquire significado dentro de um contexto pré-existente e não é determinado exclusivamente pelo currículo, mas também por outros fatores. O contexto da prática influencia e, ao mesmo tempo, é influenciado por ela.

Conforme Saviani (2008, p. 23), o currículo é entendido como a "curvatura da vara" no processo educativo, refletindo as intenções políticas e sociais que orientam a formação dos estudantes. Ele descreve currículo da seguinte maneira:

a curvatura da vara expressa a forma própria que o conhecimento escolar assume ao se subordinar aos interesses reais da classe dominante, o que implica a integração de práticas e saberes socialmente elaborados que, por um lado, estão relacionados à produção, circulação e distribuição dos bens materiais e culturais e, por outro, se enraízam nas determinações econômicas, políticas e ideológicas que estruturam a sociedade (Saviani, 2008, p. 23).

De acordo com Sacristán (2017), Saviani (2008) e Freire (1996) o currículo não pode ser dissociado do contexto social em que os alunos estão inseridos. Eles defendem uma visão democrática do currículo, alertando que essa democracia pode ser restringida dependendo do controle exercido sobre a prescrição curricular. Observam que o currículo prescrito frequentemente é muito genérico e não oferece orientação suficiente para guiar os profissionais em sua prática na sala de aula. As diferenças sociais e regionais específicas de cada localidade também impactam

professores, gestores e especialistas em educação. Freire (1996) ressalta que o currículo deve ser um instrumento de transformação social, capacitando os alunos a lerem o mundo e a intervir criticamente na realidade.

Nessa perspectiva, o currículo prescrito, inicialmente apresentado aos professores e posteriormente interpretado e implementado por eles, repercute de maneiras diversas no espaço e no tempo das salas de aula. Sacristán (2017) destaca que além da simples prescrição, a prática e a interpretação do documento são realizadas por indivíduos singulares, cujas especificidades influenciam significativamente as experiências educacionais em diferentes partes do país. Isso resulta em efeitos complexos de diversos tipos: cognitivos, afetivos, sociais e morais. Tais efeitos são perceptíveis no que comumente se chama de desempenho acadêmico, enquanto paralelamente existem os impactos dos currículos ocultos, que podem manifestar-se ao longo do tempo. Segundo Sacristán (2017), o currículo não apenas molda o aprendizado dos estudantes, mas também influencia os professores e toda a comunidade escolar de maneiras profundas e multifacetadas.

Ao analisarmos a posição de Sacristán (2017) em relação às questões curriculares, percebemos que o currículo é um instrumento poderoso que não deve ser avaliado apenas pelos conteúdos e pela organização das disciplinas. As interconexões que se formam ao seu redor são complexas e carregadas de ideologias, culturas diversas e visões não hegemônicas sobre como entender e intervir no mundo. Quando o professor se depara com o currículo oficial e a maneira como ele lhe é apresentado, ele passa por um processo de depuração, assimilação, seleção e transformação, resultando no currículo real, aquele que de fato é praticado em sala de aula. Para melhorar essa prática pedagógica, é crucial investir na formação inicial e continuada dos professores, pois tudo o que está prescrito, regulamentado, explícito ou implícito no currículo se manifestará dentro do contexto da sala de aula. Para qualificar essa prática pedagógica, é essencial investir na formação inicial e continuada dos docentes, pois tudo o que está prescrito, regulamentado, explícito ou implícito se materializa dentro da sala de aula (Sacristán, 2017).

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2018) destaca a relevância das políticas educacionais e curriculares no processo educativo, especialmente para o bom desempenho acadêmico dos alunos e na estruturação da gestão escolar, além de influenciar diretamente o trabalho dos professores. Morgado (2018, p. 73) adverte:

a construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade.

Neste contexto, é evidente que o currículo não pode estar desvinculado da realidade e do propósito para o qual foi desenvolvido. Além das diretrizes formais, é fundamental que ele represente um projeto educativo que responda aos interesses da comunidade e que seja identificado por ela. Nesse sentido, o currículo deve ser adaptado à identidade e aos valores específicos de cada instituição de ensino, levando em consideração os indivíduos envolvidos, o contexto local, a cidade e a região onde a escola e seus membros estão situados.

Neste sentido, Apple (2002, p. 76) argumenta que o currículo

[...] não deve ser apresentado como 'objetivo'. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer suas raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que o originaram.

Como resultado, a cultura, a história, os interesses sociais e os alunos não devem ser homogeneizados. A promoção de um currículo e uma pedagogia democráticos ocorre quando reconhecemos os diferentes posicionamentos sociais e os repertórios culturais existentes nas salas de aula. Para tratarmos todos com igualdade, o currículo precisa estar fundamentado no reconhecimento das diferenças que favorecem ou marginalizam nossos alunos de maneiras distintas (Apple, 2002).

Considerando a importância fundamental dessa conexão e contextualização dos currículos prescritos, surge a seguinte questão: A proposta de um currículo nacional busca realmente contemplar os alunos e suas singularidades? A quem serve o currículo? Segundo Apple (2002), o problema não reside na proposição de um currículo nacional em si, mas no seu uso como um instrumento para classificar as escolas com base em provas padronizadas. Simultaneamente à padronização das avaliações, ocorre a categorização dos estudantes de uma forma sem precedentes, diferenciando-os segundo normas fixas, "uma função cujos significados e origens sociais não são explicitados" (Apple, 2002, p. 75).

A respeito da questão de um currículo nacional, Apple (2002, p. 63) observa que "[...] existe um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é essencial para 'elevar o nível' e

responsabilizar as escolas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos". Responsabilizar exclusivamente as escolas pelos problemas educacionais é uma resposta simplista e desonesta, desviando o foco do que realmente é evidente e palpável para aqueles que vivenciam a educação de forma direta. As escolas no Brasil enfrentam condições precárias, com recursos escassos, remuneração insuficiente para os profissionais da educação e cargas horárias desumanas. A distribuição desigual de renda no país reflete-se em disparidades significativas em infraestrutura, tecnologia, formação docente e número de profissionais atuantes nas escolas. Voigt e Morgado (2019) afirmam que, apesar disso, a adoção de um currículo nacional já é uma tendência em diversos países, sendo vista como necessária para regular e definir objetivos de aprendizagem, organizar o conhecimento oficial e estabelecer critérios de avaliação para alunos e professores. Apesar das intenções de promover a igualdade entre as escolas, é evidente que existe uma lacuna que dificulta ou impede a consideração das particularidades regionais, dos contextos locais e dos valores culturais específicos de cada comunidade escolar.

Nesse contexto, Apple (2002, p. 75) argumenta que

[...] em vez de promover coesão cultural e social, um currículo nacional poderá acentuar diferenças socialmente produzidas entre 'nós' e 'eles', exacerbando os antagonismos sociais e contribuindo para o desmantelamento cultural e econômico resultante.

Um currículo unificado em uma sociedade heterogênea pode intensificar as diferenças sociais existentes.

Portanto, é essencial que "o currículo seja desenvolvido de maneira a 'reconhecer suas próprias raízes' na cultura, na história e nos interesses sociais que o originaram" (Apple, 2002, p. 76). No entanto, para viabilizar isso durante a elaboração e construção de um documento tão impactante quanto o currículo, que influencia diretamente a experiência escolar e a formação dos estudantes, é fundamental que os atores responsáveis pela implementação sejam ouvidos.

Para Moreira e Silva (2011), nas reflexões cotidianas sobre currículo, frequentemente focamos apenas no conhecimento, negligenciando o fato de que o conhecimento presente no currículo está intimamente ligado àquilo que somos, relacionando-se com nossa identidade e subjetividade. Reforçando essa perspectiva, para Moreira e Silva (2011, p. 15), "[...] além de ser uma questão de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade". É exatamente essa identidade que

a escola não pode renunciar; perder sua singularidade, ao adotar um currículo que não respeite sua essência, sua visão do ser humano e do mundo, alteraria o propósito fundamental da escola, que se centra na valorização do ser humano.

Acerca das recentes reformas do Ensino Médio, a autonomia curricular dos professores parece ser limitada às práticas de planejamento, aos projetos que pretendem desenvolver e à escolha de materiais, sem participação efetiva na definição dos currículos. Segundo Voigt e Morgado (2019), a política curricular, especialmente quando envolve um currículo nacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ter um papel mais normativo do que diferenciador e emancipatório. Os autores destacam ainda que as mudanças curriculares no Brasil estão fortemente influenciadas por pressões transnacionais, que buscam estabelecer padrões mais elevados, promover uma cultura comum e direcionar a educação para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. De acordo com Voigt e Morgado (2019), as mudanças no Ensino Médio visam atender às demandas do cenário econômico atual, exigindo a criação de condições que permitam aos alunos desenvolverem competências alinhadas com uma sociedade em constante transformação e crescente complexidade.

Para atender às demandas de um mundo globalizado, todos os setores são impactados, incluindo a educação. Esta abordagem global para gerenciar as necessidades de um país promove competição e comparação, incentivando a replicação das práticas dos países que demonstram os melhores resultados. Nessa busca por conformidade que visa aumentar a competitividade econômica, há uma preocupação reduzida com os direitos humanos, e a educação é frequentemente tratada como uma mercadoria, adaptando-se a um currículo global que visa desenvolver competências alinhadas às exigências econômicas globais. A uniformização da educação ocorre por meio de currículos comuns, fundamentados em parâmetros estabelecidos por organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Cóssio, 2015).

Reportando-se à tendência de homogeneização da educação, Cóssio (2015) observa que desde a década de 1990 o Banco Mundial tem desempenhado um papel proeminente na formulação de propostas educacionais, o que é percebido como algo surpreendente e inovador, considerando a natureza financeira da instituição.

Apesar de apresentar um discurso social e anunciar ideias e propostas humanitárias, com a educação sendo um poderoso instrumento para disseminar sua visão, o Banco Mundial continua sendo essencialmente uma entidade bancária com interesses econômicos transnacionais (Cóssio, 2015, p. 618).

Ao analisar o documento *Aprendizagem para todos: estratégia de educação 2020*, do Grupo Banco Mundial, Cóssio (2015) conclui que a reforma educacional brasileira está alinhada com as diretrizes do Banco Mundial, focando na aprendizagem universal em uma parceria com fundações, institutos, ONGs e com uma forte presença do empresariado brasileiro. Pontua ainda que a presença dessas organizações na elaboração e implementação das políticas educacionais incide sobre os currículos, na gestão das escolas, nos sistemas avaliativos em larga escala, nos materiais pedagógicos e na responsabilização dos professores pelos resultados. Essa responsabilização provoca uma reconfiguração na ação docente, que passa a centrar-se na prática, baseando-se em evidências.

No contexto atual de globalização, as propostas curriculares são moldadas também pelos novos papéis que os Estados assumem. Em decorrência da profunda crise contemporânea, houve transformações significativas nas fronteiras entre esfera pública e privada, o que redefine o papel do Estado. Segundo Peroni (2013), o Estado não apenas altera a propriedade, mas também adota uma lógica de mercado ao reorganizar os processos educacionais. Com a implementação dessas parcerias, o setor privado passa a exercer influência ou determinar o rumo do setor público, delineando tanto o conteúdo quanto a gestão educacional, e influenciando políticas nacionais em todos os níveis, desde o âmbito nacional até o ambiente escolar e os indivíduos que lá se encontram. Sob esta perspectiva, como observa Apple (2002), o público se torna o foco de críticas, enquanto o privado é enaltecido como fonte do que é positivo.

Ball (2018, p. 2) afirma que:

Cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita por novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos da palavra. Com relação a isso, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de forma bem clara, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro.

Assim sendo, a relação entre o Estado e os fornecedores privados de serviços educacionais é regida pela lógica do mercado. Nessa dinâmica, o Estado assume o

papel de criador de mercadorias, contratando e monitorando, enquanto o setor privado e outros provedores executam as operações práticas anteriormente atribuídas ao governo (Ball, 2018). Conforme observa Ball (2018), essa mudança de papéis implica uma transição de conceitos, de governança para uma nova forma de governança ou governança em rede. Dentro dessa configuração, a filantropia, ou a nova filantropia, desempenha um papel significativo ao influenciar decisões políticas em contextos específicos, particularmente na formulação de políticas educacionais (Ball; Olmedo, 2013). Em outras palavras, diversos atores, frequentemente sem conexão direta com a educação, intervêm nos espaços escolares de diversas maneiras para ditar aos professores o que devem fazer e como devem agir.

No contexto das estratégias do atual projeto de globalização neoliberal, expressas através das parcerias público-privadas, como é o caso da educação, esse cenário se insere no âmbito da governança, como já discutido por Ball (2018), que pressupõe a colaboração de diversos agentes na organização e funcionamento do setor público. Refletindo sobre essa ideia de governança, Cóssio (2015, p. 62) destaca:

[...] a ideia é de alargamento das relações e de ampliação das possibilidades de atingir objetivos e metas em favor do “bem comum”, contando com a participação e colaboração de parceiros, quer sejam países, instituições, pessoas, para além do estado, visto que este, sozinho, na acepção dos formuladores, não é capaz de fazer frente aos desafios dos tempos atuais.

Nesse contexto, ao se valer do discurso de promover o bem comum, o Estado busca colaboradores, porém, como destacam Scherer, Nascimento e Cóssio (2020, p. 5), “[...] governança não deve ser confundida com governo, pois indica precisamente menos intervenção estatal e maior participação de diversos atores na regulação e na prestação de serviços públicos”. Conforme observado pelos autores, “a participação de entidades privadas no âmbito da educação pública não é algo novo. Contudo, nota-se um aumento significativo nos últimos anos, trazendo à tona novos e diversos agentes com propostas variadas e impactos substanciais na educação” (Scherer; Nascimento; Cóssio, 2020, p. 2).

As considerações até aqui não objetivam ser um manifesto contrário aos documentos regulatórios, que são essenciais para orientar o trabalho escolar. Reconhecemos a importância de diretrizes que estabeleçam um rumo claro, pois sem elas as escolas ficariam expostas a tendências passageiras e à comercialização. No

entanto, é relevante ressaltar as reflexões sobre o currículo apresentadas por Lopes (2018, p. 24):

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios).

Frente à reforma curricular do Ensino Médio, objeto desta dissertação, causamos preocupação a uniformização dos conteúdos básicos que foram reduzidos no currículo. Agravando essa preocupação está o fato de que essa uniformização curricular parece estar se tornando global, evidenciando que "[...] os documentos da REM [Reforma do Ensino Médio] e da BNCC fazem parte da política curricular brasileira, e também, revelam alinhamentos com movimentos de internacionalização" (Thiesen, 2021, p. 45). A elaboração dos documentos que definem as políticas educacionais é permeada por contextos políticos, ideológicos, tensões, pressões e resistências, incluindo aqueles relacionados aos contextos globais. "Trata-se, portanto, de um movimento que influencia as práticas de gestão curricular, resultando em certos deslocamentos tanto no discurso quanto na implementação" (Thiesen, 2016, p. 91).

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

Nesta direção, autoras como Lopes e Macedo (2006) vêm apontando em seus estudos a compreensão de currículo como política ou prática cultural, lugar de embates e produção de sentidos, significados e, portanto, área de construção identitária. A compreensão da relação entre currículo e identidade como construção social se faz necessária para analisarmos os documentos que constituem as políticas educacionais do país (Rodrigues; Oliveira, 2013). Dessa forma, faz-se um retrospecto sobre a história do currículo no início da educação estatal, explicando que havia um currículo clássico para os filhos dos mais ricos, um currículo menos clássico e mais prático para os filhos dos grupos pertencentes à classe mercantil e um currículo limitado, o dos 'três erres', ler, escrever e contar, para os filhos dos pequenos proprietários, comerciantes e artesãos (Goodson, 1995). Com essa prática, os currículos produzem diferentes identidades carregadas de ideologias, reforçando a ideia de grupos de pertencimento (Rodrigues; Oliveira, 2013).

Por meio do currículo, perpetua-se a hegemonia da classe dominante, enfatizando que a manutenção do *status quo* é responsável pela disseminação das desigualdades sociais. Este debate oportuniza pensar o campo curricular a partir da compreensão de mecanismos contraditórios e antagônicos da exclusão social produzidos pelas relações de poder de uma classe sobre a outra, ou seja, pela relação currículo e identidade, os quais perpassam as relações de poder, como sugerem alguns estudos e publicações (Rodrigues; Oliveira, 2013).

Para muitos jovens, o universo escolar é caracterizado pela valorização do estudo como uma promessa futura, sendo uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mundo do trabalho. O currículo, especialmente da última etapa da educação básica, segundo a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do estudante, o seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho. O propósito é fazer a escola estabelecer uma relação entre a teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos por meio da aplicação dos conhecimentos científicos em todos os conteúdos curriculares.

3.2 Práticas docentes no contexto do Ensino Médio: educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra".
Paulo Freire (1987, p. 9)

A educação básica perpassa por diversos desafios essenciais, que incluem áreas como inclusão e equidade, infraestrutura escolar, formação de professores, tecnologia na educação, financiamento, tecnologia, currículo e metodologias. No contexto desses desafios, a implementação de um componente curricular como Projeto de Vida no currículo escolar, numa sociedade neoliberal, demanda que os professores ajustem suas práticas pedagógicas de maneira significativa para integrar esse componente no processo de ensino-aprendizagem. Para que se possa romper com a lógica neoliberal, é necessário transcender um simples ajuste no currículo; esse movimento requer uma abordagem pedagógica que não apenas valorize o desenvolvimento pessoal dos estudantes, mas também os auxilie na reflexão e no planejamento consciente e direcionado de seus objetivos de vida.

Na pedagogia concreta, em torno da discussão da tríade metodológica ação-reflexão-ação e conforme destacado por Paulo Freire (2011, p. 39), "[...] o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática". Nesse sentido, na formação docente, o educador em aprendizado pode perceber que a reflexão crítica não se limita aos livros ou ao pensar dos intelectuais; ela é construída pelo próprio educador em interação com o professor formador, o estudante, o ambiente escolar e além dele. As histórias de vida do docente e dos estudantes são determinantes e refletem-se na trajetória social e educativa.

Freire (2019) enfatiza a importância de os educadores realizarem uma análise crítica de suas práticas pedagógicas e das condições sociais que permeiam seu ambiente de trabalho. Essa reflexão crítica capacita os docentes a adaptarem seus métodos de ensino, considerando as realidades vivenciadas pelos estudantes, o que resulta em um ensino mais envolvente e contextualizado.

Para Freire (2019), o aprendizado é um ato revolucionário, autônomo e emancipador. A compreensão das realidades social e política ocorre através da leitura crítica, em um processo coletivo que torna o indivíduo consciente de sua condição histórica. Dessa forma, ele pode assumir o controle de sua trajetória e reconhecer sua

capacidade de transformar o mundo. Portanto, justificar conceitos de competição e ganho financeiro no contexto educacional é incoerente com a missão de garantir equidade e transformação social na educação. Conforme Freire (2019, p. 29) “[...] aprender é um ato revolucionário, autônomo e emancipador”.

Só por meio da leitura crítica, o indivíduo poderá compreender as realidades social e política. Esse processo ocorre de forma coletiva, com o sujeito consciente de sua condição histórica. Somente então ele poderá assumir o controle de sua trajetória e reconhecer sua capacidade de transformar o mundo (Freire, 2019). Portanto, é incoerente utilizar as ideias de Freire (2019) para justificar conceitos de competição e ganho financeiro, uma vez que sua visão educacional se opõe a tais perspectivas.

Como qualquer outra instituição social, a escola não pode ser vista de forma autônoma e isolada da realidade histórico-social. Ela é parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem a totalidade social (Franco, 1991). A escola, considerada uma das dimensões dessa totalidade social, é um espaço onde os adolescentes constroem seus projetos de vida. Nesse sentido, ela pode ser entendida como uma instituição que, conforme o modelo preconizado por Lourau e Ardoino (1994), tanto reproduz quanto transforma o modelo social no qual está inserida e as relações sociais que nela se estabelecem. Franco (1991) também adota essa visão ao considerar a escola simultaneamente como um espaço de reprodução e transformação da realidade histórico-social existente. Ao orientar o currículo predominantemente para atender às demandas do mercado, os sistemas educacionais acabam por limitar as perspectivas dos estudantes, restringindo seu potencial de desenvolvimento integral. Tal abordagem resulta em uma educação que não apenas perpetua, mas também amplifica as desigualdades sociais, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização para os estudantes provenientes de camadas sociais menos favorecidas.

A ênfase excessiva na competitividade e no mérito individual dentro do contexto educacional muitas vezes obscurece a importância da solidariedade, da cooperação e do entendimento crítico das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam a sociedade. De acordo com Freire (2011), uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva deve ir além da mera preparação para o mercado de trabalho, proporcionando aos estudantes não apenas habilidades técnicas, mas também ferramentas necessárias para entender e transformar suas realidades sociais. Isso implica um currículo que valorize a crítica social, a reflexão e

a ética, capacitando os jovens a serem agentes de mudança em seus contextos sociais.

Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais revisem suas prioridades e adotem uma abordagem mais holística e humanizadora, que reconheça e respeite a diversidade de saberes e experiências dos estudantes. Giroux (2011, p. 23) afirma:

A educação deve ser vista como um espaço de contestação e de resistência, onde os estudantes são encorajados a desenvolver uma visão crítica do mundo e a engajar-se em práticas que promovam a justiça social e a equidade. Uma abordagem humanizadora na educação reconhece a diversidade de saberes e experiências dos estudantes e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento pleno.

Para transformar o sistema educacional de maneira significativa, é essencial adotar uma abordagem que vá além da preparação para o mercado de trabalho, valorizando a crítica social, a reflexão ética e a participação ativa na sociedade. “A escola deve ser um espaço de resistência, contestação e respeito à diversidade” (Giroux, 2011, p. 23). Revisando suas prioridades e adotando uma abordagem integrada e humanizadora, os sistemas educacionais podem contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa, oferecendo a todos os estudantes uma educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento pleno.

No próximo item, será explorada mais detalhadamente a reforma introduzida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), assim como suas implicações.

3.3 Reforma do Ensino Médio: análise da Lei n.º 13.415/2017 e suas implicações

No Brasil, o currículo do Ensino Médio, fase final da Educação Básica, foi objeto de alterações conhecidas como Reforma do Ensino Médio (REM). Esta reforma foi inicialmente proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016a), posteriormente submetida ao Congresso Nacional, em que foi transformada em projeto de lei e, por fim, aprovada sob a forma da Lei nº 13.415, datada de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e

introduz, entre outras mudanças, a flexibilização curricular, o aumento da carga horária e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC serve como um guia para a elaboração dos currículos em todos os sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, e destaca que os sistemas de ensino e as escolas têm autonomia para tomar decisões, permitindo a criação de um currículo adaptado à realidade local de cada escola (Brasil, 2017).

Ao assumir a Presidência da República após o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (PMDB) iniciou seu governo promulgando a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016a), que aborda a reforma do Ensino Médio e introduz diversas mudanças significativas nos objetivos educacionais, especialmente direcionados às juventudes brasileiras. Os líderes do Ministério da Educação (MEC) argumentam que a reforma é urgente para superar obstáculos que estão limitando o crescimento econômico.

Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 358), as motivações que impulsionam a reforma educacional são claras: "investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar". Os autores ressaltam que essa abordagem visa a uma educação orientada para impulsionar a economia através do desenvolvimento de habilidades e competências que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Eles afirmam que "[...] a formação humana está diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário" (Motta; Frigotto, 2017, p. 358).

Silva (2018, p. 2) argumenta que "a urgência da reforma pode ser justificada pelo excessivo número de disciplinas no Ensino Médio que não se relacionam com o mercado de trabalho", evidenciando que, apesar de se apresentar como algo novo, a reforma do ensino médio na verdade aborda discursos e propósitos antigos.

A Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016a) modifica uma divisão no currículo do Ensino Médio que é criticada por Silva (2018, p. 4) por enfraquecer o conceito de "educação básica" estabelecido pela LDB de 1996, que pressupõe uma formação comum. A reformulação segmenta o currículo em dois momentos: um dedicado à formação básica comum, cuja carga horária foi reduzida, e outro aos cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional). Segundo o autor, a crítica principal a

essa formulação é o enfraquecimento do sentido do ensino médio como "educação básica", um princípio consagrado na LDB de 1996, que pressupõe uma formação comum. Essa mudança diminui o espaço para um aprofundamento maior nos conhecimentos essenciais nesta etapa de ensino. A falta de aprofundamento dos conteúdos das demais disciplinas, distribuídas nas quatro áreas do conhecimento, também contribui para o enfraquecimento do ensino médio.

A diluição e diminuição de ciências que possuam uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactante serão os danos epistemológicos e prejuízos no processo de construção de conhecimento (Castilho, 2017, p. 10).

A Reforma do Ensino Médio introduziu a possibilidade de profissionais com 'notório saber' ministrarem conteúdos nos itinerários de formação técnica e profissional, sem exigência de formação em licenciatura para a prática docente. Isso significa que indivíduos com experiência reconhecida em áreas correlatas à sua formação profissional podem lecionar, desde que sejam reconhecidos pelos sistemas de ensino. Essa mudança desconsidera o conhecimento pedagógico dos professores formados em cursos de licenciatura, contrariando o entendimento de que o processo educativo vai além da simples transmissão de conhecimentos.

Apesar das críticas provenientes da comunidade científica, comunidades escolares e organizações sindicais, e mesmo após 11 audiências públicas, manifestos e polêmicas, a Medida Provisória n.º 746/16 foi convertida na Lei n.º 13.415/17 (Brasil, 2017). A nova lei aumentou a carga horária da formação básica comum de 1.200 horas para até 1.800 horas e incluiu a expressão "e suas tecnologias" na estruturação das áreas que compõem o currículo do Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 24).

Com a nova legislação, o "currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos" (artigo 36 da LDB modificado pela Lei n.º 13.415, de 2017). A LDB também teve acrescido o artigo 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 (Brasil, 2017, p. 24).

Em abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao Ensino Médio, onde o currículo foi estruturado com base em competências. Nessa versão, apenas as disciplinas de Português e Matemática foram detalhadamente delineadas, enquanto as demais disciplinas foram agrupadas em áreas representadas por competências a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. Essa organização resultou em uma redução no currículo, assim como na formação dos estudantes, culminando em uma abordagem que, segundo Faria e Silva (2019, p. 89), é "limitada e centrada predominantemente em critérios de desempenho determinados por avaliações em larga escala".

De acordo com a BNCC, competência é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

A introdução da noção de competências no cerne do currículo é justificada e influenciada pela lógica mercadológica, promovendo uma estrutura curricular baseada em critérios como produtividade e eficiência. Segundo Silva (2018), um currículo fundamentado em competências enfatiza a conexão direta entre educação e crescimento econômico, apresentando a educação como solucionadora de todos os problemas sociais, além de fornecer garantias de um padrão de aprendizagem para todos os estudantes. Essa abordagem também reforça a perspectiva de uma educação controlável e de natureza instrumental, negligenciando a dimensão histórico-cultural da formação humana, o que resulta em um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em detrimento de sua autonomia e individualidade do sujeito.

Por outro lado, segundo Roldão (2009), no contexto contemporâneo das questões curriculares, o conceito de competências emerge como um instrumento organizador eficaz que possibilita novas formas de conceber os saberes e sua aplicação na aprendizagem escolar. Assim, no âmbito curricular, não se trata de substituir os conhecimentos por competências, mas sim de transformar os conhecimentos em elementos ativos que promovam efetivamente a construção das competências dos estudantes. Isso requer uma reorganização do trabalho escolar de

modo a transformar os saberes em competências que não apenas capacitem os estudantes a pensarem e agir de forma mais eficaz, mas também a viver melhor. Ou seja:

o que precisamos discutir é o como de inventar um outro modo de organizar e gerir o trabalho de ensinar e o correlativo trabalho de aprender que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo convidativos a passividade, que hoje ainda invadem muitos contextos de escolas, em saberes em uso, competências efetivas que permitam aos cidadãos pensarem melhor, agir melhor e viver melhor (Roldão, 2009, p. 594).

A reformulação do Ensino Médio, além de focar as competências, introduziu um novo marco curricular na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), culminando na aprovação da Resolução n.º 03/2018, pelo Conselho Nacional de Educação, em 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b). Conforme Correa e Garcia (2021), o Novo Ensino Médio introduziu iniciativas para reforçar a formação técnica dos estudantes e incentivar a expansão das escolas de tempo integral, refletindo uma preocupação com a adaptação às novas demandas educacionais. No entanto, surge o desafio de conciliar essa proposta com a realidade de muitos jovens de classes menos privilegiadas, que frequentemente precisam conciliar estudos com trabalho, levantando questões sobre a igualdade de oportunidades efetivamente proporcionada pela reforma.

A implementação do novo currículo, também, se apresenta como um grande desafio. Cada estado brasileiro precisou desenvolver suas próprias propostas curriculares, alinhadas às diretrizes nacionais e considerando as particularidades locais. Isso envolveu preparar os professores, adaptar a infraestrutura das escolas e estabelecer políticas educacionais específicas. O prazo estabelecido para completar essas adaptações no Ensino Médio foi até março de 2022.

Conforme orienta o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2016b, p. 5), essa fase educacional contempla três pilares fundamentais: o estímulo ao protagonismo dos estudantes e ao desenvolvimento de seus projetos de vida por meio da escolha orientada das disciplinas; o incremento da carga horária para fortalecer a aprendizagem; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com base nos conteúdos essenciais definidos pela BNCC, implica que:

As escolas têm autonomia para selecionar os itinerários formativos oferecidos em suas unidades, uma escolha que deve levar em conta

as condições específicas de cada escola, os interesses e as habilidades dos professores, bem como os interesses dos estudantes, embora sem garantir plenamente o protagonismo destes últimos (Silva, 2018, p. 5)

Esta abordagem levanta questões cruciais sobre a imensa diversidade social, cultural, econômica e de infraestrutura existente nos territórios brasileiros, na qual as escolas de Ensino Médio estão inseridas. Diante dessa realidade, como conceber uma educação igualitária se as oportunidades de oferta são claramente desiguais? Esta situação evidencia de forma contundente o dualismo persistente na escola pública brasileira, conforme discutido por Libâneo (2012).

No contexto do dualismo na escola pública brasileira, conforme observado por Libâneo (2012), a primeira condição para a cidadania, segundo Nóvoa (2009), é a aprendizagem. Portanto, é responsabilidade da escola criar métodos e trajetórias que assegurem a aprendizagem de todos os estudantes. Sob essa premissa, é imperativo concretizar a igualdade de condições estabelecida pela lei, evitando assim uma escola precarizada para os filhos das classes menos privilegiadas e outra para os filhos das camadas mais ricas da sociedade, como enfatiza Nóvoa (2009, p. 64):

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola de 'duas velocidades': por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Uma reflexão profunda sobre o Ensino Médio é indispensável diante das políticas educacionais atuais. O modelo educacional proposto, que enfatiza o protagonismo juvenil através da escolha de itinerários formativos, pode criar um campo de competição desigual. Nesse mesmo sentido, conforme Laval (2004), o neoliberalismo intensifica e justifica ideologicamente essa competição, exacerbando a disparidade no acesso à educação.

Embora garantir acesso à educação pública de qualidade seja um direito fundamental, o Novo Ensino Médio corre o risco de marginalizar estudantes menos favorecidos devido a condições socioeconômicas e limitações estruturais das escolas. De acordo com Sússekind (2019), a flexibilização proposta pela BNCC é criticada por hierarquizar a igualdade, reduzir as possibilidades democráticas nas escolas e comprometer a individualidade dos estudantes, ao coisificar o conhecimento e desumanizar o trabalho dos educadores.

Outro aspecto a ser considerado são as condições de oferta da reforma, que podem levar à "[...] ampliação de parcerias público-privadas para a oferta da educação básica, seguida da remodelação da concepção de gestão das redes de ensino à lógica empresarial" (Silva, 2019, p. 95). A oferta de itinerários formativos em áreas com carência de professores pode depender de materiais didáticos e plataformas digitais fornecidas por instituições privadas. A organização dos currículos nacionais propõe itinerários formativos por áreas, buscando atender ao contexto local e favorecer articulações com a educação profissional. No entanto, não há detalhamento de como essas possibilidades serão atendidas nas práticas escolares. As dificuldades de realizar atividades em outras instituições ou oferecer diferentes opções de itinerários formativos, também, não são abordadas nos documentos curriculares, como observa Lopes (2019). A superficialidade das orientações curriculares pode abrir espaço para "[...] a formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que atuam no apoio às políticas educacionais" (Lopes, 2019, p. 67).

Essa conjuntura reforça o estreitamento da relação entre essas organizações e grandes empresas e instituições financeiras, corroborada pela Associação Brasileira de Currículo (AbdC), conforme afirma Lopes (2019, p.67):

muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas.

Os fatos mencionados até aqui indicam que a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, em âmbito nacional, tem enfrentado desafios significativos. Passamos agora a discutir o desenvolvimento da reforma do Novo Ensino Médio em Santa Catarina.

3.4 Implementação da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina

Cada estado brasileiro adaptou o currículo de acordo com o contexto local. Em Santa Catarina, a reforma do Ensino Médio focou no cumprimento das normativas nacionais (Santa Catarina, 2016). Em 12 de novembro de 2016, durante a apresentação do Novo Ensino Médio pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, e pelo **ex**-presidente Michel Temer, Eduardo Deschamps, presidente do

Conselho Nacional de Educação e secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, esteve presente (Brasil, 2016b). A Secretaria de Educação de Santa Catarina (SEE/SC) decidiu aderir imediatamente ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, regulamentado pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018c). Para orientar a implementação da reforma, o MEC promoveu duas webconferências em 2018, envolvendo gestores e coordenadores de Ensino Médio das 27 secretarias estaduais e do Distrito Federal (Brasil, 2018b). Esses encontros foram decisivos para a seleção das 120 escolas-piloto que iniciaram a Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, seguindo os critérios da Resolução n.º 21, de 14 de novembro de 2018, e as normas específicas do estado, incluindo a exigência de que 30% das escolas oferecessem o Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI) (Santa Catarina, 2018).

Após a seleção das escolas participantes do Novo Ensino Médio, os gestores iniciaram a regulamentação e a alocação de recursos necessários para a implementação. Em maio de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEE/SC) especificou uma segunda webconferência para coordenadores, redatores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretores e professores das 120 escolas-piloto, apresentando as mudanças da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e ações essenciais, como a elaboração do plano de implementação, formação continuada, revisão curricular, definição da carga horária mínima e compartilhamento de boas práticas.

Em 14 de agosto de 2019, ocorreu a Primeira Reunião Técnica em Chapecó, com técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEE/SC), supervisores regionais e gestores escolares. O encontro abordou o contexto do Novo Ensino Médio (NEM), os marcos legais, como a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Portaria n.º 649/2018 (Brasil, 2018c), a ampliação da carga horária e os procedimentos para constituir equipes gestoras nas escolas-piloto, que representam 17% das escolas de Ensino Médio em Santa Catarina. Foi destacada a necessidade de incluir diretores, apoio pedagógico e assistentes técnicos, com o reordenamento conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEE/SC) e a emissão de portarias autorizando o afastamento dos profissionais conforme o Estatuto do Magistério de Santa Catarina (Santa Catarina, 2017).

Durante o evento em Chapecó, gestores discutiram o repasse de verbas federais e foram orientados a estabelecer parcerias com entidades locais, escolas

técnicas e universidades para identificar demandas regionais de educação profissional. Mapas dos Setores Portadores de Futuro para Indústria Catarinense (Santa Catarina, 2019), foram apresentados, destacando áreas como automotivo, metalurgia e tecnologia da informação, reforçando a importância das parcerias público-privadas.

No evento, a equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação apresentou um modelo para a implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, indicando o uso de recursos estatais para formar mão de obra voltada ao setor privado. Esta abordagem levanta preocupações sobre uma possível fragilização da educação pública e abre espaço para privatizações, alinhando a educação às demandas do mercado.

No encontro, enfatizou-se que a escolha de profissionais para o componente Projeto de Vida será responsabilidade da escola, assim como a ampliação da carga horária para atividades artísticas e culturais. A flexibilidade curricular, porém, pode reduzir o acesso aos conhecimentos fundamentais, comprometendo a Educação Básica.

Os técnicos da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina justificaram a adesão ao NEM durante a reunião em Chapecó com argumentos como a falta de atratividade e utilidade percebida pelos estudantes em relação à escola, além do caráter conteudista dos currículos. Essa abordagem reflete uma perspectiva pragmática que promove uma formação centrada em princípios individuais em que “ [...] o papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino” (Krawczyk, 2011, p. 761).

O processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas de Santa Catarina enfrenta desafios significativos, incluindo a garantia de uma formação básica adequada devido à carga horária expressiva exigida pela parte flexível do currículo. É necessário investir em formação continuada para os docentes se adaptarem à nova estrutura curricular. Outro desafio é superar uma formação pragmática alinhada às exigências do mercado, além da necessidade de adequação da infraestrutura escolar. A falta de atenção a esses desafios pode resultar na ampliação da desigualdade de acesso e na qualidade da educação oferecida aos jovens

Após discutir os desdobramentos da reforma do Ensino Médio e sua implementação em Santa Catarina, o próximo passo será abordar o Projeto de Vida como componente curricular neste Estado.

3.5 Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: uma estratégia neoliberal?

O Projeto de Vida, enquanto componente curricular no Novo Ensino Médio, apresenta variações na sua implementação entre diferentes estados e pode não ser uniforme em termos de inovação curricular, alinhando-se às demandas contemporâneas por uma educação que vá além dos conteúdos tradicionais e abarque o desenvolvimento integral dos estudantes. Com base nos marcos legais da educação brasileira e nos direitos de aprendizagem dos estudantes, na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), também, no Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 2018a), define-se o Projeto de Vida como uma das dez competências gerais, previstas na BNCC, a ser desenvolvida nas escolas do Ensino Médio:

Competência Geral 6 - Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018a, p. 9).

A implementação do Projeto de Vida como componente curricular no Ensino Médio em Santa Catarina ocorre em um contexto social e econômico no qual a lógica do capital permeia as relações e as práticas educacionais. A discussão sobre o componente curricular Projeto de Vida em Santa Catarina é desafiadora, dada a complexidade envolvida. Ampliar esse debate requer sensibilidade às diferenças individuais e um entendimento profundo das teorias e métodos que influenciam esse campo, promovendo uma visão mais abrangente e enriquecedora para a formação de trajetórias pessoais significativas.

A proposta curricular do Novo Ensino Médio, com foco no Projeto de Vida pode ser vista como uma tentativa de preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também, para se tornarem sujeitos autônomos e empreendedores de si mesmos, em consonância com os princípios neoliberais (Laval, 2019).

O neoliberalismo defende que o bem-estar humano é melhor alcançado através da liberdade das capacidades empreendedoras individuais, apoiadas por direitos robustos de propriedade privada, mercados livres e comércio desimpedido. Para o neoliberalismo, o papel do Estado é criar e manter uma estrutura institucional que promova essas práticas, garantindo a integridade econômica e protegendo os direitos de propriedade, inclusive utilizando força militar para defender mercados funcionais, se necessário. O neoliberalismo encontra seu suporte ideológico no capitalismo, buscando a geração de riquezas concentradas e se opondo às ações de um Estado que visa a solidariedade, o bem-estar e o desenvolvimento das populações menos favorecidas (Harvey, 2011).

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

O neoliberalismo atinge frontalmente a escola pública (Frigotto, 2012), uma vez que inibe visões alternativas de construção do conhecimento. O avanço do conhecimento é necessário, mas o controle hegemônico do avanço do conhecimento e da qualificação não pode estar vinculado apenas à esfera privada, que trabalha implicitamente com a lógica da exclusão. O avanço do conhecimento precisa se submeter ao controle democrático para potencializar a satisfação das necessidades humanas. Trata-se de defender uma educação voltada não apenas para o mundo do trabalho, mas capaz de promover o bem social, contribuindo para a formação de um cidadão mais solidário e emancipado, atuante e transformador.

A estratégia neoliberal de privatizar a educação e submetê-la ao mercado transforma o conhecimento em mercadoria, afastando-o do debate público e coletivo. Isso implica em mais controle sobre a vida cotidiana sob a aparência de menos regulamentação, direcionando a educação para atender às demandas individuais de consumo. No Ensino Médio, a intenção é a de formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, ficando submissos à lógica do

mercado e do capital. Isso significa segmentação e exclusão, uma vez que o neoliberalismo não tem por finalidade a garantia dos direitos das pessoas a uma educação emancipatória e voltada ao bem-estar social (Branco, 2017).

Aos educadores, especialmente de escolas públicas, cabe o papel de compreender esse processo e não de se render, ainda que a escola não seja uma instituição autônoma. Mesmo que esse modelo de sociedade demande um trabalhador com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, facilidade de integração às diversidades para acompanhar os avanços tecnológicos, essas habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo. A formação humana requer um processo longo e pautado na reflexão, o que se torna preocupante quando a educação está subordinada à economia e ao mercado, de forma que a exigência maior é com a agilidade e o comportamento automatizado, cujo ritmo não permite preocupação com a desigualdade e com as questões sociais.

Como ter uma escola democrática que considere e valorize os conhecimentos, as habilidades e os valores na constituição de uma sociedade mais humana e solidária e que, ao mesmo tempo, atenda às demandas do desenvolvimento tecnológico e às necessidades da capacitação para o trabalho? Faz-se necessário repensar o binômio educação e trabalho na busca de uma formação efetiva para uma atividade profissional, sem deixar de lado a formação da consciência de um indivíduo socialmente responsável. A teoria pedagógica faz parte da teoria social e não pode abandonar a compreensão dos determinantes estruturais, políticos e ideológicos que condicionam a existência humana e os processos de nossa constituição como humanos (Arroyo, 2012).

Refletindo sobre as relações entre currículo, poder e ideologia nos tempos atuais, além da política educacional e das influências do poder, percebe-se um afastamento de uma escola voltada para o bem social e o bem-estar comum, resultando em um ensino público que falha em formar indivíduos capazes de entender os conflitos ideológicos, de poder, culturais e de interesses que permeiam a sociedade (Branco, 2017). As pessoas não têm consciência suficiente "[...] do quanto são exploradas e dominadas e de como suas condições de vida precárias são essenciais para a manutenção do capitalismo" (Mendes, 2013, p. 27). O controle da educação por órgãos internacionais não contribui para reflexões das condições de vida e que ensejam mudanças quantitativas, favorecendo a expansão da oferta de ensino, sem, contudo, favorecer a real mobilidade social, como seria de se esperar.

É fundamental destacar que a educação escolar tem como objetivo permitir que o estudante se aproprie do conhecimento historicamente construído, sendo essencial compreender o papel do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio de Santa Catarina.

3.6 Papel do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio de Santa Catarina

Esta pesquisa propõe uma análise sobre o papel do Projeto de Vida, componente curricular integrante do itinerário formativo do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina, na formação das juventudes na percepção de docentes. Para isso, apoia-se nas contribuições de pesquisadores como Dayrell (2007, 2012, 2013), Dayrell e Carrano (2014a, 2014b), Dayrell e Jesus, D. (2016), Dayrell e Jesus, R. (2016), e Sposito (1997), que abordam os conceitos de juventude, projetos de vida e a relação do jovem com a escola. A apropriação desses conceitos subsidiará a análise das falas dos docentes participantes da pesquisa, coletadas por meio de rodas de conversa.

É importante lembrar que os estudantes que ingressam no Ensino Médio têm aproximadamente 15 anos de idade quando concluem o Ensino Fundamental na idade correta. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade incompletos (Brasil, 1990). Buscamos tal referência para destacar que, conforme preconiza o estatuto, os estudantes que frequentam o Ensino Médio são adolescentes, pessoas em condição especial de desenvolvimento. Cabe destacar também que a adolescência é uma fase de experimentação, alterações hormonais, dúvidas, descobertas, autoafirmação e início da juventude. Nas palavras de Dayrell e Carrano (2014a, p. 111), a entrada na juventude ocorre "pela adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social". Por essas razões, estabelecer o conceito de juventude não é uma tarefa tão simples, pois não se limita somente à idade cronológica.

O período de entrada na juventude pode até ser demarcado cronologicamente; no entanto, o tempo de ser jovem não ocorre da mesma maneira para todas as pessoas. As condições familiares, sociais, econômicas e culturais influenciam na

entrada precoce na vida adulta ou, em alguns casos, contribuem para que alguns vivam "uma eterna juventude" (Dayrell; Carrano, 2014a, p. 111). Segundo os autores:

Na realidade não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (Dayrell; Carrano, 2014a, p. 112).

Os estudos de Ozella e Aguiar (2008) investigaram a concepção de adolescência nos discursos dos jovens e como percebem a transição para a vida adulta. Partindo do pressuposto de que o ser humano se constitui numa relação dialética envolvendo o social e a história, os autores identificaram múltiplas visões, sentimentos e vivências da juventude e adolescência, refletindo a diversidade das realidades concretas. Ozella e Aguiar (2008, p. 121) afirmam que "os significados sobre adolescência se constroem na interação entre objetividade e subjetividade, nas relações cotidianas significativas".

Além disso, é essencial entender que a adolescência não deve ser apenas vista como uma fase natural do desenvolvimento biológico, pois é uma construção social que influencia profundamente a subjetividade e o desenvolvimento dos indivíduos modernos. Conforme Bock (2004, p. 39), "a adolescência tem implicações significativas no modo como os jovens se percebem e se constroem na sociedade contemporânea, transcendendo seu aspecto meramente biológico".

A pesquisa de Sposito (1997) examinou a produção de conhecimento sobre a juventude em teses de dissertação defendidas entre 1980 e 1995 nos programas de pós-graduação em Educação. A autora destacou a dificuldade dos pesquisadores em definir o conceito de juventude, pois cada estudo apresentava uma concepção distinta. Ela ressalta que "a própria definição da categoria 'juventude' é um problema sociológico que requer investigação, uma vez que os critérios que a constituem são históricos e culturais" (Sposito, 1997, p. 38).

Para Sposito (1997), estabelecer critérios baseados na faixa etária foi um procedimento inicial útil na seleção dos trabalhos. No entanto, delimitar essa faixa etária exigiu considerar as condições sociais em que ocorrem os desenvolvimentos dos ciclos de vida, especialmente no contexto brasileiro. A autora observa que no Brasil há uma tendência de antecipação da entrada na juventude para antes dos 15

anos, especialmente em setores empobrecidos devido à inserção precoce no mercado de trabalho.

No ambiente escolar, especialmente na sala dos professores, frequentemente são discutidas as dificuldades enfrentadas ao lidar com os jovens: seu modo de se vestir e se expressar, a rebeldia, a resistência aos estudos e outras queixas que surgem. Por outro lado, alguns jovens também expressam suas críticas: consideram os professores cansativos, as aulas entediantes e irrelevantes para suas vidas, além de enxergarem a escola apenas como um meio para obter um emprego melhor, o que a transforma em um mal necessário para o avanço profissional. "Neste cenário, a ideia de 'culpa' se inverte e os professores são vistos como responsáveis pelas dificuldades relatadas pelos jovens no dia a dia escolar" (Dayrell; Carrano, 2014b, p. 102).

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o 'problema' não se reduz nem apenas à escola e aos professores. É fundamental superar nossa tendência em achar 'o culpado' de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos (Dayrell; Carrano, 2014b, p. 103).

Simplificar as relações entre alunos e professores através da culpabilização não resolverá os desafios que envolvem a interação dos jovens com a escola e os propósitos educacionais. Segundo Dayrell e Carrano (2014b), os atores que dão vida à instituição escolar, como alunos, pais, professores e gestores, são partes integrantes da sociedade e refletem, de alguma forma, seus dilemas mais complexos.

É fundamental que o sistema educacional e a sociedade reconheçam e valorizem os jovens em sua totalidade, respeitando suas experiências, conhecimentos e perspectivas. Os jovens são agentes ativos na sociedade atual, influenciando e transformando práticas e valores, e não devem ser vistos apenas como o futuro, mas como parte essencial do presente. Negligenciar sua juventude é desconsiderar sua identidade, transformando-o em um projeto de adulto moldado aos interesses econômicos de uma sociedade neoliberal. "Para compreender as trajetórias escolares e os diversos fatores que contribuem para a exclusão dos jovens, é essencial vê-los como sujeitos sócio-culturais" (Dayrell; Jesus, D., 2016, p. 409).

A energia juvenil transborda em nossos estudantes, cheios de potencialidades, mas frequentemente privados delas. A falta de políticas sociais eficazes destinadas à

juventude agrava os desafios enfrentados, especialmente no contexto da violência. A plena vivência da condição juvenil só será alcançada mediante a implementação de políticas públicas eficazes para essa parcela da população.

É importante notar que muitos problemas atribuídos à juventude não foram criados pelos jovens. Esses problemas já existiam antes mesmo de os indivíduos alcançarem a idade da juventude (Dayrell; Carrano, 2014a, p. 107).

Segundo Dayrell e Carrano (2014a), a escola enfrenta o desafio primordial de compreender as trajetórias não escolares dos jovens estudantes, entender como eles constroem seus modos de vida e reconhecer que muitos dos problemas que enfrentam têm suas origens em incompreensões dos contextos não escolares. O esforço em conhecer os jovens reais que frequentam a escola, compreender suas identidades culturais e seus projetos de vida, aproxima a juventude da instituição educacional. Isso permite que eles atribuam significados e relevância às práticas escolares, as quais frequentemente não se conectam com seus próprios projetos de vida, pois pouco refletem suas realidades cotidianas. Conforme observam os autores, "[...] os espaços vivenciados, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e projetos de vida" (Dayrell; Carrano, 2014a, p. 119).

A partir da crítica dos autores pode-se inferir que as reformas curriculares, como as do Novo Ensino Médio (NEM), focadas na padronização nacional e preparação para o mercado de trabalho, não conseguem abranger todas as necessidades e diversidades das juventudes, como diferenças sociais, de gênero, sexualidade e etnia. Alinhada ao neoliberalismo, essa reforma pode aumentar as desigualdades sociais e oferecer pouca contribuição para a integração efetiva dos jovens na sociedade.

Apesar das críticas pertinentes à ideologia da educação neoliberal, o Novo Ensino Médio (NEM) se apresenta com a missão principal de responder às demandas e interesses dos jovens, especialmente através do componente curricular obrigatório conhecido como Projeto de Vida, conforme a reforma em curso em Santa Catarina (Santa Catarina, 2020c). A justificativa para a centralidade atribuída ao Projeto de Vida dos jovens reside nas rápidas transformações da contemporaneidade, especialmente impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pelas novas formas de interação com o mundo físico e social.

No contexto específico do documento catarinense, enfatiza-se que as juventudes, em meio à transição da vida escolar para a vida adulta, demandam atenção especial. É explicitado que cabe à escola não apenas apoiar os estudantes na construção de sua identidade, mas também capacitá-los para participar ativamente na sociedade e assumir um papel protagonista na realização de seu Projeto de Vida (Santa Catarina, 2020a).

Para encerrar o referencial teórico, é fundamental ressaltar a relevância desta pesquisa no contexto da análise das significações dos docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida. Através da integração de teorias sócio-históricas e da pedagogia crítica, busca-se compreender como as práticas pedagógicas e as experiências pessoais dos docentes influenciam suas percepções e ações no desenvolvimento desse componente curricular. Esta abordagem teórica fornece uma fundamentação para analisar os desafios e as oportunidades na implementação do Projeto de Vida, destacando a importância de uma educação que promova a autonomia, a reflexão crítica e a emancipação dos estudantes. Dessa forma, o referencial teórico não apenas contextualiza a pesquisa, mas também oferece uma lente analítica para investigar as práticas educativas e suas implicações no desenvolvimento abrangente dos estudantes, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e acolhedora.

4 METODOLOGIA

O direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente (Freire, 2006, p. 111).

Neste capítulo, são delineados os procedimentos metodológicos da pesquisa, que teve como foco o componente curricular Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio, buscando apreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes à suas práticas pedagógicas nas escolas localizadas em São Bento do Sul, Santa Catarina (SC). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, conforme Minayo (1994), é essencial para as pesquisas educacionais, pois permite uma compreensão dos fenômenos educacionais, valorizando as perspectivas e as vivências dos docentes participantes. A abordagem qualitativa permite apreender a complexidade dos processos educativos e revelar os aspectos subjetivos e contextuais presentes nas percepções e experiências dos participantes da pesquisa (Minayo, 1994).

A escolha de São Bento do Sul, Santa Catarina (SC) como local de investigação ofereceu uma perspectiva geográfica específica proporcionando dados importantes sobre as particularidades desse contexto. Com isso, foi possível não apenas ampliar o conhecimento existente, uma vez que atuo como professora nesta cidade, mas também fornecer informações valiosas que podem informar políticas educacionais e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino médio e ao componente curricular Projeto de Vida, atendendo às necessidades da pesquisa.

O percurso metodológico teve como alicerce a pesquisa de campo, estabelecendo um diálogo que transcende fronteiras linguísticas e disciplinares, permitindo uma análise abrangente desse tópico de relevância para o sistema educacional, pois o componente curricular projeto de vida é uma parte importante que precisa ser destacada no currículo Novo do Ensino Médio e tem implicações significativas para a formação dos estudantes.

Portanto, a pesquisa buscou aprofundar a compreensão desse componente curricular, destacando as diferentes perspectivas dos docentes e investigando como eles significam, interpretam e desenvolvem esse componente curricular no contexto da educação, procurando explorar os sentidos e significados atribuídos pelos professores, o que irá contribuir para uma reflexão crítica sobre como tem sido

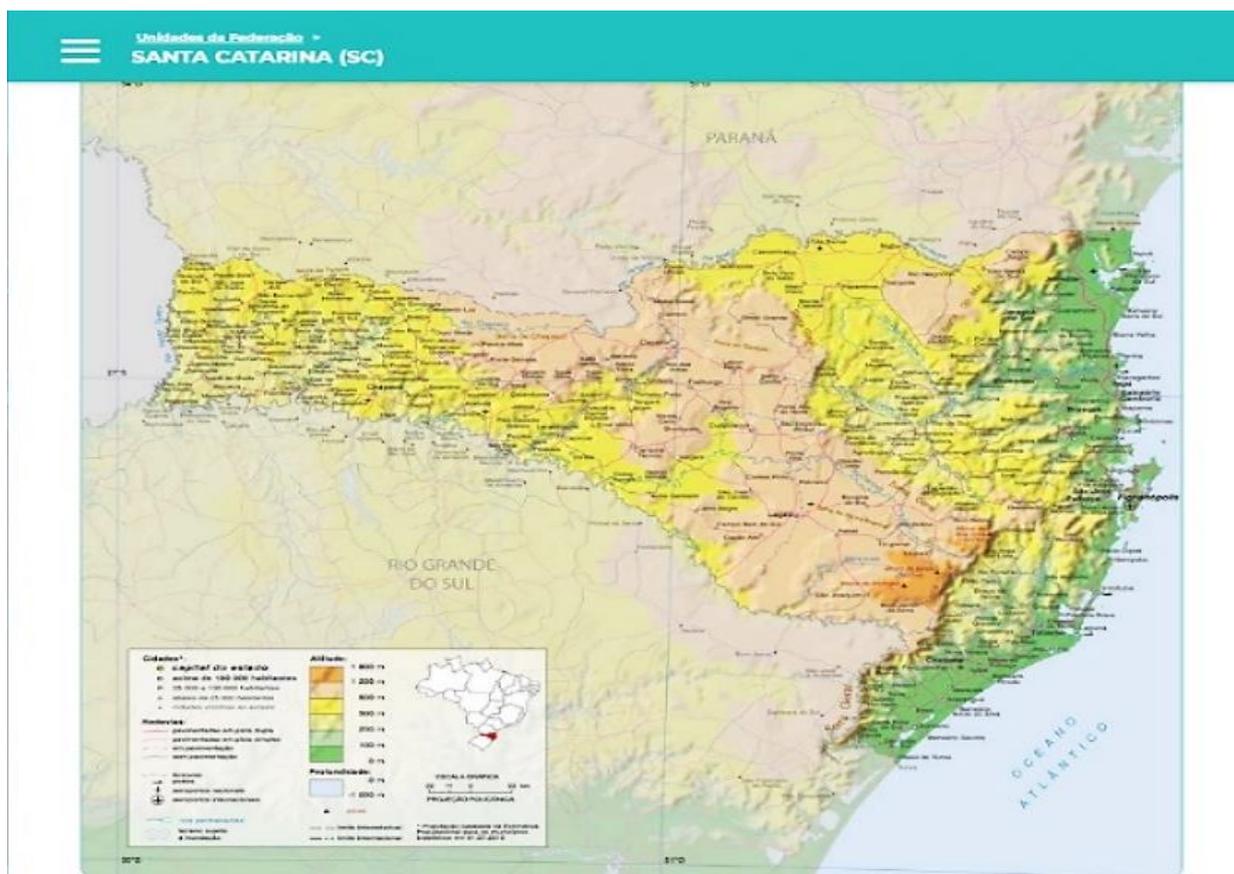
vivenciado/praticado o componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio e seu impacto na formação dos alunos.

4.1 O *lócus* da pesquisa

A escolha de São Bento do Sul como local de pesquisa para investigar sobre o componente curricular Projeto de Vida oferece uma perspectiva única e significativa para compreender as dinâmicas de ensino e aprendizado. Localizada em Santa Catarina (SC), Brasil, conforme a Figura 2, São Bento do Sul possui uma diversidade geográfica, cultural e socioeconômica que pode influenciar substancialmente a formação e desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos. A cidade possui tanto áreas urbanas, quanto rurais, de modo que proporciona um contexto multifacetado para examinar como o ambiente físico constitui as aspirações e metas dos estudantes.

Além disso, os fatores culturais locais, como vinculações comunitárias e familiares, desempenham um papel crucial na construção da identidade e perspectivas futuras dos jovens. São Bento do Sul também é destaque como um polo industrial diversificado no país, com setores importantes como madeireiro, metalúrgico, têxtil e moveleiro (Brasil, 2015). Essa diversidade econômica combinada com a realidade socioeconômica da região, incluindo acesso às oportunidades de emprego, recursos educacionais e os desafios enfrentados pelas famílias, influenciam diretamente as trajetórias individuais dos alunos e suas escolhas em relação aos seus projetos de vida (São Bento do Sul, 2021).

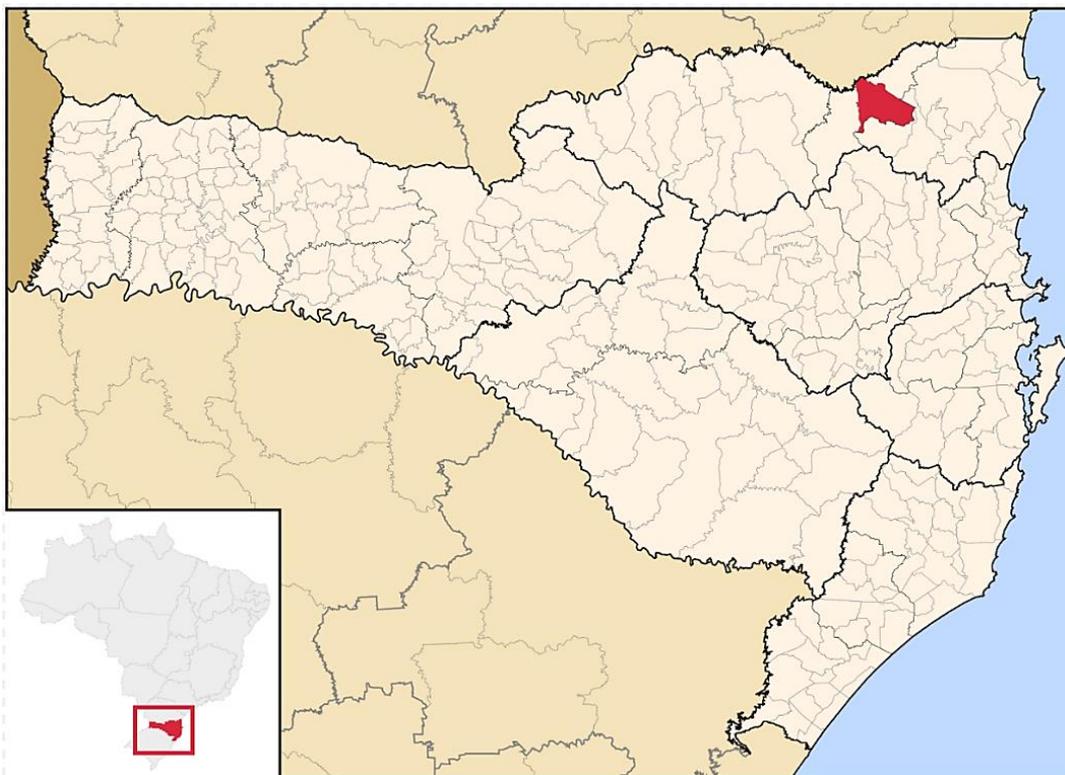
Figura 1 - Mapa de Santa Catarina.



Fonte: IBGE, ([2024]).

A cidade de São Bento do Sul foi fundada em 23 de setembro de 1873. A cidade tem suas origens ligadas à imigração europeia, São Bento do Sul está localizada no norte do estado de Santa Catarina, Brasil, na região conhecida como Planalto Norte Catarinense, conforme indicado na Figura 2. A cidade faz parte da microrregião de Joinville e está situada a uma altitude média de 838 metros acima do nível do mar. Faz fronteira com os municípios de Campo Alegre, Rio Negrinho, e com o estado do Paraná.

Figura 2 - Mapa do município de São Bento do Sul, Santa Catarina



Fonte: IBGE, ([2024]).

São Bento do Sul possui um sistema educacional diversificado e bem estruturado, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. O município conta com várias escolas públicas e privadas que oferecem educação básica, ensino fundamental e ensino médio. Indicadores de Desenvolvimento Humano e Municipal (IDHM) destacam que São Bento do Sul possui um IDHM de 0,783, considerado alto, uma expectativa de vida de 78,6 anos e uma taxa de alfabetização de 98,5%. A população total do município, segundo o IBGE (2020), é de 85.481 habitantes. No âmbito educacional, a taxa de abandono no ensino médio é de 5,2%, enquanto a taxa de conclusão é de 94,8%. Em 18 de junho de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação, através da lei nº 3559, com vigência por 10 anos. As diretrizes desse plano incluem a superação das desigualdades educacionais, promoção da cidadania, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e cidadania e respeito aos direitos humanos (São Bento do Sul, 2021).

Segundo dados da Secretaria de Educação, em 2022, São Bento do Sul contava com onze (11) escolas de ensino médio: seis (06) escolas públicas, sendo uma (01) federal, e cinco (05) escolas particulares. A presente pesquisa foi realizada em escolas públicas, que funcionam nos períodos da manhã, tarde e noite. A

pesquisa se concentra em cinco escolas públicas de ensino médio, mapeando diferentes localidades de São Bento do Sul e suas realidades. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2020), todas as cinco escolas públicas de ensino médio em São Bento do Sul fornecem alimentação escolar para todos os alunos, possuem energia da rede pública, quadra coberta, água filtrada, acesso à internet banda larga, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, televisão, impressora, DVD, aparelho de som e projetor multimídia. As instituições de ensino público foram selecionadas para oferecer uma visão abrangente das diferentes realidades e contextos educacionais em São Bento do Sul.

A relevância da escolha deste *lócus* de pesquisa é fortalecida pelo fato de que a pesquisadora também atua como docente do componente curricular Projeto de Vida, proporcionando uma visão privilegiada e uma compreensão das nuances do contexto educacional local. Isso permite não apenas ampliar o conhecimento existente, mas também fornecer informações que podem corroborar políticas educacionais e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino médio e ao componente curricular Projeto de Vida, atendendo às necessidades da pesquisa.

4.2 Caracterização dos participantes

Para esta pesquisa, após o contato e anuência da Coordenadoria Regional de Educação de São Bento do Sul, foi realizado convite a um grupo de 10 (dez) docentes que têm experiência no ensino do componente curricular Projeto de Vida. Os convidados fazem parte do corpo docente das escolas de ensino médio da rede pública no município de São Bento do Sul.

No Quadro 5 é apresentada uma síntese dos dados dos participantes da pesquisa, respeitando a confidencialidade das informações pessoais dos docentes.

Quadro 4 - Professores participantes da pesquisa

Professor (a) Participante	Formação	Idade	Idade	Experiência profissional	Escola
P1	Pedagogia	46 anos	ACT	02 anos	EEB Celso Ramos Filho

P2	Sociologia	36 anos	Efetiva	09 anos	EEB Celso Ramos Filho
P3	Geografia	41 anos	ACT	22 anos	EEB Frederico Fendrich
P4	Sociologia	34 anos	Efetiva	08 anos	EEB Frederico Fendrich
P5	História	48 anos	Efetivo	25 anos	EEM Prof. Roberto Grant
P6	Letras/Inglês	39 anos	Efetivo	15 anos	EEM Prof. Roberto Grant
P7	Arte	44 anos	Efetiva	21 anos	CEDUP – Padre Afonso Robl
P8	Arte	26 anos	ACT	04 anos	CEDUP – Padre Afonso Robl
P9	Sociologia	28 anos	ACT	05 anos	EEB Prof. Carlos Zipperer Sobrinho
P10	História	33 anos	ACT	06 anos	EEB Prof. Carlos Zipperer Sobrinho

Fonte: primária (2023).

É importante salientar que os professores foram identificados por códigos, de P1 a P10, com o propósito de preservar suas identidades.

4.3 Instrumento e a produção de dados

Diante da intensa diversidade de relações históricas, sociais e políticas que constituem o fenômeno educacional, a pesquisa em educação deve transcender a simples formulação, comprovação e análise de hipóteses pré-determinadas. Embora seja necessário ter um planejamento de pesquisa com temas e objetivos bem definidos, é importante permitir que novas realidades se desvelem ao longo do próprio

processo, valorizando o movimento realizado durante a investigação em detrimento do resultado. Nessa perspectiva, a pesquisa assume um caráter qualitativo, especialmente nas ciências sociais, ao se preocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado diretamente. Como afirma Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", explorando assim um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que resistem à mera operacionalização de variáveis. Adotando esses pressupostos qualitativos, a compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao currículo pelos docentes exigiu a análise dos documentos que o compõem. A macroestrutura educacional, responsável pela concepção, articulação e implementação desses documentos, traz consigo intencionalidades políticas e ideológicas explícitas.

O instrumento utilizado para produzir os dados foi a Roda de Conversa, uma metodologia que, conforme proposto por Warschauer (2015), enfatiza a escuta ativa e a participação equitativa dos docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida, em escolas de São Bento do Sul. Essa metodologia cria um ambiente propício para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, refletindo assim a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa educacional.

Por meio das narrativas nas rodas de conversa, os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções, experiências e desafios relacionados ao componente curricular Projeto de Vida. Essa metodologia promoveu um espaço inclusivo e colaborativo, permitindo uma compreensão mais abrangente e enriquecedora do tema. Através dessa interação, foi possível adquirir dados valiosos sobre a realidade e os desafios associados ao Novo Ensino Médio e ao Componente Curricular Projeto de Vida.

A produção de dados, por meio de rodas de conversa, foi realizada com dez (10) docentes de cinco (05) escolas de Ensino Médio, do município de São Bento do Sul, que trabalhavam com o componente curricular Projeto de Vida no momento da pesquisa. As rodas de conversa ocorreram nos dias 09/11/2023 e 13/11/2023, com uma duração aproximada de 45 minutos cada, sendo conduzida de maneira virtual, com o uso da plataforma de videoconferência *Google Meet* e seguiu um roteiro pré-estabelecido para a Roda de Conversa (Apêndice B). Essa abordagem permitiu que os participantes se conectassem remotamente, promovendo a interação e a troca de ideias em um ambiente *online*. O uso dessa ferramenta tecnológica possibilitou a

realização dos encontros de forma eficiente e flexível, adaptando-se às necessidades de todos os envolvidos, independentemente de sua localização geográfica.

O primeiro encontro teve como ponto de partida a construção de uma Nuvem de Palavras para que os docentes pudessem indicar: o que é, para eles, o Projeto de Vida? A partir da nuvem de palavras os professores foram instigados a dialogar sobre o tema. No segundo encontro, foi realizada uma rodada de compartilhamentos de experiências que envolveram as práticas pedagógicas no componente curricular Projeto de Vida. Em seguida, foi realizada a construção de um mapa imagético, envolvendo as práticas dos docentes.

Durante as discussões, os professores compartilharam suas experiências, abordando os desafios e benefícios inerentes ao projeto de vida para os estudantes. Com o intuito de preservar e analisar as contribuições dos docentes, as conversas foram gravadas mediante o consentimento dos docentes. Posteriormente, os registros foram transcritos e analisados.

É importante destacar que os encontros foram realizados, após a ciência, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um documento de autorização para uso de imagem e som, providências para resguardar os direitos dos participantes e os preceitos éticos da pesquisa. Deste modo, o projeto de pesquisa, antes da pesquisa de campo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille (CEP/UNIVILLE) e aprovado conforme o parecer consubstanciado Nº 5.828.567 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64.627.8220.0000.5366 (Anexo A).

A roda de conversa se revelou uma ferramenta valiosa para aprofundar a compreensão das pequenas variações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao componente curricular Projeto de vida. Durante esse diálogo, foi possível identificar diversas facetas e aspectos-chave que desempenham um papel fundamental na experiência dos docentes e no impacto do componente no desenvolvimento do estudante.

Durante todo o processo, a pesquisadora esteve inteiramente disponível para responder a quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que pudesse surgir. É importante enfatizar que todas as informações e dados compartilhados pelos participantes foram tratados com absoluta confidencialidade e sigilo, garantindo a privacidade e a proteção de suas identidades.

4.4 Metodologia de análise dos dados: Núcleos de Significação

Para a análise das respostas dos participantes, adotou-se a metodologia de Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013a, 2013b), que, pautada na perspectiva sócio-histórica, converge com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético – prisma utilizado ao longo de todo o processo de pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo aprofundar a compreensão deste componente curricular, considerando o pesquisador como um agente crítico e reflexivo. Buscou-se explorar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes, com a finalidade de promover uma reflexão crítica sobre a implementação do Projeto de Vida no Ensino Médio. Isso incluiu uma análise das tendências e políticas que moldam o cenário educacional contemporâneo e seu impacto na formação dos estudantes. Participaram da pesquisa dois docentes de cada escola pública de Ensino Médio de São Bento do Sul, por meio de rodas de conversa e duas reuniões online via *Google Meet*.

A partir das falas dos docentes, foram identificados e organizados indicadores que, ao serem aglutinados por semelhança, complementaridade e/ou contradição, resultaram em dois núcleos de significação. O processo começou com a leitura flutuante, que proporcionou uma visão preliminar e global das falas, permitindo identificar temas recorrentes de forma livre. Essa etapa inicial serviu para capturar impressões e identificar elementos significativos. Em seguida, foram estabelecidos pré-indicadores a partir dos dados coletados, destacando termos e ideias emergentes. Esses pré-indicadores foram refinados e organizados em indicadores específicos, que representaram de forma clara os significados das falas. De acordo com Aguiar e Ozella (2013b, p. 307),

os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.

A etapa final envolveu a formação dos núcleos de significação, que sintetizaram os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e discursos. Como afirmam Aguiar e Ozella (2013a, p. 298), "a sistematização dos núcleos de significação é essencial para a interpretação dos dados, possibilitando uma análise profunda e contextualizada". Essa metodologia permitiu uma análise

crítica das mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio, evidenciando seu impacto na dinâmica escolar, nas abordagens pedagógicas e no papel dos docentes na formação integral dos estudantes.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 21), o desenvolvimento do indivíduo está profundamente interconectado com o desenvolvimento da sociedade e da cultura:

o desenvolvimento do indivíduo não pode ser entendido sem o desenvolvimento da sociedade e da cultura em que ele cresce. O desenvolvimento cultural do indivíduo é um processo complexo que se inicia com a assimilação dos aspectos culturais que estão presentes na sociedade e que são transformados e internalizados pelo indivíduo.

Conforme Lima e Oliveira (2019, p. 512), "[...] os significados são construídos a partir das interações sociais e são fundamentais para a constituição da identidade do sujeito". O sentido, por sua vez, emerge dessa relação dialética e dinâmica entre o sujeito e o contexto. Ao investigar as significações produzidas pelos docentes, é crucial considerar que eles vivem uma realidade concreta, objetiva e influenciada pela internalização de significados sociais e saberes historicamente construídos. Nesse contexto, os docentes criam e recriam sentidos e significados, atuando como mediadores entre o currículo prescrito e o praticado. Saviani (2004, p. 45) destaca que "[...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento, integrando múltiplas perspectivas através dos núcleos de significação", evidenciando que os docentes elaboram significações a partir de suas interações concretas e abstratas com o meio social, sendo agentes ativos e passivos na construção e aplicação do currículo.

A seguir, prossegue com a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

5. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: APREENDENDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 1997, p. 38).

5.1 Relevância

A análise de dados por meio da roda de conversa é relevante para uma compreensão das percepções dos docentes sobre aspectos essenciais da educação. A roda de conversa proporcionou um ambiente dinâmico e interativo para explorar como os docentes entendem e implementam o conceito de Projeto de Vida em suas práticas pedagógicas. Como ressalta Silveira (2022, p. 47),

[...] em uma roda de conversa, o conhecimento é construído coletivamente, e as diferentes perspectivas dos participantes contribuem para uma compreensão mais abrangente do tema em estudo.

Através da análise das falas dos docentes, foi possível identificar a necessidade de maior formação continuada sobre o componente Projeto de Vida, a importância de uma articulação mais efetiva entre a teoria e a prática, e a necessidade de recursos e materiais didáticos adequados para a implementação do componente curricular. Os docentes destacaram a importância de um ambiente escolar que promova a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, permitindo que construam seus projetos de vida de forma ativa e significativa.

5.2 Rodas de conversa

A roda de conversa é um instrumento de coleta de dados que facilita um diálogo aberto e colaborativo, permitindo a coleta de dados por meio da troca de experiências e perspectivas dos participantes. Segundo Gatti e André (2010, p. 27), ela "[...] configura-se como uma técnica de pesquisa qualitativa que permite a coleta de dados de forma interativa, proporcionando um ambiente colaborativo e reflexivo". No contexto da pesquisa sobre os sentidos e significados atribuídos pelos docentes em escolas de São Bento do Sul/SC, a roda de conversa teve o objetivo de esclarecer

as perspectivas dos docentes e interpretar as atribuições de significado ao componente curricular Projeto de Vida, com a finalidade de analisar suas opiniões e visões.

A análise dos materiais oriundos das rodas de conversa é respaldada por diversos elementos que justificam seu processo. Em primeiro lugar, destaca-se a importância significativa das percepções constantemente moldadas pelos docentes do componente curricular, que atuam como mediadores entre o currículo prescrito e o efetivamente praticado. É crucial compreender que esses profissionais não apenas recebem passivamente as influências do meio social em que estão inseridos, mas também desempenham um papel ativo na criação e recriação dessas significações. Assim, eles são simultaneamente agentes ativos e passivos na dinâmica do currículo, interagindo de forma concreta e abstrata com o ambiente social que os circunda. Segundo Vygotsky (1998, p. 38), “o desenvolvimento do indivíduo está profundamente interconectado com o desenvolvimento da sociedade e da cultura [...]”, ressaltando a interação dinâmica entre os docentes e o contexto educacional.

Além disso, as interações no âmbito educacional, especificamente relacionadas ao currículo, representam um movimento histórico e dialético. Elas constituem sínteses que transcendem o processo subjetivo individual, estabelecendo um diálogo contínuo com o mundo. Conforme Oliveira e Santos (2020, p. 210), “o processo de construção de significados são inerentemente ligados ao contexto social e histórico, evidenciando a inseparabilidade entre sentido e significado”. Esta citação destaca como as interações educacionais vão além do nível individual e se conectam com a realidade social e histórica.

Os docentes, enquanto agentes históricos, carregam o peso de suas classes sociais e culturais, desempenhando um papel ativo na constante criação e recriação da história, sendo a educação e o currículo objetos centrais desta pesquisa. Segundo Sacristán (1998, p. 45), “o currículo é um produto social que não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico e ideológico [...]”, destacando que o currículo é moldado por relações de poder e ideologias dominantes. Vygotsky (1998, p. 38) complementa ao afirmar que “o desenvolvimento do indivíduo está profundamente interconectado com o desenvolvimento da sociedade e da cultura [...]”, sublinhando a interdependência entre o currículo e seu contexto social. Assim, o currículo é também alvo de um devir histórico, sendo produto de relações sociais e

dialéticas, e essas relações são influenciadas por fatores ideológicos e hegemônicos, desafiando qualquer pretensão de neutralidade.

No desenvolvimento dos diálogos, constatou-se, conforme Warschauer (2002, p. 47), que a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...].” Esta técnica está alinhada com as lições de Freire e Shor (1987), que indicam:

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (Freire; Shor, 1987, p. 127).

Para estruturar e analisar os núcleos de significação, a pesquisa utilizou uma abordagem que possibilitou uma análise mais concisa. Muitas das categorias identificadas ao longo das conversas apresentaram elementos de convergência, o que ajudou a evitar a repetição excessiva de temas e facilitou uma compreensão mais profunda das experiências relatadas pelos participantes. Esses indicadores evidenciam temas recorrentes nas falas dos docentes, destacando áreas de consenso e desafios compartilhados no contexto do componente curricular Projeto de Vida.

5.3 Análise das percepções dos professores sobre o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

Para dar início à análise, é fundamental contextualizar a nuvem de palavras a seguir. Esta nuvem foi elaborada com base na análise qualitativa das percepções e opiniões dos docentes acerca do componente curricular Projeto de Vida. As informações foram obtidas através das interações e respostas fornecidas durante a roda de conversa conduzida com os docentes.

Figura 3 - Nuvem de Palavras

DESCREVA EM UMA PALAVRA O QUE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA SIGNIFICA PARA VOCÊ COMO PROFESSOR.



Fonte: primária (2023).

A análise das respostas dos docentes sobre o significado do componente curricular 'Projeto de Vida' revela uma diversidade de percepções e expectativas que refletem a complexidade e a importância deste elemento no currículo do Novo Ensino Médio. Termos como 'direcionamento', 'sonhos', 'dedicação' e 'protagonismo' foram recorrentes, indicando que os docentes veem este componente como uma ferramenta essencial para promover a emancipação, a autonomia e a participação ativa dos alunos em suas trajetórias pessoais e profissionais.

'Direcionamento' pode sugerir que os docentes percebem o componente curricular Projeto de Vida como um guia essencial para ajudar os estudantes a traçarem um caminho claro e objetivo em suas vidas, promovendo a autonomia, a reflexão crítica e a emancipação pessoal e social. Por outro lado, também pode sinalizar uma direção pré-estabelecida, para atender interesses diversos. A palavra 'sonhos' caracteriza o aspecto aspiracional deste componente curricular, incentivando os educandos a identificarem e perseguirem seus desejos e metas, promovendo a emancipação e a transformação social. 'Dedicação' representa o compromisso necessário tanto dos docentes quanto dos estudantes para que o componente curricular Projeto de Vida seja eficaz, promovendo a participação ativa e a corresponsabilidade no processo educativo, enquanto 'protagonismo' expressa a ideia de empoderamento estudantil, promovendo a autonomia e a responsabilidade coletiva e individual.

Como Vygotsky (1998, p. 21) enfatiza, "[...] o desenvolvimento psicológico do indivíduo é um processo que se dá em constante interação com o contexto social e cultural." Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser visto como uma ferramenta que, ao integrar aspectos aspiracionais e práticos, atua no desenvolvimento do aluno dentro de um contexto social e cultural específico, refletindo a importância das interações e da construção social do conhecimento.

Na perspectiva da teoria sócio-histórica, os significados são apreendidos como frutos das relações sociais e históricas mediadas pela linguagem, representando uma relação dialética com o pensamento. Segundo Freire (1996, p. 47), "[...] educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Dessa forma, a palavra emerge como a síntese entre linguagem e pensamento, configurando-se como um produto histórico e dialético. A análise das percepções dos professores sobre o Projeto de Vida revela a importância dos aspectos emocionais, críticos e éticos no desenvolvimento dos alunos. Termos como 'incertezas' e 'emoções' destacam os desafios na implementação do Projeto de Vida e a necessidade de enfrentar as desigualdades sociais no sistema educacional. Esta perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho, mas também os capacite a serem agentes de mudança social, enfrentando e superando as desigualdades presentes em seu contexto.

5.4 Significações construídas por docentes sobre itinerários formativos: currículo pautado em Projeto de Vida

A análise dos dados coletados, com foco nas percepções dos docentes sobre o Projeto de Vida no currículo escolar, busca não apenas revelar as significações atribuídas pelos participantes, mas também situar essas interpretações em um contexto mais amplo, refletindo sobre os impactos e as potencialidades dessa abordagem educacional.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), os núcleos de significação têm como objetivo "[...] instrumentalizar o pesquisador, a partir dos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito acerca da realidade com a qual se relaciona"

(Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 59). Portanto, a aplicação dos núcleos de significação oferece uma compreensão das interpretações dos docentes, permitindo uma análise crítica do componente curricular Projeto de Vida. Isso vai além das evidências superficiais e proporciona uma visão aprofundada e contextualizada das práticas pedagógicas, revelando suas implicações para a formação integral dos estudantes e o enfrentamento das desigualdades sociais. Na sequência, a pesquisa se debruça sobre o Núcleo de Significação 1: Relevância do componente curricular Projeto de Vida.

5.4.1 Núcleo de significação 1: Relevância do componente curricular Projeto de Vida

A análise dos dados referentes ao Núcleo de Significação 1, a partir das rodas de conversa, permitiu apreender como os docentes constroem suas percepções sobre a relevância do Projeto de Vida. As falas dos participantes revelam uma diversidade de perspectivas, que variam da ênfase na preparação dos estudantes para o futuro até a crítica a uma abordagem simplista e descontextualizada.

Quadro 5 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1: Relevância do Projeto de Vida

Pré-indicadores	Indicadores
Participante (P1, 2023)	A importância do componente curricular Projeto de Vida
(C1) Importância do Projeto de Vida	
(C8) Ênfase na importância do planejamento no futuro dos alunos	
Participante (P3, 2023)	
(C15) Dilema do aluno no Ensino Médio	
(C20) Reflexão sobre a Lei do Ensino Médio	
Participante (P4, 2023)	
(C 23) Perspectiva do Projeto de Vida	
(C29) Aplicação prática do Projeto de Vida	

Participante (P5, 2023)	
(C36) Crítica à aplicação simplista do Projeto de Vida, limitando-se às escolhas profissionais dos educandos, sem considerar aspectos mais amplos;	
Participante (P9, 2023)	
(C63) Natureza do Projeto de Vida	
(C64) Relação do Estudante com a Vida	
Participante (P4, 2023)	A importância da sensibilidade pedagógica para flexibilização do currículo
(C28) Vinculação do passado, presente e futuro	
(C29) Aplicação prática do Projeto de Vida	
(C30) Incorporação de sensibilidade na prática Pedagógica	
Participante (P9, 2023)	
(C31) Integrar uma abordagem na prática pedagógica significa expressar sensibilidade	
Participante (P2, 2023)	O processo de avaliação do componente Curricular Projeto de Vida
(C6) Avaliação do Projeto de Vida	
Participante (P3, 2023)	
(C18) Ausência de Notas no Projeto de Vida	
Participante (P7, 2023)	
(C55) Complexidade da avaliação no Projeto de Vida	

Fonte: Primária (2023).

As manifestações dos docentes participantes da pesquisa evidenciam de maneira clara a importância do componente curricular Projeto de Vida no contexto do currículo escolar. Suas palavras revelam que este componente desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, promovendo uma educação que

vai além da mera transmissão de conhecimentos e que busca a emancipação e a transformação social.

Ao abordar o componente curricular Projeto de Vida, os docentes ressaltam sua importância como um fio condutor que entrelaça os aspectos acadêmicos e pessoais da jornada educacional. Como afirma a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) (Brasil, 2018a), e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) (Santa Catarina, 2019), esse componente não é meramente um componente curricular a ser cumprido, mas um pilar fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A clareza nas falas dos docentes reflete uma compreensão de que o Projeto de Vida vai além da simples escolha de uma carreira.

Os docentes reconhecem que o componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio transcende a mera escolha de uma carreira, oferecendo uma perspectiva mais ampla que integra reflexões sobre valores, metas pessoais e o papel social dos estudantes. Conforme o Participante 1 destacou:

É muito importante que a gente trabalhe a vinculação entre passado, presente e futuro. Os alunos precisam entender como a história deles se conecta com o que estão vivendo agora e como isso pode influenciar o futuro (P1, 2023, C28).

Essa visão é reforçada pelo Participante 7, que afirma:

Importante que nos adaptamos ao contexto atual das juventudes. Precisamos entender as realidades e desafios que os jovens enfrentam hoje em dia para poder oferecer um ensino que realmente faça sentido para eles (P7, 2023, C57).

Eles destacam a importância de adaptar o ensino às realidades contemporâneas dos jovens, enfrentando desigualdades e preparando-os para os desafios futuros. Estratégias como o coaching e a promoção do autoconhecimento são vistas como fundamentais para enriquecer a experiência educacional. Essa abordagem abrangente e crítica visa promover uma educação mais equitativa e significativa, alinhada às demandas e transformações da sociedade atual.

Essa abordagem é alinhada com a crítica de Ball (2012), que argumenta que as políticas educacionais frequentemente se concentram na implementação de estratégias para uma formação integral, mas podem falhar em enfrentar as complexidades e os desafios reais que os estudantes vivenciam, impedindo uma transformação efetiva e emancipadora.

Em consonância com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que defende a educação como um meio para a emancipação e a conscientização crítica, o componente curricular Projeto de Vida assume uma relevância ímpar na formação educacional dos estudantes. Freire (1996, p. 64) argumenta que "a educação não é neutra; deve ser um processo de diálogo e construção coletiva". Nas reflexões expressas nas falas, evidencia-se que o componente Projeto de Vida vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando integrar o desenvolvimento pessoal e profissional de forma comprometida com a transformação social. Conforme destacado pelo Participante 6:

o Projeto de Vida deve ser entendido como um componente que vai além da orientação vocacional. Ele precisa incentivar os alunos a refletirem sobre seus valores, suas metas e o papel que desejam desempenhar na sociedade. É uma ferramenta para o desenvolvimento integral (P6, 2023, C23).

Essa visão é reforçada pelo Participante 8, que afirma:

A integração do Projeto de Vida no currículo é essencial para ajudar os estudantes a entenderem a importância de suas escolhas e ações no presente, e como elas moldam seu futuro. Precisamos promover uma educação que prepare para a vida, não apenas para o mercado de trabalho (P8, 2023, C29).

Os docentes destacam a importância de adaptar o ensino às realidades contemporâneas dos jovens, enfrentando desigualdades e preparando-os para os desafios futuros. Estratégias como o coaching e a promoção do autoconhecimento são vistas como fundamentais para enriquecer a experiência educacional. Essa abordagem abrangente e crítica visa promover uma educação mais equitativa e significativa, alinhada às demandas e transformações da sociedade atual.

Conforme Laval e Dardot (2015, p.106),

a educação não deve ser reduzida a uma mera especialização do sistema econômico, mas sim reconhecida como um terreno útil para a formação integral dos sujeitos, capaz de transcender as limitações de uma abordagem meramente utilitarista.

A análise demonstra que a abordagem atual de tratar a educação apenas como um meio para preparar indivíduos para o mercado de trabalho reflete uma visão restritiva, que negligencia o valor profundo e transformador do processo educativo. Apple (2006, p. 58) observa que "[...] quando a educação é vista apenas como um

meio para capacitar os alunos para o mercado de trabalho, seu papel essencial na formação crítica e na promoção da justiça social é frequentemente ignorado”. Essa perspectiva crítica ressalta a necessidade de uma educação libertadora que vá além da mera inserção no mercado de trabalho, promovendo a conscientização e a transformação social.

A análise do componente curricular Projeto de Vida no contexto educacional revela dimensões distintas quando examinada através do indicador ‘a importância da sensibilidade pedagógica para a flexibilização do currículo’. No contexto da educação libertadora e crítica, o estudo se fundamenta nas observações dos participantes (P4) e (P9), cujas contribuições oferecem percepções valiosas sobre como uma abordagem pedagógica sensível e crítica pode promover uma implementação mais eficaz do componente curricular Projeto de Vida, impactando positivamente o desenvolvimento integral dos estudantes e fomentando uma educação que valoriza a diversidade e a emancipação.

A participante (P4, 2023) enfatiza, através do comentário (C28) "*vinculação do passado, presente e futuro*", a importância de criar uma conexão dinâmica e crítica entre as experiências passadas, a realidade atual e as aspirações futuras no contexto educacional. Essa perspectiva reflete a necessidade de uma educação que promova a reflexão contínua e a sensibilização, integrando as dimensões temporais de forma a empoderar os estudantes e fomentar sua emancipação. Essa ideia sugere que a sensibilidade pedagógica transcende o presente imediato, incorporando vivências passadas na construção de futuros significativos. Segundo Meira e Pilotto (2010), a sensibilidade pedagógica envolve a capacidade de perceber e interpretar as experiências dos alunos de maneira a conectar o presente com o passado e o futuro, enriquecendo a aprendizagem e tornando-a mais relevante. Sob a ótica da Participante 4 (2023), no comentário (C29), observa-se a importância de transformar o Projeto de Vida em ações tangíveis. A Participante 4 ressalta:

A aplicação prática do Projeto de Vida deve ir além da teoria, transformando-se em ações concretas que conectem os alunos com suas aspirações e desafios reais. É fundamental que o projeto seja implementado de forma que permita aos estudantes vivenciar e praticar as habilidades e conhecimentos que estão sendo discutidos, de modo que eles possam ver a relevância e a aplicação direta do que estão aprendendo (P4, 2023, C29).

Partindo do pressuposto de que a sensibilidade pedagógica permeia todo o processo educacional, além do planejamento curricular, mas também se manifesta na maneira como os estudantes efetivamente aplicam seus projetos pessoais na prática. Essa aplicação concreta é essencial para que os estudantes vivenciem, analisem e ajustem seus projetos de vida pessoais de forma contínua e crítica, permitindo um aprendizado dinâmico e reflexivo que promove sua autonomia e desenvolvimento integral.

No indicador 'a importância da sensibilidade pedagógica para a flexibilização do currículo', a perspectiva da Participante (P9, 2023) aprofunda a discussão ao afirmar, por meio do comentário (C31): "*integrar uma abordagem na prática pedagógica significa expressar sensibilidade*". Isso destaca que a sensibilidade pedagógica não é apenas uma camada adicional, mas a base fundamental para uma abordagem educacional crítica e transformadora, que promova a equidade e a emancipação dos estudantes. De acordo com Meira e Pillotto (2010, p. 25),

[...] a sensibilidade pedagógica é a chave para desbloquear o potencial único de cada estudante, transformando a sala de aula em um espaço verdadeiramente acolhedor e formativo.

Integrar essa sensibilidade implica consideração e respeito pelas singularidades de cada aluno, promovendo, assim, um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor que fortalece a relação entre passado, presente e futuro na trajetória dos estudantes.

O indicador 'o processo de avaliação do Componente Curricular Projeto de Vida' destaca a relevância crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um alicerce fundamental para a educação brasileira. No contexto do Currículo Base do Território Catarinense, essas diretrizes são adaptadas e enriquecidas para refletir a realidade local (Santa Catarina, 2019). Neste cenário, o processo de avaliação do Componente Curricular do Projeto de Vida se torna uma faceta fundamental, moldando-se conforme as percepções críticas e as necessidades expressas pelos participantes desta pesquisa, e refletindo uma abordagem que visa a transformação e a justiça social.

A Participante 2 (2023), ao discutir a avaliação do Projeto de Vida no comentário (C6), ressalta a importância de avaliar não apenas os resultados, mas

também o processo pelo qual os estudantes constroem seus projetos. A Participante 2 afirma:

A avaliação do Projeto de Vida deve considerar não apenas os resultados finais, mas também o percurso seguido pelos alunos na construção de seus projetos. É crucial analisar como eles chegaram às suas conclusões e quais etapas enfrentaram ao longo do processo, para garantir que a avaliação reflita a complexidade e a profundidade da experiência educacional vivida por cada estudante (P2, 2023, C6).

Essa perspectiva está alinhada com os princípios de Paulo Freire (1996, p. 73), que defende que "a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo a formação do ser humano em suas dimensões integral e crítica". Em contraste, a Participante (P3, 2023), ao abordar a ausência de notas no componente curricular Projeto de Vida no comentário (C18), reforça uma abordagem qualitativa na avaliação, destacando que o componente curricular Projeto de Vida visa promover um desenvolvimento abrangente e crítico dos estudantes, transgredindo as métricas tradicionais e fomentando a emancipação e a reflexão crítica.

A Participante (P7, 2023), ao abordar a complexidade da avaliação no Projeto de Vida no comentário (C55), destaca a necessidade de considerar as nuances e particularidades de cada estudante. Essa complexidade reflete não apenas a diversidade de aspirações dos estudantes, mas também a natureza multifacetada do Projeto de Vida em si. Conforme Kolb (2015, p. 38), "a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência", o que reforça a importância de uma abordagem que reconheça a diversidade e a profundidade das experiências dos estudantes na avaliação de seus projetos pessoais.

A avaliação do componente curricular Projeto de Vida se desdobra por meio de pareceres pedagógicos, de acordo com as diretrizes da Proposta Curricular do Território Catarinense para o Ensino Médio (Santa Catarina, 2019) e da BNCC (Brasil, 2018a). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de uma avaliação que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes de forma contínua, valorizando o processo de aprendizagem e não apenas o resultado (Brasil, 2017). A convergência entre a BNCC e o Currículo Base Catarinense sublinha a necessidade de uma avaliação que transcenda as notas, incorporando a riqueza do desenvolvimento pessoal e dos projetos individuais. Contudo, Frigotto (2018, p. 72) argumenta que:

a ênfase nas competências e habilidades para o mercado de trabalho muitas vezes ignora as desigualdades estruturais e as necessidades de uma formação crítica e emancipatória, perpetuando um modelo educacional que não favorece a real transformação social.

Esse contraponto sugere que, apesar das intenções da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense, a abordagem avaliativa proposta pode não ser suficiente para enfrentar as desigualdades estruturais e promover uma educação verdadeiramente transformadora. Apple (2006) também aponta que o currículo oculto, com suas dinâmicas e expectativas implícitas, frequentemente perpetua desigualdades e limitações que a avaliação formal não consegue capturar, evidenciando a necessidade de uma abordagem que vá além das diretrizes explícitas para fomentar mudanças significativas na educação.

A voz dos participantes da pesquisa, expressa nas falas dos Participantes (P2, 2023), (P5, 2023) e (P8, 2023), demonstra uma compreensão aprofundada sobre o Projeto de Vida. Eles ressaltam a complexidade desse processo avaliativo, enfatizando a importância de um olhar sensível e individualizado para cada estudante, alinhando-se ao propósito maior da educação de desenvolver cidadãos plenos em seu potencial. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente no artigo 24, o processo de avaliação deve ser contínuo e cumulativo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996).

Os depoimentos dos docentes evidenciam a relevância do componente curricular Projeto de Vida. Por exemplo, o Participante (P1, 2023) destacou que este componente desempenha um papel fundamental no planejamento futuro dos estudantes (C1, C8), enquanto o Participante (P4, 2023) abordou sua aplicação prática, enfatizando a conexão entre passado, presente e futuro na vida dos estudantes (C23, C28, C29). Além disso, o Participante (P5, 2023) criticou uma visão simplista do Projeto de Vida, argumentando que este não deve se limitar apenas às escolhas profissionais, mas abranger aspectos mais amplos da vida dos estudantes (C36). Essas observações sublinham que o componente curricular Projeto de Vida não se restringe a um exercício de planejamento individual, mas se torna uma ferramenta para que os estudantes possam compreender e transformar suas condições de vida, integrando seus sonhos e aspirações pessoais com uma visão mais ampla de participação social e cidadania ativa. Conforme Apple (2006, p. 12),

o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um campo de disputas ideológicas e políticas que moldam a forma como o conhecimento é transmitido e entendido.

Portanto, é fundamental que a avaliação do Projeto de Vida adote uma perspectiva crítica e emancipatória, buscando efetivamente transformar o sistema educacional e promover uma verdadeira equidade.

Outro ponto destacado pelos participantes foi a importância da sensibilidade pedagógica e da flexibilidade no currículo. O Participante (P9, 2023) enfatizou a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível para refletir e respeitar as vivências dos estudantes (C31). A avaliação do Projeto de Vida foi tema de discussão, com o Participante (P2, 2023) e o Participante (P3, 2023) mencionando a ausência de notas como um desafio significativo (C6, C18), enquanto o Participante (P7, 2023) destacou a complexidade envolvida no processo avaliativo (C55). Esses insights indicam que, além de sua implementação, é fundamental que a prática pedagógica seja sensível e flexível para avaliar o Projeto de Vida de maneira que capture verdadeiramente a profundidade e a singularidade das experiências dos estudantes. Sacristán (2000, p. 45) afirma que "[...] o currículo é produto de um processo histórico e dialético, sendo influenciado por relações sociais, ideológicas e hegemônicas que desafiam qualquer pretensão de neutralidade". Nesta perspectiva, Giroux (2009, p. 34) argumenta que "a educação deve ser um espaço para a crítica e a transformação social, ajudando os alunos a se tornarem participantes ativos e conscientes na construção de uma sociedade mais justa".

Os depoimentos dos docentes ressaltam a necessidade de um currículo que transcenda a mera instrução, enfatizando a importância da sensibilidade, relevância e avaliação no processo educativo. A sensibilidade pedagógica é destacada como essencial para adaptar o ensino às realidades individuais dos estudantes, promovendo enfoque mais empático e ajustado. A relevância do currículo é evidenciada pela necessidade de conectar o aprendizado com a vida cotidiana dos discentes, integrando suas experiências passadas e aspirações futuras. Além disso, a avaliação deve considerar não apenas os resultados finais, mas também o processo pelo qual os educandos constroem seus projetos, refletindo a complexidade e a profundidade da experiência educacional. Essa visão está alinhada com a ideia de que a educação deve envolver profundamente os indivíduos com seu contexto social

e cultural, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na mudança da realidade que os cerca. Segundo Paulo Freire (1996), a educação emancipadora é aquela que transcende a mera transmissão de conhecimentos, incentivando a consciência crítica e a capacidade de transformar o mundo ao redor.

5.4.2 Núcleo de significação 2: Desafios docentes no contexto educacional

O Núcleo de Significação 2 tem como foco a análise dos desafios enfrentados pelos docentes participantes da pesquisa, enfatizando nas dificuldades em conciliar as diretrizes curriculares com as demandas dos estudantes, a insuficiência de formação para atender às novas exigências pedagógicas e a necessidade de adaptação às transformações nas políticas e metodologias educacionais.

Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2: Desafios Docentes no Contexto Educacional

Pré-indicadores	Indicadores
Participante (P1, 2023)	Formação dos docentes: desafios e perspectivas
(C 3) Falta de formação específica	
(C7) Investimento na formação dos Professores	
Participante (P2, 2023)	
(C12) Formação e cursos	
(C13) Proposta de formação para professores em parceria	
Participante (P3, 2023)	
(C21) Valorização da profissão docente por meio da capacitação	
Participante (P4, 2023)	
(C27) Concepção dinâmica do Projeto de Vida	

(C37) Desafios dos Professores na Compreensão da Proposta Curricular	
Participante (P5, 2023)	
(C37) Desafios dos professores na compreensão da Proposta Curricular do componente	
(C39) Percepção de professores perdidos	
Participante (P6, 2023)	
(C43) Desafios enfrentados pelos professores durante a implementação do Projeto de Vida	
Participante (P7, 2023)	
(C54) Desafios enfrentados na formação docente relacionados ao Projeto de Vida	
Participante (P8, 2023)	
(C61) Falta de preparação docente	
Participante (P9, 2023)	
(C66) Desafios na formação docente	
Participante (P10, 2023)	
(C75) Troca de experiências.	
Participante (P1, 2023)	Currículo prescrito e currículo oculto (Ex/im/plícito)
(C4) Currículo sensível e personalizado	
Participante (P3, 2023)	
(C20) Reflexão sobre a Lei do Ensino Médio	
Participante (P4, 2023)	
(C27) Concepção dinâmica do Projeto de Vida	

Participante (P5, 2023)	
(C37) Desafios dos Professores na Compreensão da Proposta Curricular	
(C38) Busca de alternativas baseadas em coaching	
Participante (P6, 2023)	
(C46) Utilização de ferramentas de coaching	
(C47) Desafio na compreensão da proposta curricular	
Participante (P7, 2023)	
(C54) Desafios do Currículo	
Participante (P8, 2023)	
(C59) Desafio na compreensão da proposta curricular	
Participante (P9, 2023)	
(C 67) Estratégias de coaching	
Participante (P10, 2023)	
(C73) Implementação de Estratégias de coaching	
Participante (P1, 2023)	Trajetória da teoria à prática: uma investigação sobre a autonomia curricular no contexto do componente curricular Projeto de Vida
(C7) Investimento na Formação dos Professores	
Participante (P2, 2023)	
(C11) Desenvolvimento de Estratégias para Alcançar Objetivos	
(C13) Proposta de Formação para Professores em Parcerias	
Participante (P3, 2023)	

(C17) Desafios com o Projeto de Vida no Integral
Participante (P4, 2023)
(C23) Perspectiva do Projeto de Vida
(C27) Concepção Dinâmica do Projeto de Vida
(C29) Aplicação Prática do Projeto de Vida
Participante (P5, 2023)
(C35) Desafios na implementação rápida do Projeto de Vida
(C36) Crítica à aplicação simplista do Projeto de Vida
Participante (P6, 2023)
(C46) Utilização de Ferramentas de Coaching.
Participante (P7, 2023)
(C56) Necessidade de planeamento de Vida
Participante (P8, 2023)
(C59) Desafio na compreensão da proposta curricular
(C61) Falta de preparação docente
Participante (P10, 2023)
(C69) Natureza Contínua do Projeto de Vida
(C73) Implementação de estratégias de coaching

Fonte: Primária (2023).

Na fala dos participantes pode-se observar que a formação dos docentes é fundamental para fornecer os subsídios necessários que favoreçam a prática

educativa e promovam a autonomia dos alunos. Segundo Libâneo (2006, p. 78), “a formação dos docentes é extremamente importante para que se tenham subsídios que favoreçam a prática educativa em benefício da autonomia do ser dos estudantes”.

A formação inicial fornece aos docentes conhecimentos essenciais para o exercício da docência. No entanto, a complexidade do cenário educacional contemporâneo demanda que os professores busquem constantemente aprimorar suas competências. Como afirma Libâneo (2006), a formação docente é um processo permanente, pois o conhecimento pedagógico está em constante evolução. Em um mundo em constante transformação, a atualização contínua é fundamental para que os docentes preparem seus alunos para os desafios do século XXI, fomentando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, essenciais para a construção de uma sociedade ética e igualitária. O indicador ‘formação de docentes: desafios e perspectivas’ revela uma complexidade intrínseca, enfatizando a importância da formação docente, conforme evidenciado nas falas dos participantes. Este núcleo de significação emerge como um terreno útil para análise, entrelaçando-se de maneira intrínseca com o pensamento de Paulo Freire (2004), especialmente no que tange à promoção da autonomia na prática educativa. As percepções dos participantes, delineadas nos indicadores deste núcleo de significação, refletem a influência da perspectiva freiriana, destacando a necessidade de uma formação que capacite os docentes não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com as ferramentas para fomentar a autonomia dos estudantes no processo educacional. Para Freire (2004, p.146):

Os saberes necessários à prática educativa têm na autonomia a força propulsora da verdadeira transformação. É na liberdade de aprender e no protagonismo do educar que encontramos a essência de uma educação libertadora.

A valorização da profissão docente por meio da capacitação (C21), destacada pelo Participante (P3, 2023), ressalta a importância da formação como um instrumento para elevar a posição dos docentes na sociedade, reconhecendo a profissão como um pilar fundamental para o desenvolvimento educacional. A Participante (P4, 2023), ao trazer a "*concepção dinâmica do Projeto de Vida*" (C27) e os "*desafios dos professores na compreensão da proposta curricular*" (C37), lança luz sobre os obstáculos enfrentados na implementação de abordagens mais dinâmicas. Essa análise revela a necessidade de uma visão mais abrangente e flexível da prática

pedagógica. O Participante (P5, 2023), ao abordar os "*desafios dos docentes na compreensão da proposta curricular do componente*" (C37) e a "*percepção de professores perdidos*" (C39), destaca a importância de uma compreensão clara e acessível das diretrizes curriculares nacionais vigentes, evidenciando o papel da formação na superação desses desafios. Giroux (2005) enfatiza a necessidade de uma pedagogia crítica que permita aos docentes enfrentarem desafios educacionais e sociais através de uma formação que vá além das abordagens tradicionais.

A Participante (P6, 2023), ao discutir os desafios enfrentados pelos professores durante a implementação do Projeto de Vida (C43), destaca a complexidade da prática associada à aplicação de conceitos teóricos. Essa dialética aponta para a necessidade de uma formação que integre teoria e prática de maneira emancipatória, pois "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (Freire, 1991, p. 80). Essa abordagem enfatiza a importância de uma prática que não apenas transmita conhecimentos, mas que também permita aos docentes e estudantes o desenvolvimento crítico e contínuo da prática pedagógica em consonância com os desafios reais enfrentados no contexto educacional. Os "*desafios enfrentados na formação docente relacionados ao componente curricular Projeto de Vida*" (C54), conforme relatado pelo Participante 7 (2023), são evidenciados da seguinte maneira:

os desafios enfrentados na formação docente relacionados ao componente curricular Projeto de Vida incluem a necessidade de ajustar constantemente as práticas pedagógicas para atender às demandas e realidades em mudança dos estudantes. A falta de planejamento e a ausência de estratégias eficazes para implementar o Projeto de Vida de forma prática e significativa para os estudantes são questões recorrentes. Esses desafios demandam uma reflexão contínua e parceria para desenvolver abordagens mais relevantes e alinhadas com os objetivos educacionais propostos (P7, 2023, C54).

Esses desafios não se limitam apenas à aplicação prática do componente curricular, mas também se manifestam na formação inicial dos educadores. Isso destaca a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas específicas que integrem o Projeto de Vida de maneira crítica e reflexiva na educação. A Participante (P8, 2023), ao mencionar a "*falta de preparação docente*" (C61), evidencia um desafio central que impacta o conhecimento dos educadores e a sua capacidade de enfrentar

os desafios educacionais de maneira crítica e transformadora. Como observa Nóvoa (2009, p. 112),

a formação inicial dos docentes deve ser repensada para que possa enfrentar as complexidades da prática pedagógica e preparar os educadores para o desenvolvimento crítico e reflexivo necessário no contexto educacional contemporâneo.

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação docente que vá além da simples transmissão de técnicas e conhecimentos, promovendo um preparo integral para enfrentar os desafios educacionais de forma transformadora.

Segundo Freire (2010, p. 46), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Não pode temer o debate. A análise é indispensável, mesmo que não conduza à síntese, especialmente no que diz respeito à educação libertadora busca promover a independência intelectual dos estudantes, permitindo que eles desenvolvam pensamento crítico. As percepções dos participantes, delineadas nos indicadores, refletem a influência da perspectiva freiriana, evidenciando a necessidade premente de uma formação que não apenas capacite os professores com conhecimentos técnicos, mas também forneça as ferramentas para fomentar a autonomia dos alunos no processo educacional. Isso aponta para a urgência de uma formação que vá além do tradicional, integrando saberes, práticas e colaborações, a fim de promover uma educação mais eficaz e significativa.

O indicador ‘currículo prescrito e currículo oculto (ex/im/plícito)’ revela um panorama complexo marcado pelas contradições entre o currículo prescrito e o praticado, sob a influência do contexto neoliberal. “A análise do impacto das políticas neoliberais na educação revela uma crescente discrepância entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas” (Laval, 2010, p. 45). As falas dos professores enfatizam essa dicotomia e apontam para desafios importantes no alinhamento entre o currículo proposto e a realidade da sala de aula. Há diferença significativa entre o currículo proposto e a realidade vivenciada na sala de aula, causando um descompasso entre o que é idealmente planejado e o que realmente ocorre no cotidiano escolar. “É fundamental considerar as práticas reais em sala de aula ao avaliar a eficácia e a implementação dos currículos escolares” (Sacristán, 2000, p. 58).

A Participante (P1, 2023) destaca a busca por um “*currículo especial e personalizado*”, revelando a necessidade de adequar o currículo às singularidades

dos estudantes. Essa perspectiva ressoa com a análise de Ball (2012), que afirma que "[...] as políticas neoliberais têm levado a uma crescente desconexão entre o currículo idealizado e a realidade do ensino nas escolas" (Ball, 2012, p. 92). A Participante (P3, 2023), ao refletir sobre a Lei do Ensino Médio, sinaliza a importância de uma análise crítica das políticas educacionais. "O currículo não pode ser entendido fora do contexto político e social que o configura" (Sacristán, 2000, p. 58).

A Participante (P4, 2023) contribui para a discussão ao trazer a "concepção dinâmica do Projeto de Vida", evidenciando a interseção entre o currículo prescrito e a promoção do desenvolvimento pessoal dos estudantes. Por sua vez, o Participante (P5, 2023) e o Participante (P6, 2023) abordaram os "desafios dos professores na compreensão da Proposta Curricular" e a "utilização de ferramentas de coaching", impõem a necessidade de superar obstáculos na implementação do currículo proposto, especialmente em um cenário que busca alternativas baseadas no *coaching*. No entanto, Gimeno Sacristán (2000) critica a tendência de adotar práticas educativas que focam excessivamente em aspectos técnicos e empresariais, como o *coaching*, sem considerar a complexidade e a contextualização do ensino.

A Participante (P7, 2023) e o Participante (P8, 2023) abordam a questão dos "Desafios do Currículo" e do "Desafio na Compreensão da Proposta Curricular", destacando as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de alinhar o currículo prescrito com as demandas práticas. Segundo o Participante (P7, 2023):

a dificuldade de alinhar o currículo prescrito com a realidade prática do ensino é um desafio constante. Precisamos considerar que as práticas pedagógicas nem sempre correspondem às expectativas do currículo formal, o que pode levar a um desalinhamento significativo entre o que é planejado e o que realmente é aplicado na sala de aula (P7, 2023, C 61).

Da mesma forma, o Participante (P8, 2023) ressalta que:

os desafios surgem quando tentamos ajustar as diretrizes da proposta curricular às condições reais das salas de aula. Muitas vezes, as mudanças necessárias para adaptar o currículo às novas necessidades dos jovens são acompanhadas de uma carga exaustiva de trabalho para os professores e uma burocracia pesada, resultando em uma desconexão entre o currículo planejado e o que realmente acontece na prática (P8, 2023, C 65).

A Participante (P7, 2023) e o Participante (P8, 2023) também discutem os "desafios do currículo" e o "desafio na compreensão da proposta curricular",

destacando as dificuldades enfrentadas pelos educadores ao tentar alinhar o currículo planejado com as demandas reais da sala de aula.

Os participantes (P9, 2023) e (P10, 2023) adicionam uma dimensão estratégica à discussão, explorando as "*estratégias de coaching*" e a "*implementação de estratégias de coaching*" como elementos que permeiam o currículo e, ao mesmo tempo, apresentam desafios inerentes. Conforme descrito pelo Participante (P10, 2023):

focar na implementação de estratégias de coaching é essencial. Essas abordagens podem realmente ajudar os alunos a se desenvolverem e a se prepararem melhor para seus futuros desafios. No entanto, enfrentar esses desafios também implica lidar com uma série de obstáculos práticos e burocráticos. Muitas vezes, as dificuldades encontradas na aplicação prática dessas estratégias refletem uma carga de trabalho exaustiva e uma burocracia que limita sua eficácia e impacto real no processo educativo (P10, 2023, C73).

O currículo, dessa forma, “[...] pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (Sacristán 2000, p. 101). Esta perspectiva ressalta como o currículo, ao ser moldado por diversas influências, reflete a complexidade e a dinâmica das práticas pedagógicas, exigindo uma abordagem crítica que considere essas múltiplas dimensões para promover uma educação verdadeiramente transformadora.

A formação social e histórica dos docentes influencia diretamente práticas curriculares específicas, moldadas pelas correlações existentes entre as infraestruturas e superestruturas que permitem a atuação dos docentes. Diante dessas demandas, os docentes se submetem a essas necessidades, adaptando e concretizando o currículo por meio de suas práticas pedagógicas (Sacristán, 2000, p. 68).

As considerações dos participantes ressaltam a urgência de realizar uma análise crítica e transformação dos currículos, especialmente diante das complexidades inerentes à implementação de propostas curriculares em um cenário neoliberal. As estratégias de *coaching* surgem como uma resposta a esses desafios, no entanto, apresentam implicações específicas que exigem uma reflexão aprofundada sobre o papel do currículo na formação dos estudantes. A interconexão entre o papel do professor, a abordagem de *coaching* e o contexto do neoliberalismo

na educação constitui uma dinâmica complexa que redefine os fundamentos da educação. Contudo, essa relação não é isenta de desafios éticos, pois a pressão para preparar os estudantes para o mercado de trabalho pode comprometer uma visão mais abrangente da educação, questionando a verdadeira natureza do desenvolvimento integral do estudante. Nesse contexto, emerge uma dicotomia entre a preparação para o mercado de trabalho, derivada do neoliberalismo, e a busca por uma educação crítica e reflexiva que transcende as demandas utilitaristas do mercado.

Esta abordagem educacional adotada dentro da racionalidade neoliberal é percebida como uma espécie de 'indústria ideológica' que visa a produção de uma força de trabalho facilmente integrável ao mercado hegemônico. Isto é descrito por Dardot e Laval (2016, p. 324) como a “[...] normatização subjetiva de um tipo particular”, ou seja, a produção de sujeitos capacitados a se inserirem nos movimentos complexos da produção e consumo. Assim, alertando para a criação de identidades alinhadas com os valores competitivos e individualistas do neoliberalismo.

Os dados coletados nas rodas de conversa com os docentes indicam que o componente curricular Projeto de Vida e ações pedagógicas que fomentam a meritocracia nas escolas são reconhecidos como elementos que promovem princípios de eficiência, competitividade e individualismo, características distintivas do projeto neoliberal. Isso reflete diretamente no modo como o currículo é estruturado e implementado, impactando a percepção dos docentes sobre o Componente Curricular Projeto de Vida.

Ao considerar o Componente Curricular Projeto de Vida, é importante refletir sobre como ele é influenciado pela lógica neoliberal e quais implicações isso traz para a formação dos estudantes. A abordagem crítica deve buscar promover uma educação mais equitativa e humanizadora, que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho, incentivando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, o estudo do Componente Curricular Projeto de Vida deve considerar não apenas os sentidos e significados atribuídos pelos docentes, mas também as condições estruturais e ideológicas que moldam essas percepções. Ao fazer isso, é possível contribuir para uma compreensão mais ampla e crítica do currículo, promovendo uma educação que realmente atenda às necessidades e potencialidades dos estudantes em um contexto de transformação social. Harvey (2005, p. 55) afirma

que "[...] a educação, sob a égide neoliberal, muitas vezes, funciona como uma máquina de produção de indivíduos conforme, pronta para atender às demandas do mercado." Essa perspectiva evidencia a importância de uma análise crítica constante para desvelar e desafiar as influências neoliberais que moldam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Assim, a análise crítica do currículo não apenas destaca as contradições entre o prescrito e o praticado, mas também questiona a própria essência do componente curricular Projeto de Vida. A reflexão profunda sobre o currículo é, portanto, um passo fundamental para desvelar as complexidades subjacentes e para a construção de práticas educacionais que promovam uma compreensão mais abrangente, justa e transformadora do processo de ensino-aprendizagem. Michael Apple (2006, p. 55) enfatiza que

[...] a teoria curricular deve ser constantemente confrontada com as práticas reais nas salas de aula, onde a autonomia dos docentes e a flexibilidade curricular são fundamentais para a adaptação às necessidades dos estudantes e ao contexto educacional.

Essa perspectiva destaca a importância de alinhar as práticas pedagógicas com os princípios teóricos para promover uma educação que questiona e reconfigura as dinâmicas de poder e desigualdade presentes na sociedade.

A percepção da Participante (P1, 2023) destaca a necessidade de investimento na formação dos docentes (C7), sinalizando a importância de capacitar os docentes para enfrentar os desafios da autonomia curricular, sinalizando uma visão sobre a formação docente como elemento essencial para uma prática educativa significativa.

A Participante (P2, 2023) destaca a relevância do desenvolvimento de estratégias para atingir objetivos (C11) e sugere a formação de parcerias na capacitação dos professores (C13). Em consonância com essa visão, Freire (1996, p. 47) afirma que "[...] professores e alunos aprendem em comunhão".

Essa perspectiva sugere uma abordagem colaborativa inspirada nas ideias de Paulo Freire, que enfatiza a construção coletiva do conhecimento. As reflexões da Participante (P3, 2023) sobre os desafios com o Projeto de Vida no contexto integral (C17) destacam a complexidade da implementação da autonomia curricular. As falas dos Participantes (P4, 2023), (P5, 2023), e (P6, 2023) aprofundam a discussão, abordando a perspectiva, aplicação prática e desafios na implementação rápida do

Projeto de Vida, incorporando até as mesmas críticas à aplicação simplista (C23, C27, C29, C35, C36, C46).

A Participante (P7, 2023) destaca a necessidade de planejamento de vida (C56), ressaltando a relevância do Projeto de Vida na formação dos estudantes. No entanto, as falas do Participante (P8, 2023) apontam desafios na compreensão da proposta curricular e falta de preparação docente (C59, C61). Assim, as diversas vozes dos participantes refletem uma trajetória complexa da teoria à prática, revelando desafios, necessidades de formação, estratégias colaborativas e a importância contínua do Projeto de Vida no contexto da autonomia curricular. Para Oliveira e Araujo (2005, p. 236):

para superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, é necessário entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais. Uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam.

Desta forma, os autores destacam a necessidade de superar uma abordagem formalista e cientificista do currículo. Apple (2006, p. 68) argumenta que

o currículo não deve ser encarado como um produto fixo e acabado, derivado de modelos preestabelecidos, mas sim como uma construção dinâmica que emerge das práticas e contextos locais.

Ele defende que a prática curricular autêntica é encontrada nos saberes e nas experiências dos educadores e é constantemente moldada em resposta às condições e necessidades específicas de cada contexto educativo. Nessa perspectiva, o currículo é visto como um processo em evolução, reinterpretado continuamente pelos praticantes por meio de suas redes de saberes e práticas, o que destaca a importância de considerar as experiências e conhecimentos locais na sua implementação.

No contexto do indicador 'Trajetória da Teoria à Prática: uma investigação sobre a Autonomia Curricular no contexto do componente curricular Projeto de Vida', a compreensão de Apple (2013) enriquece a análise da interseção entre teoria e prática, especialmente ao explorar a autonomia curricular no contexto educacional. Apple (2013, p. 54) destaca que "o currículo não é apenas um reflexo das

necessidades e interesses dos alunos, mas um espaço onde as tensões entre diferentes perspectivas e interesses sociais são negociadas e resolvidas”. Essa abordagem ressalta a importância de uma análise crítica que compreende a autonomia curricular como um fenômeno em contínua transformação, moldado por diversos fatores institucionais e sociais.

5.4.3 Núcleo de significação 3: Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural

O Núcleo de Significação 3 analisa as imbricações entre juventude, Projeto de Vida e as influências socioculturais. A análise investiga como a adaptação ao contexto juvenil e a integração com o mercado de trabalho influenciam o currículo escolar. Examina, também, a interconexão entre passado, presente e futuro na construção dos projetos de vida dos estudantes. Além disso, explora o impacto das estratégias de *coaching*, que são moldadas por uma lógica de mercado, nas trajetórias escolares e profissionais dos estudantes. Enfocando o ajuste do currículo e das estratégias de ensino, destacando a necessidade de adaptação às mudanças rápidas e frequentes na sociedade e às demandas do mercado de trabalho.

Quadro 7 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3: Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural

Pré-indicadores	Indicadores
Participante (P4, 2023)	Adaptação ao contexto atual juvenil
(C 28) Vinculação do Passado, Presente e Futuro; Reconhecimento da Importância da Relação Temporal;	
(C 31) Reflexão sobre a Dinâmica da Sociedade	
(C 32) Ajuste às realidades atuais da Juventude	
Participante (P7, 2023)	

(C 57) Adaptação ao contexto atual das Juventudes	
Participante (P8, 2023)	
(C 65) Ajuste às dinâmicas contemporâneas da juventude	
Participante (P10, 2023)	
(C 71) Impacto da mutação constante na Sociedade da Juventude.	
Participante (P6, 2023)	Integração do currículo com as demandas do mercado de trabalho
(C45) Ênfase na qualidade do ensino	
Participante (E8, 2023)	
(C 60) Ênfase nas escolhas de carreira	
Participante (P9, 2023)	
(C68) Consideração do mercado de trabalho	
Participante (P10, 2023)	
(C73) Implementação de estratégias de coaching	
(C74) Desafios do Projeto de Vida	
(C75) Troca de experiências	
Participante (P5, 2023)	Papel do componente curricular Projeto de Vida e as Dinâmicas do Mercado de Trabalho
(C 32) Ajuste às realidades atuais da Juventude	
Participante (P5, 2023)	
(C 57) Adaptação ao contexto atual das juventudes	
Participante (P6, 2023)	
(C 61) Falta de preparação docente	

Participante (P7, 2023)	
(C 61) Ajuste às dinâmicas contemporâneas da juventude	
Participante (P10, 2023)	
(C 71) Impacto da mutação constante na sociedade da juventude.	
Participante (P5, 2023)	A relação entre sociedade e educação
C 33) Fundamentalidade nas Relações e Futuro do Educando	
Participante (P7, 023)	
(C 50) Desigualdade no Ensino Médio	
Participante (P10, 2023)	
(C 70) Desafios da sociedade líquida	
(C 71) Impacto da mutação constante na sociedade da juventude	
Participante (P1, 2023)	Uma relação dialética entre professores, alunos e mercado de trabalho
(C 2) Valorização do papel do professor	
(C 5) Impacto do tempo integral	
Participante (P2, 2023)	
(C 13) Potencial impacto positivo na trajetória educacional dos estudantes	
Participante (P3, 2023)	
(C 15) Dilema do aluno no Ensino Médio	
Participante (P4, 2023)	
(C 24) Relação do estudante com a Vida	
(C 30) Incorporação de sensibilidade na prática pedagógica	

Participante (P5, 2023)
(C 40) Desafio da falta de Infraestrutura Escolar
Participante (P6, 2023)
(C 42) Incentivo ao autoconhecimento
Participante (P7, 2023)
(C 50) Desigualdade no Ensino Médio

Fonte: Primária (2023)

O núcleo de significado Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural revela desafios complexos relacionados à adaptação ao contexto atual das juventudes. Analisando as falas dos professores participantes à luz das reflexões de Dayrell (2012) e Frigotto (2012), observa-se a necessidade de considerar a complexidade sociocultural e as dinâmicas temporais. Dayrell (2012) enfatiza que “[...] a compreensão das juventudes deve incluir a análise das condições históricas e culturais específicas que moldam os sujeitos”. Da mesma forma, Frigotto (2012, p. 114) aponta que “[...] os desafios enfrentados na educação contemporânea estão profundamente entrelaçados com as mudanças socioculturais e econômicas que afetam a juventude”. Essas reflexões destacam a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na análise do Projeto de Vida e dos desafios educacionais enfrentados pelas juventudes.

Na abordagem de Dayrell (2012, p. 47) sobre “[...] a vinculação do passado, presente e futuro, destaca-se a ideia de reversibilidade, evidenciando que as escolhas do presente têm o poder de moldar a trajetória futura”. A Participante (P4, 2023) (C 28) reflete essa perspectiva ao considerar a importância da relação temporal na construção dos projetos de vida dos jovens. Essa abordagem temporal não apenas sublinha a relevância das escolhas individuais, mas também enfatiza a capacidade dos alunos de reconfigurar suas trajetórias e construir futuros mais justos e emancipadores.

Segundo Frigotto (2012, p. 98) ao falar sobre a adaptação ao contexto atual das juventudes, considera a transição entre “sociedade sólida” e “sociedade líquida”, marcada por incertezas. A Participante (P7) (C 57) destaca a necessidade de

adaptação, evidenciando as características fluidas e mutáveis do contexto atual das juventudes. Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem educativa que prepare os jovens para navegar e transformar um mundo em constante mudança.

Essa transição entre sociedade sólida e líquida é um elemento-chave na compreensão das dinâmicas contemporâneas. A fala da Participante (P8) (C 65), sobre o ajuste às dinâmicas contemporâneas da juventude, ressoa com a perspectiva de Gaudêncio Frigotto (2012) sobre a necessidade de adaptação contínua diante das incertezas e transformações rápidas. Além disso, a preocupação com o "*impacto da mutação constante na sociedade da juventude*" (P10) (C 71) reforça a compreensão da sociedade líquida, na qual as mudanças são constantes e as certezas são escassas.

Assim, as falas dos participantes evidenciam a relevância de considerar a reversibilidade, compreender a transição entre sociedade sólida e líquida, enfrentar incertezas e ajustar-se continuamente às dinâmicas contemporâneas para promover práticas educacionais eficazes no contexto da juventude e seus projetos de vida.

O núcleo de significado 'Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural' ao focalizar o indicador 'Integração do currículo com as demandas do mercado de trabalho', revela uma relação intrincada entre o currículo escolar e a exigência do mundo profissional, refletindo as vivências e desafios enfrentados pelos jovens. As falas das educadoras acerca das relações entre o currículo prescritivo e o aplicado deixam claro que é na prática que esse currículo realmente se constitui. A respeito disso, Sacristán (2000) traz uma abordagem de currículo enquanto uma confluência de práticas, conforme aponta na seguinte afirmação:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sem sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (Sacristán, 2000, p. 101).

Nessa perspectiva, emergem uma série de proposições complexas, que abrangem desde a formação inicial e continuada dos educadores até as suas próprias construções histórico-sociais. Não se busca uma homogeneização epistemológica ou ontológica do educador como indivíduo social, mas sim a compreensão de que, entre os pressupostos prescritivos empregados e a concretização do currículo, é essencial

estabelecer um alinhamento teórico para potencializar a significância do processo pedagógico.

Ao enfatizar a importância da qualidade do ensino (C45), o participante (P6) destaca a necessidade premente de preparar os jovens para os desafios do mercado de trabalho, defendendo por uma educação de excelência. Essa ênfase na qualidade do ensino está diretamente vinculada à preparação dos estudantes para suas escolhas de carreira, conforme ressaltado pela Participante (P8) (C60), que reitera a relevância de moldar o currículo de forma a atender às aspirações profissionais dos jovens.

A visão do mercado de trabalho (C68), expressa pela Participante (P9), surge como um elemento crucial na construção do currículo, estabelecendo a necessidade de alinhar as práticas educacionais às demandas do ambiente profissional. Essa integração entre currículo e mercado de trabalho é reforçada pela implementação de estratégias de coaching, expostas pelo Participante (P10) (C73), evidenciando a busca por métodos que capacitem os jovens para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades profissionais. Paulo Freire (2001) ressalta que

a educação deve ser um ato de amor e de luta pela transformação da realidade, não apenas para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas para possibilitar a conscientização crítica e a ação transformadora (Freire, 2001, p. 56).

Dentro do contexto mais amplo das juventudes e das variadas expressões da condição juvenil, emerge a lógica da reversibilidade, que desafia a percepção convencional da estabilidade. Os jovens não apenas ocupam espaços físicos, mas também os transformam em espaços sociais carregados de significados pessoais e contextuais, refletindo sua vivência temporal e suas interações com o ambiente.

A condição juvenil, descrita pelo domínio do tempo presente, proporciona uma ocasião para formular questões que envolvem tanto o passado quanto o futuro. Essa lógica de 'vaivém' destaca a adaptabilidade e fluidez inerentes à juventude diante das diversas dimensões da vida (Schwartz, 2013, p. 56).

Essa dinâmica evidencia a capacidade dos jovens de reconfigurar e reinterpretar seu entorno, subvertendo normas estabelecidas e criando realidades que desafiam a rigidez das estruturas sociais.

No âmbito da integração do currículo com as demandas do mercado de trabalho, observa-se uma ênfase na preparação prática e significativa dos jovens para os desafios profissionais que enfrentarão ao construir seus projetos de vida pessoais.

A ideia é fornecer uma base educacional que não atenda apenas às exigências do mercado, mas que também permita aos estudantes desenvolverem habilidades, conhecimentos e uma compreensão profunda sobre suas escolhas de carreira. No entanto, ao destacar essa abordagem, é importante considerar e analisar o contraponto existente entre uma perspectiva educacional neoliberal, que muitas vezes se concentra exclusivamente nas demandas econômicas e profissionais. Ball (2008, p. 45) observa que "a educação tem sido cada vez mais moldada por agendas neoliberais que enfatizam a eficiência e a competição, muitas vezes em detrimento de um desenvolvimento mais abrangente e crítico dos estudantes". Esse contraponto revela a tensão entre uma educação que visa preparar os estudantes para o mercado de trabalho e uma que busca formar cidadãos completos e críticos, capazes de refletir sobre suas escolhas e a sociedade em que vivem.

Segundo Freire (1996, p. 98), "[...] a verdadeira educação é aquela que vai além da simples instrução. Ela capacita os indivíduos a desenvolverem um pensamento crítico e a atuar na transformação social". Freire (1996) enfatiza que a educação não é apenas um meio de transmitir informações, mas sim um processo que permite aos indivíduos questionarem estruturas opressivas e se envolver ativamente na transformação social.

E neste movimento dialético entre o sujeito neoliberal, moldado para atender às necessidades do mercado, e o sujeito crítico e reflexivo proposto por Freire, surgem questionamentos importantes, como propósito da educação, desenvolvimento integral dos jovens, autonomia, justiça social e igualdade. A educação neoliberal, ao priorizar a adaptação dos indivíduos à crítica do mercado, pode, por vezes, reduzir a educação a uma preparação técnica e utilitarista, deixando de lado aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, como a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente conscientes (Apple, 2011).

Essa abordagem pode criar uma lacuna na formação integral dos jovens, limitando sua capacidade de compreender o contexto social mais amplo e de atuar de forma proativa na sociedade. Em contrapartida, a perspectiva emancipatória de Paulo Freire propõe uma educação que vai além da mera adaptação ao sistema vigente.

Ele destaca a importância de desenvolver indivíduos críticos, capazes de refletir sobre sua realidade, questionar as estruturas sociais, e agir de maneira transformadora. Portanto, o desafio reside em encontrar um equilíbrio entre as necessidades práticas do mercado e a promoção de uma educação que preserve a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade social dos jovens.

Essa reflexão crítica é essencial para moldar abordagens educacionais que não apenas preparem os jovens para o mundo profissional, mas que também os capacitem a participar ativamente na construção de um futuro mais justo e sustentável.

O núcleo de significação 'Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural' destaca a centralidade do componente curricular Projeto de Vida nas interseções entre a escola e o trabalho para os jovens. Essa relação dinâmica entre escola e trabalho é influenciada por diversos fatores, incluindo o momento do ciclo de vida dos jovens e as condições sociais que moldam sua experiência na condição juvenil. Como ressalta David Harvey (2010, p. 172),

[...] a condição juvenil é um espaço de adaptação e negociação entre as expectativas sociais e as oportunidades de trabalho, onde as experiências dos jovens são moldadas por uma combinação de influências econômicas e culturais.

Em consonância, o mundo do trabalho não se limita a atuar como uma mediação efetiva, mas também exerce um papel simbólico crucial na vivência da condição juvenil. Segundo Sposito (2005, p. 78), "o trabalho também faz a juventude", evidenciando que o mercado de trabalho não apenas molda as experiências e oportunidades dos jovens, mas também regula e influencia a diversidade de suas atitudes e perspectivas em relação ao trabalho. Essa visão crítica ressalta a necessidade de considerar como as exigências e expectativas do mercado de trabalho impactam e configuram a identidade e as trajetórias dos jovens, desafiando as narrativas predominantes sobre a preparação profissional e a autonomia juvenil.

Nesse contexto, as perspectivas ressaltam a importância crucial do componente curricular do Projeto de Vida, que deve estar alinhado com as dinâmicas do mundo do trabalho.

Esse alinhamento exige dos docentes uma constante adaptação, preparação e compreensão para orientar os jovens de maneira eficaz em um ambiente em constante mutação. Apple (2006, p.75) destaca essa necessidade ao afirmar que:

O currículo deve ser constantemente adaptado para refletir as mudanças nas demandas do mundo do trabalho, garantindo que a educação oferecida prepare os alunos não apenas para a inserção no mercado, mas também para um engajamento crítico com ele.

Dessa forma, o Projeto de Vida torna-se uma ferramenta essencial para capacitar os jovens na construção de seus caminhos educacionais e profissionais, considerando as complexas relações entre escola, trabalho e a condição juvenil.

O núcleo de significação 'Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural', com foco no indicador 'A relação entre sociedade e educação', revela aspectos fundamentais conforme expressos nas falas da participante (P7, 2023), que destaca a "*fundamentalidade nas relações e futuro do educando*" (C33), sublinhando a importância intrínseca das interações e seu impacto no desenvolvimento educacional do estudante. Em consonância com Paulo Freire (1996), quando enfatiza que "[...] a educação deve ser um ato de conhecimento crítico e transformação social, promovendo a conscientização e a emancipação dos alunos" (Freire, 1996, p. 54), a análise evidencia a relevância de integrar dimensões socioculturais na formação dos estudantes, reforçando a necessidade de um enfoque que transcenda a mera transmissão de conteúdo.

Por sua vez, o Participante (P10, 2023) abordou a questão da "*desigualdade no Ensino Médio*" ao destacar a disparidade nas condições educacionais oferecidas às escolas e, conseqüentemente, aos estudantes:

a desigualdade no Ensino Médio é um problema que se manifesta de várias formas nas escolas. Não apenas o acesso a recursos e materiais didáticos é desigual, mas também o suporte educacional e a qualidade do ensino são fortemente influenciados pelo contexto socioeconômico das escolas. Isso resulta em uma diferença significativa no desempenho dos alunos, refletindo a necessidade urgente de políticas que promovam uma educação mais igualitária e que garanta que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de sucesso acadêmico e profissional (P10, 2023, C50).

Evidenciando preocupações sobre disparidades presentes no sistema educacional e seu impacto na trajetória dos estudantes. Além disso, Participante (P10, 2023) também ressaltou os "*Desafios da sociedade líquida*" (C70), trazendo a complexidade de lidar com um contexto social em constante transformação. Bauman (2007, p. 15) afirma que "[...] na sociedade líquida, a desigualdade é um dos principais produtos do sistema, e a educação não está imune a essas dinâmicas".

A perspectiva de “*impacto da mutação constante na sociedade da juventude*” (C71) é abordada pelo Participante (P10, 2023), revelando a influência das mudanças rápidas e contínuas na sociedade sobre a experiência educacional dos jovens.

Essas reflexões dos participantes ressaltam a urgência de analisar a interação entre sociedade e educação ao discutir o Projeto de Vida na juventude. Elas evidenciam os desafios e desigualdades que permeiam o processo educativo e a forma como as transformações sociais impactam diretamente a formação dos jovens, exigindo uma abordagem crítica e adaptativa que vá além das superfícies.

O núcleo de significação ‘Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural’, com foco no indicador ‘Uma relação dialética entre professores, alunos e mercado de trabalho’ revela nuances importantes de acordo com as falas dos docentes participantes, como relata a Participante (P1, 2023), a pesquisa evidencia a “*Valorização do papel do professor*” (C2), com destaque para a importância da mediação docente no processo de aprendizagem.

O “*impacto do tempo integral*” (C5) é classificado pela Participante (P1, 2023), evidenciando desafios associados à exaustão de docentes e aulas, especialmente considerando a carga horária intensiva de até 12 aulas diárias em alguns dias da semana.

A Participante (P2, 2023) ressalta o “*impacto potencial positivo na trajetória educacional dos estudantes*” (C13), apontando que o tempo integral pode ter benefícios na jornada educacional dos alunos. O “*dilema do aluno no Ensino Médio*” (C15) é abordado pela Participante (P3, 2023), diminuindo desafios específicos que os alunos enfrentam nessa fase crucial de suas vidas acadêmicas. A participante (P4, 2023) destaca a “*relação do estudante com a vida*” (C24) e a “*incorporação de sensibilidade na prática pedagógica*” (C30), apontando para a importância de abordagens sensíveis na prática educativa. O “*desafio da falta de infraestrutura escolar*” (C40) é indicado pelo Participante (P5, 2023), sublinhando as dificuldades associadas à falta de recursos adequados nas instituições de ensino.

O participante (P6, 2023) destaca o “*incentivo ao autoconhecimento*” (C42), ressaltando a importância de promover o desenvolvimento pessoal e a autocompreensão entre os alunos. A “*desigualdade no Ensino Médio*” (C50) é abordada pelo Participante (P7, 2023), evidenciando preocupações relacionadas às disparidades no sistema educacional. Bauman (2007, p. 54) observa que “[...] na sociedade líquida, a desigualdade se manifesta de forma persistente e perversiva,

refletindo uma estrutura que privilegia alguns em detrimento de muitos", o que sublinha a necessidade de abordar as desigualdades presentes no sistema educacional. Essas reflexões dos docentes participantes destacam a complexidade da relação entre professores, alunos e mercado de trabalho, revelando desafios e oportunidades inerentes ao contexto educacional.

O impacto do tempo integral é enfatizado, mencionando a exaustão resultante de uma carga horária intensiva, e são abordados aspectos determinantes como a valorização do papel do professor, a relação dos alunos com a vida, a promoção do autoconhecimento e os desafios relacionados à infraestrutura escolar. Essas nuances estão evidenciadas para proporcionar uma compreensão mais aprofundada da dinâmica educacional no contexto do componente Projeto de Vida e da perspectiva sociocultural. Freire (2012, p. 20) afirma que "a educação é um ato profundamente sociocultural e político, que deve considerar o contexto e as realidades dos alunos para promover uma formação crítica e emancipada". Essa perspectiva reforça a necessidade de alinhar práticas educacionais com as dimensões sociais e culturais que moldam a experiência dos estudantes.

5.5 Internúcleos

O processo de construção de internúcleos foi elaborado com base na articulação dos três núcleos de significação produzidos na pesquisa, levando em conta a significação da fala dos docentes pesquisados.

As leituras das transcrições dos áudios das rodas de conversa e a organização dos três núcleos de significação a partir das falas dos docentes, ainda que tenham constituído etapas distintas de análise, organizam de forma ampla o discurso que permeia as relações dos docentes com o componente curricular Projeto de Vida. Em especial, nesta dissertação, os sentidos e significados atribuídos pelos participantes ao Projeto de Vida, componente curricular do Novo Ensino Médio das escolas públicas de São Bento do Sul, em Santa Catarina (SC), são desvelados pela compreensão dos núcleos de significação.

As falas expostas nas rodas de conversa tinham como objetivo central uma maior concentração nos elementos relacionados ao currículo, que é o foco primordial da pesquisa. Assim, os diversos discursos dotados de particularidades apresentavam

ao mesmo tempo uma série de relações uníssonas, formalizando contradições e afinidades. Conforme Ball (2006, p. 25), "o currículo é um campo de disputas e negociações contínuas, onde diferentes vozes e interesses se confrontam e se entrelaçam". Essa citação reflete a complexidade das interações e dinâmicas reveladas nas rodas de conversa, destacando a importância de entender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um espaço de confronto e integração de diversas perspectivas.

Os assuntos abordados durante as rodas de conversa buscaram levar os docentes a refletirem sobre o componente curricular Projeto de Vida, o momento vivido e a relação que conseguem fazer entre a vivência escolar e o componente curricular Projeto de Vida, culminando na atribuição de sentidos e significados feita pelos docentes ao referido componente curricular, a fim de, dessa maneira, contemplar o objetivo da pesquisa. Como aponta Morgado (2016, p. 112),

a reflexão crítica sobre os componentes curriculares permite que os docentes ajustem suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades e contextos específicos dos alunos, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada.

Essa perspectiva visa promover uma educação libertadora que integra a análise crítica das práticas pedagógicas com a realidade social dos estudantes.

A relevância do Projeto de Vida, conforme revelado pelos resultados, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de competências de desempenho, autorregulação e tomada de decisão. Contudo, há o risco de que, sob a pressão neoliberal, o ensino de habilidades práticas seja sobrevalorizado em detrimento da formação crítica e reflexiva. Esta ênfase excessiva no pragmatismo pode comprometer a formação integral dos estudantes.

O currículo, nessa perspectiva, é concebido como um artista que gera diversos campos de atuação ao seu redor, nos quais diversas entidades e influências se manifestam em sua estrutura, impactando diferentes aspectos (Sacristán, 2000, p. 101). A formação social e histórica dos docentes, portanto, resulta na elaboração de práticas curriculares específicas dentro das possibilidades proporcionadas pelas relações infraestruturais e superestruturais dos docentes, os quais, em resposta a esses critérios, adaptam e concretizam o currículo em sua prática.

Conforme destacado por Nóvoa (2022, p. 87),

[...] nas últimas décadas, os professores têm experimentado uma perda de visibilidade pública, sendo sua voz gradualmente aumentada por especialistas em áreas tão diversas quanto ao currículo, às tecnologias e às competências socioemocionais.

Nesse contexto, a formação de docentes no componente curricular Projeto de Vida se revela um desafio central, demandando uma preparação que ultrapasse os conhecimentos técnicos básicos. É essencial que essa formação capacite os docentes a promoverem a autonomia dos estudantes e a integrá-los de forma crítica e reflexiva na construção de seus próprios projetos de vida.

Uma análise crítica do currículo revela contradições fortemente influenciadas pelo contexto neoliberal. Isso ressalta a importância de uma abordagem crítica para compreender as dinâmicas pedagógicas e questionar as ideologias subjacentes. A valorização da formação docente não apenas como um meio de transmissão de informações, mas como um processo que estimula a reflexão, a análise e a capacidade de adaptação às mudanças, torna-se essencial diante das transformações na educação e na sociedade em geral. Conforme destaca Apple (2019), "o currículo não é neutro; ele é moldado por ideologias e interesses sociais que frequentemente reforçam desigualdades e hierarquias existentes" (Apple, 2019, p. 76). Esta perspectiva enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica que desafie essas influências e promova uma educação mais equitativa e reflexiva.

A integração do componente curricular Projeto de Vida no contexto educacional impõe desafios significativos aos docentes, exigindo uma compreensão profunda das múltiplas perspectivas socioculturais dos estudantes. Neste ponto crítico de interseção com os desafios docentes, destaca-se a complexidade intrínseca do papel do docente, que deve não apenas enfrentar essas questões, mas também promover uma abordagem crítica e libertadora que permita aos estudantes explorarem e construir seus próprios projetos de vida de forma reflexiva e contextualizada.

A diversidade cultural dos estudantes exige dos docentes uma sensibilidade e fluidez contínua. A capacidade de ajustar as abordagens pedagógicas para contemplar as distintas experiências e contextos socioculturais dos alunos é essencial. Esta dinâmica ressalta não apenas a pluralidade intrínseca ao ambiente educacional, mas também a necessidade premente de os docentes desempenharem um papel ativo na promoção de um ensino inclusivo e contextualmente enriquecedor.

Conforme destaca Paulo Freire, "a educação deve começar com a solução dos antagonismos, e sua função é transformar a sociedade para torná-la mais justa" (Freire, 1987, p. 54).

No fechamento dos internúcleos, observa-se que a integração do Projeto de Vida no contexto educacional não se configura apenas como um desafio, mas como uma oportunidade transformadora para os educadores. O ponto de convergência entre o destaque da relevância do Projeto de Vida, que aborda os desafios docentes, e a centralização na perspectiva sociocultural revela uma teia complexa de influências que moldam o cenário educacional contemporâneo. Ao compreender a necessidade de incorporar as perspectivas socioculturais dos alunos, os educadores não apenas enfrentam desafios, mas também se tornam agentes de mudança na promoção de um ambiente de aprendizagem autêntico e inclusivo. Como afirma James A. Banks (2001),

[...] um currículo multicultural deve ajudar os alunos a desenvolverem um entendimento positivo de suas próprias heranças culturais e, também, proporcionar-lhes o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para viver, interagir e trabalhar com pessoas de diferentes culturas (Banks, 2001, p. 22).

A diversidade cultural, longe de ser uma barreira, emerge como uma fonte enriquecedora de experiências que podem ser integradas de forma sensível e flexível.

O alinhamento entre os desafios docentes e a relevância percebida do Projeto de Vida não apenas ressalta as dificuldades inerentes, mas também destaca a importância de tornar esse componente curricular significativo. Nesse processo, os docentes desempenham um papel fundamental na orientação dos jovens, não apenas na construção de seus projetos de vida, mas na formação de identidades sólidas e na participação ativa na sociedade.

Assim, percebemos que as aspirações dos jovens são moldadas pela complexa interação de fatores socioculturais. Da mesma forma, as escolhas feitas no Projeto de Vida impactam não apenas o percurso individual, mas também a identidade e a participação dos jovens na sociedade em um contexto mais amplo. Nesse intrincado entrelaçamento de núcleos, compreendemos que a educação transcende a mera transmissão de conhecimento. Como destaca Morgado (2016, p. 45), "a educação é um processo dinâmico e contínuo, que vai além da simples

transmissão de conteúdos, englobando a formação integral dos sujeitos e sua inserção crítica na sociedade.”

No fechamento dos internúcleos, verifica-se que a integração do componente curricular Projeto de Vida no contexto educacional proporciona aos docentes a oportunidade de transformar desafios em processos de crescimento e autoconhecimento. Conforme Paulo Freire (1987, p. 23), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, a prática pedagógica dos docentes pode se tornar um espaço para a ação crítica e reflexiva, promovendo uma abordagem educativa que valoriza a transformação social e a autonomia dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa intitulada *Componente Curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: sentidos e significados atribuídos por docentes de escolas de São Bento do Sul/ SC* proporcionou uma análise de resultados oriundos das rodas de conversa com docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida, revelando uma relação intrincada entre sociedade e educação. Destaca-se a complexidade inerente ao componente curricular Projeto de Vida e à perspectiva sociocultural, ressaltando a participação ativa dos docentes como mediadores na construção de conhecimentos e significados, desempenhando um papel crucial na dinâmica educacional.

No âmbito curricular, observou-se com a pesquisa realizada a presença marcante do neoliberalismo, conforme discutido por Sacristán (2017), se revela na configuração da educação sob a égide da competição e produtividade. Nesse cenário, os educadores são frequentemente orientados a formar estudantes modelo, capazes de se adaptar e competir no mercado, sendo muitas vezes restringidos ao papel de facilitadores de formação profissional, integrados em um sistema educacional alinhado às exigências do mercado. Essa compreensão simplista do currículo reflete uma abordagem que busca atender predominantemente às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Os resultados da pesquisa enfatizaram a relevância do Projeto de Vida, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de competências como desempenho, autorregulação e tomada de decisão. Contudo, sob a pressão neoliberal, surge o risco de uma valorização excessiva do pragmatismo em detrimento da formação crítica e reflexiva, colocando em xeque a integralidade da formação dos estudantes.

O ser humano é um ser histórico, não um ser atemporal. Para ser humano, é preciso ser consciente de sua historicidade e de seu papel transformador no mundo. A contribuição de Paulo Freire para a compreensão do sujeito como um ser imerso em um mundo histórico, permeado por aspirações e relações humanas, destaca-se no contexto curricular escolar. O núcleo de significado atribuído ao Projeto de Vida enfatiza sua importância integral no desenvolvimento dos estudantes, estabelecendo uma conexão entre passado, presente e futuro por meio da sensibilidade pedagógica.

Segundo Freire (1996, p. 48), “ser histórico é ser imerso num mundo social e histórico. [...] A historicidade é o fundamento da compreensão do ser humano, um ser em processo constante de transformação e de construção de seu próprio destino.”

A formação de professores surge como um desafio central, exigindo uma preparação que vá além dos conhecimentos técnicos, capacitando os professores para promoverem a autonomia dos alunos. A análise crítica do currículo evidencia contradições influenciadas pelo contexto neoliberal, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica para compreender as dinâmicas pedagógicas e questionar as ideologias subjacentes.

A perspectiva sobre Juventude e Projeto de Vida destaca desafios relacionados à adaptação das práticas educacionais ao contexto das juventudes, sublinhando a reversibilidade nas escolhas e trajetórias dos jovens. A busca por um equilíbrio entre a preparação para o mercado e a reflexão crítica emergem como cruciais, promovendo uma abordagem que atende às demandas contemporâneas e prepara os estudantes de forma integrada.

O movimento investigativo proposto por esta pesquisa evidencia que “[...] ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre. Deste modo, vamos sendo, nas práticas, nos movimentos, nos gestos, na luta pela vida” (Freire, 1996, p. 54). Dessa forma, as questões sociais, pessoais e familiares, que são responsáveis pela constituição dos sujeitos, reverberam em sua forma de pensar e agir, influenciando, conseqüentemente, na atribuição de sentidos e significados ao componente curricular Projeto de Vida.

A pesquisa concentrou-se na compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos docentes nas escolas de São Bento do Sul (SC) ao componente curricular. O percurso da pesquisadora caracterizou-se por um constante questionamento, construção e desconstrução de conceitos, opiniões e certezas. O diálogo com os autores enriqueceu seu olhar diante da realidade imposta e daquilo que pode ser construído. A análise crítica do componente curricular Projeto de Vida, respaldada por um embasamento teórico sólido, ressaltou a importância de evitar simplificações. Ficou evidente que as reflexões dos participantes abordaram uma variedade de desafios na dinâmica da última etapa da educação básica, revelando uma complexidade na relação entre sociedade e educação. Destaca-se a relevância do componente curricular Projeto de Vida, o papel e a formação dos docentes, a

influência da lógica da competição e produtividade do mercado de trabalho, e as contradições no currículo.

A partir da relevância desta pesquisa Componente Curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: Sentidos E Significados Atribuídos por Docentes de Escolas De São Bento Do Sul/SC”, abrem-se diversas possibilidades de pesquisa. Entre elas, destacam-se: o impacto do Projeto de Vida no bem-estar e nas aspirações futuras dos estudantes; a formação aos professores para a implementação desse componente; os efeitos a longo prazo do Projeto de Vida na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes; estudos comparativos entre diferentes países que adotam o Projeto de Vida; o papel das tecnologias digitais na implementação do Projeto de Vida, pesquisas comparativas entre diferentes perspectivas pedagógicas para o Projeto de Vida em escolas públicas e privadas poderiam fornecer insights sobre as melhores práticas e os desafios enfrentados em contextos distintos E, por fim, as implicações éticas envolvidas na implementação do Projeto de Vida, como a garantia da confidencialidade dos estudantes e a consideração de diferentes realidades socioculturais.

Dessa forma, é essencial destacar que o processo de pesquisa, que incluiu a imersão teórica, o engajamento com os docentes e a análise crítica do material coletado nas rodas de conversa, ofereceu à pesquisadora uma experiência profundamente enriquecedora. Este percurso não apenas favoreceu o desenvolvimento profissional e pessoal da pesquisadora, mas também fortaleceu seu compromisso com a promoção de uma educação pública que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Adolescência e juventude: um campo de estudos e ação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013a.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.l.], v. 26, n. 2, 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt> . Acesso em: jun. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Sentidos e significados do brincar na Educação Infantil: um estudo a partir da análise de núcleos de significação. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 307-309, 2013b.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Adriano Rodrigues; MACHADO, Ana Maria Netto. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. (org.). **Núcleos de significação: estudos sobre a constituição do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Fap-Unifesp, 2015. p. 53-69.

APPLE, Michael William. **A Educação Pode Mudar a Sociedade?** Nova York: Routledge, 2019.

APPLE, Michael William. **A Política do Currículo Escolar**. Londres: Routledge, 2002. p. 76.

APPLE, Michael William; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org..). **Educação Crítica: análise internacional**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 14-32.

APPLE, Michael William. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael William. **Educando da Forma "Certa": Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Routledge, 2013.

APPLE, Michael William. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016a.

APPLE, Michael William. **Política Cultural e Educação**. New York: Teachers College Press, 2016b.

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. **Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro**. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10309> . Acesso em: 12 abr. 2024.

ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria. **Educação moral**: em busca de novos caminhos . 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

ARROYO, Miguel. **Pedagogia e sociedade**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2012.

BALL, Stephen J. **A prática pedagógica**: uma perspectiva crítica. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

BALL, Stephen J. **Governança e Educação**: Uma Nova Ordem Mundial. São Paulo: Editora de Políticas, 2018.

BALL, Stephen J. **O Debate sobre Educação**. 2. ed. Bristol: Editora Políticas, 2012.

BALL, Stephen J. **Política educacional e classe social**: os trabalhos selecionados de Stephen J. Ball. São Paulo: Editora Políticas, 2008.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antônio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. *In*: PERONI, Vera; LIMA, Paula; KADER, Carolina (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 33-47.

BANKS, James A. **Diversidade cultural e educação**: fundamentos, currículo e ensino. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**: a modernidade e o holocausto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007

BÔAS, Erika Aparecida Vilas . **Gestão Democrática e Participação das Juventudes**. 2018, 112 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/erika-aparecida-vilas-boas/> . Acesso em: 10 nov. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BRANCO, Maria. **A educação e o mercado**: reflexões críticas. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415/2017**. 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. Brasília, DF: D.O.U, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b . Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências, 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20de> . Acesso: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Apresentação realizada em 12 de novembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio> . Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 649, de 7 de junho de 2018**. Estabelece orientações sobre a implementação do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jun. 2018c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 03, de 21 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2018b. Seção 1, p. 5-7.

BRASIL. **São Bento do Sul**: polo industrial diversificado. Brasília, DF: Editora do Governo Federal, 2015

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, V.M (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 1-9.

CASTILHO, Denis. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia**, Brasília, v. 1, n. 4, fev. 2017. Disponível em: <http://www.geografia.blog.br/geodialogos>. Acesso em: 05 dez. 2023.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Ensino Médio no Brasil**: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ed616f59-3218-480d-9335-66f41df9925c/content> Acesso em: 20 nov. 2023.

CORREA, João; GARCIA, Ana. **Reformas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Educação, 2021.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640 out./dez. 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Governança e Governo: Diferenças na Intervenção Estatal e Participação de Atores Sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 5-20, jan./abr. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. **A juventude e sua relação com a escola**: a trajetória escolar como prática cultural. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. *In*: VIEIRA, Maria Manuela; RESENDE, José R; NOGUEIRA, Maria Andréa; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Ana Maria; CALHA, Ana Cristina (org.). **Habilitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013. p. 65-73. Disponível em:

https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Habitar_a_escola_E-book.pdf#page%3D65 . Acesso em: 22 nov. 2024.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes**. Manuscrito. Belo Horizonte, 2012.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventudes contemporâneas**: ensaios sobre as culturas e as identidades juvenis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b. p. 102-133. Disponível em https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf . Acesso em: 10 out. 2023.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Daniel Martins de. A educação das relações étnico-raciais no Brasil: o desafio de construir a escola democrática. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 405-422, 2016.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Edenilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 20 nov. 2023.

FARIA e SILVA, Francisco. **Avaliação na educação**: dimensões e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

FARIAS, Francisca Bruna Pereira. **Juventudes, educação e desigualdade social**: o papel da escola no Projeto de Vida dos jovens. 2023. 111 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/73563> . Acesso em: 05 abr. 2024.

FRANCO, Maria Amélia. **A totalidade social e seus fenômenos**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 51. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capital: por uma agenda socialista. *In*: SOUSA, Sandra Garcia de; WITTMANN, Lauro Ramos; COSTA, Marcio Vieira da (org.). **Ensino Médio em disputa**: currículo, história e políticas. Campinas: Papirus, 2017. p. 23-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e Democracia**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2018.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil**: origens e evolução. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia e a política da esperança**: teoria, cultura e escolarização. Boulder: Westview Press, 2005.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Massachusetts: Bergin & Garvey, 2009.

GIROUX, Henry A. **Sobre a Pedagogia Crítica**. Nova Iorque: Bloomsbury Publishing, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Teoria e história do currículo**: currículo, pedagogia e pesquisa educacional em tempos de globalização. Londres: Routledge, 1995.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

HARVEY, David. **Uma Breve História do Neoliberalismo**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HUMBERTO, Paulo. **As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24781> . Acesso em: 23 nov. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2020**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base cartográfica contínua do Brasil ao milionésimo**, escala 1:100 000 - BCIM. Versão 2014. Rio de Janeiro, [2024]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/bases-cartograficas-continuas/15759-brasil.html?edicao=16033&t=downloads> . Acesso em: 30 de junho de 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em: 23 nov. 2023.

KOLB, David A. **Aprendizagem experiencial**: experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa**: textos e contextos. 2022. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6201> . Acesso em: 23 nov. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola de mercado**: a reconfiguração da educação na era neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta. 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2010.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Davi Eugênio Ângelo de. **Programas que incentivam o Protagonismo e o Empreendedorismo Juvenil**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2016. Disponível em: <https://pergamumweb.umc.br/pergamumweb/vinculos/000001/00000146.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA, Maria; OLIVEIRA, João. Sentido e significado na constituição da identidade docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 83, p. 512-530, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, mediações culturais e interculturalidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo como enredo**: a trama do conhecimento e da cultura. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURAU, René; ARDOINO, Jacques. **Análise Institucional e Práticas Sociais**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte Pillotto. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MENDES, João. **A Exploração e a Dominância no Capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61, 2017.

MORAES, Antonio Perci Bueno de. **A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/60be5f64-b106-4284-9995-62e01ed9e195> . Acesso em: 19 abr., 2024.

MOREIRA, Marco Antônio; SILVA, José A. **Currículo e poder**: a construção das identidades e a história da educação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 07-35.

MORGADO, José Carlos. Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI. *In*: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antonio Flávio; VIEIRA, Arlindo (org.). **Currículo, formação e internacionalização**: desafios contemporâneos. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 72-83. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64440/1/E-Book%20%28Curr%C3%ADculo%2C%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%29.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2023.

MORGADO, José Carlos. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 361 - 588, 2016.

MOROSINI, Célia; FERNANDES, Alberto. **A formação docente e a qualidade da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOTTA, Vânia Cardosos da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746, 2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf> Acesso em: 20 out. 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, p. e270129, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Editorial Verbo, 2009.

OLIVEIRA, Ricardo; SANTOS, Fernanda. Sentido e significado na educação contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 46, n. 1, p. 210-225, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, [Rio de Janeiro], p. 5-23, 2005.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Junqueira de Aguiar. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38. n. 133, p. 97-125. jan./abr. 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PIRANI, Marina Barreto. **Projeto de Vida e Capital Cultural**: o ensino médio no estado de São Paulo. 2022. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/25168ff6-d088-400b-9dc1-82f55c04ae12> . Acesso em: 10 abr. 2024.

PIRES. Fernanda Regina. **O que você vai ser quando crescer?** Falando sobre projeto de vida e comportamentos diversos na adolescência. 2020. 135 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/a0d91d2a-f8ac-4ffd-8cfe-121580e59697/content> . Acesso em: 20 nov. 2023.

RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho. **A Produção de Sentidos sobre Itinerários Formativos na Reforma do Ensino Médio**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/19150> . Acesso em: 18 nov. 2023.

RODRIGUES, Maria; OLIVEIRA, João. **Currículo e Sociedade**: perspectivas e desafios. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 585-596, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação e valores**: crise e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão crítica. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**: Ensino Médio. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense> . Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Novo Ensino Médio. Componentes Curriculares Eletivos**. Construindo e Ampliando Saberes. 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Base do Ensino Médio Território Catarinense. **Caderno 1 – Disposições Gerais**. 2020c. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file> .

SANTA CATARINA. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Estabelece diretrizes para a implementação de políticas públicas educacionais. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 15 nov. 2018. Seção 1, p. 8, 2018.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 759, de 28 de outubro de 2016**. Estabelece diretrizes para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 31 out. 2016. Seção 1, p. 10., 2016.

SÃO BENTO DO SUL. **Mapa do município de São Bento do Sul**, Santa Catarina. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Bento_do_Sul#/media/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_SaoBentodoSul.svg. Acesso em: 12 jul. 2024.

SÃO BENTO DO SUL. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 3559, de 18 de junho de 2015**. São Bento do Sul, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/sao-bento-do-sul/lei-ordinaria/2015/356/3559/lei-ordinaria-n-3559-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-2015-2025-e-da-outras-providencias> Acesso em: 14 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação Brasileira e a Luta pela Reconstrução**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de diretrizes e bases da educação e a educação básica**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias Público Privadas: Atuação do Instituto Airton Senna na Educação Pública do Estado do RS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241715, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XMRvsCXjhmmWBJ3RtRXypKw/?lang=pt> . Acesso em: 20 maio 2023.

SCHWARTZ, Seth John. O papel da identidade e do eu no processo de desenvolvimento da identidade. *In*: KAGITCIBASI, Cigdem (org.). **Identidade e bem-estar**: uma perspectiva psicossocial. Nova York: Routledge, 2013. p. 50-67.

SILVA, Bruna Tafarel. **Os Itinerários Formativos no Ensino Médio**: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Centro de Ciências Naturais e exatas, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23131> . Acesso em: 31 mar. 2024.

SILVA, Francisco Vieira da. **Conquistando Corações e Mentes**: As competências Socioemocionais como Reflexo da Racionalidade Neoliberal em Coleções Didáticas de Projeto de Vida. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090/7733> . Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22174> . Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC – um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jun./dez. 2015.

SILVEIRA, João. **Metodologias participativas**: teoria e prática. Porto Alegre: Editora Educação, 2022.

SIRIANI, Félix Fernando. **Juventude em desenvolvimento**: as experiências formativas e a construção do projeto de vida. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em

Mudança Social e Participação Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-20112019-010348/pt-br.php> . Acesso em: 13 abr. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre a juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 5, n. 6, p. 37-52, Mai. /Jun. /Jul. /Ago.1997. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/educa%E7%E3o%20e%20juventudeMARILIA_PONTE_S_SPOSITO.pdf . Acesso em: 25 maio 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 02 jun. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista Teias**, [Rio de Janeiro], v. 17, n. 47, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25897> . Acesso em: 02 jun. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. BNCC e o Novo Ensino Médio: interfaces com movimentos pela internacionalização dos currículos. In: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza (org.). **Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville: Editora Univille, 2021. p. 44-59. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf . Acesso em: 02 jun. 2023.

VÁZQUES, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 set. 2024.

VOIGT, Jane Mery Richter; MORGADO, José Carlos. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1665-1683, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40533> . Acesso em: 20 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Roda e Registro**: metodologia para pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2015.

WARSCHAUER, Mark. **A roda de conversa**: uma prática pedagógica. 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES NAS ESCOLAS DE SÃO BENTO DO SUL/SC

Pesquisador: DIRCE GREIN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64627822.0.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.828.567

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.755.167, liberado em 11/11/2022.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.755.167, liberado em 11/11/2022.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.755.167, liberado em 11/11/2022.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.755.167, liberado em 11/11/2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.755.167, no entanto, a pesquisadora fez a adequação do TCLE e anexou na Brochura do Projeto o roteiro de entrevistas solicitado.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.828.567

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES NAS ESCOLAS DE SÃO BENTO DO SUL/SC", sob CAAE "64627822.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "DIRCE GREIN", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2040123.pdf	08/12/2022 16:01:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	UnivilleProjeto.pdf	08/12/2022 15:56:09	DIRCE GREIN	Aceito
Outros	carta.pdf	07/12/2022 18:35:23	DIRCE GREIN	Aceito
TCLE / Termos de	TLCEDirce2.docx	07/12/2022	DIRCE GREIN	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.828.567

Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCEDirce2.docx	18:32:11	DIRCE GREIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCEDirce2.pdf	07/12/2022 18:30:38	DIRCE GREIN	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	27/10/2022 19:04:59	DIRCE GREIN	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	27/10/2022 17:45:09	DIRCE GREIN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Dirce.pdf	27/10/2022 17:41:55	DIRCE GREIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B – Documentos TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: **Componente Curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: Significações Atribuídas pelos Docentes nas Escolas de São Bento do Sul/SC**

Pesquisador Responsável: **Dirce Grein**

Nome do participante:

Data de nascimento:

Apresentação

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário do Projeto de pesquisa **“Componente Curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: Significações Atribuídas pelos Docentes nas Escolas de São Bento do Sul/SC”** de responsabilidade da pesquisadora **Dirce Grein** e, após ler cuidadosamente o que segue, no caso onze (11) pontos descritos, lhe serão apresentadas, no final do documento, duas opções:

1) Sinto-me esclarecido e concordo em participar do estudo. Para esta opção você deverá clicar em **“CONCORDO”** e após será feito contato por e-mail para agendamento da entrevista.

2) Não concordo em participar do estudo. Para esta opção você deverá clicar em **“NÃO CONCORDO”** e automaticamente será encerrada a consulta.

3) Você receberá por e-mail uma via deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Observação: O pesquisador responsável arquivará todos os registros de consulta. Caso não aceite fazer parte do estudo você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo central desenvolver um conteúdo com ferramentas e técnicas que possam apoiar a trajetória do professor responsável pelo componente curricular projeto de vida.

2. A minha participação nesta pesquisa se dará como respondente a uma entrevista que acontecerá on-line pela plataforma google meet ou presencial, cujo tempo aproximado para sua conclusão é de 60 min. Essa entrevista acontecerá em dia e horário previamente agendados de acordo com minha disponibilidade. A entrevista será gravada, para transcrição e análise das informações. Os dados informados serão armazenados em computador de uso restrito ao pesquisador responsável, onde permanecerão seguros, sem qualquer possibilidade de acesso de terceiros, mesmo depois do encerramento do estudo.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos que podem ser exemplificados como: incômodo durante a entrevista, ou uma reflexão perturbadora de aspectos que não haviam sido analisados antes, revelação de algum aspecto pessoal; a entrevista ser longa. Contudo, verifica-se meios para a mitigação desses riscos, para que o entrevistado tenha total liberdade e segurança em interromper a entrevista e solicitar que nada seja considerado, garantido sua integridade moral e psicológica.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa será repensar sobre as práticas pedagógicas e a difícil jornada de constituição de um projeto de vida. Permitir também avaliar como propor mecanismos que possam apoiar o desenvolvimento, melhorar o desempenho e a evolução do professor responsável pelo componente curricular projeto de vida.;

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Professora Pesquisadora;

() Concordo

() Não Concordo

Assinatura: _____

Nome Legível: _____

ANEXO C – Autorização para uso de imagem e/ou voz

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Eu, _____ abaixo assinado, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar gravação da entrevista narrativa concedida em participação na pesquisa intitulada: “COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES NAS ESCOLAS DE SÃO BENTO DO SUL/SC”, que tem como objetivo geral elucidar os saberes docentes constituídos por professores universitários bem-sucedidos do curso de enfermagem ao longo de seu desenvolvimento profissional docente. Esta gravação se limita apenas a facilitar a pesquisadora responsável pelo estudo, DIRCE GREIN, CPF: 948.690.229-15, a capturar a essência contida nas falas, facilitando assim a melhor compreensão do que o entrevistado quis dizer. Estou ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens e/ou voz será exclusivamente para fins de pesquisa.

São Bento do Sul, _____ de _____ de _____.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que serão assinados pelos participantes da pesquisa em nossa instituição, a Fundação Educacional da Região de Joinville. Assim autorizamos a pesquisadora responsável, a mestranda em educação, _____, CPF: _____, discente desta mesma instituição, a realizar pesquisa intitulada “_____”, que tem por objetivo geral elucidar os saberes docentes constituídos por professores universitários bem-sucedidos do curso de enfermagem ao longo de seu desenvolvimento profissional docente. Será solicitado aos participantes da pesquisa que respondam a um questionário, que será aplicado aos acadêmicos, e a uma entrevista narrativa, que será realizada com os docentes. A pesquisadora responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuimos com a pesquisa mencionada sempre que necessário fornecendo informações. Informamos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes. Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

São Bento do Sul,

Coordenador da CRE

APÊNDICE B – Roteiro pré-estabelecido para a Roda de Conversa



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO

- Dirce Grein
- Professores do componente curricular Projeto de Vida
- Componente curricular projeto de vida no Novo Ensino Médio: significações atribuídas pelos docentes nas escolas de São Bento do Sul / SC.

Roteiro de coleta de dados

1º Encontro:

- Nuvem de palavras para que os professores possam indicar o que para eles é o Projeto de Vida;
- Discussão do texto utilizando relacionando as palavras encontradas com o que traz o autor;

Observação: leitura prévia do texto. Se necessário, para fazer uma leitura no próprio encontro - todos devem ler o texto

Texto: A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola (página 65 a 72), de Juarez Dayrell (2013). Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Habitar_a_escola_E-book.pdf#page%3D65

2º Encontro:

Realizar uma rodada de compartilhamento de experiências/práticas no componente curricular projeto de vida;

Construção do mapa conceitual, envolvendo os conceitos do texto e as práticas dos professores.

Qual seu nome?

Qual a sua idade?

Qual seu sexo?

feminino

masculino

Qual a sua Unidade Escolar?

CEDUP Padre Affonso Robl

EEB Celso Ramos Filho

EEB Frederico Fendrich

EEB Pref Carlos Zipperer Sobrinho

EEM Professor Roberto Grant

Qual a sua idade formação docente (graduação)?

História

Matemática,

Letras

Geografia

Filosofia

Sociologia

Língua estrangeira

Educação física

Biologia

Química

Física

Pedagogia

Atua como docente de outro componente curricular no ensino médio?

- não
- sim. Qual?

Qual seu tempo de serviço na função de docente?

- menos de 01 ano
- de 01 a 05 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

Qual seu vínculo trabalhista com a Unidade Escolar?

- ACT - contratado em caráter temporário
- efetivo

Há quanto tempo atua como professor do componente curricular de Projeto de Vida?

Há planejamento colaborativo componente curricular de Projeto de Vida em sua Unidade Escolar com outros docentes?

- não
- sim

Quais os maiores desafios no planejamento das aulas do componente curricular de Projeto de Vida?

- Falta de sincronicidade de tempo com outros docentes
- Dificuldade de engajamento de outros docentes
- Falta de material didático

- () Falta de apoio da equipe pedagógica da Unidade Escolar
- () Falta de formação continuada
- () Outra. Qual?

Quais os maiores desafios para ministrar as aulas do componente curricular de Projeto de Vida?

- () Alunos completamente conectados - usar ferramentas digitais com direcionamento para o aprendizado em sala de aula.
- () Dificuldade de engajamento
- () Diferentes perfis em sala
- () Falta de interesse, necessidade de diversificar as atividades durante as aulas
- () Adaptação a diferentes formas de ensino
- () Desvalorização da profissão

Quais as percepções são importantes na abordagem educacional das aulas do componente curricular de Projeto de Vida?

- () Reflexão do aluno sobre seu contexto de aprendizagem, onde o aluno descobre seus talentos e limitações.
- () Autonomia do aluno, onde o aluno percebe a capacidade para tomar decisão sobre quais suas prioridades e metas.
- () Parceria entre professor e alunos
- () Juntos decidem caminhos mais ágeis e até prazerosos no processo de aprendizagem.
- () Crescimento e Desenvolvimento da tarefa docente - o professor precisa acompanhar sistematicamente o processo de aprendizagem dos alunos a partir de instrumentos precisos e mensuráveis.
- () Celebrações mútuas - O sucesso da aprendizagem tem que ser celebrado e isto gera motivação do professor e consolidação da aprendizagem e autoconfiança do aluno.

Quais os aspectos desafiadores das aulas de Projeto de Vida?

Quais os aspectos positivos das aulas de Projeto de Vida?

Durante suas aulas, qual a dimensão de maior enfoque?

- pessoal - autoconhecimento, identidade e autoestima.
- cidadã - relação com o entorno, vida em sociedade, direitos e deveres.
- profissional - universo profissional e mercado de trabalho.
- há distribuição equitativa das aulas das dimensões pessoal, cidadã e profissional no decorrer do ano letivo.

Quais são os benefícios de dar protagonismo aos seus alunos?

- Desenvolvimento das habilidades emocionais
- Empatia
- Paciência
- Eficiência no processo de aprendizado
- Autonomia
- Habilidade para trabalhar em equipe
- Criatividade
- Pensamento crítico
- Outras. Quais? _____

Quais as competências são contempladas no currículo do componente curricular Projeto de Vida?

- Competências socioemocionais
- Competências cognitivas
- Educação digital
- Competências argumentativas
- Pensamento científico, crítico e criativo
- Conhecimento e repertório cultural
- Empatia e cooperação

APÊNDICE C – Seleção dos Pré-Indicadores

Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1: Relevância do Projeto de Vida

<i>Pré-indicadores</i>	
Participante (P1, 2023)	
(C1): Eu realmente acredito na importância do Projeto de Vida para o desenvolvimento integral dos alunos. Esse componente é crucial para que os estudantes possam refletir sobre suas escolhas e traçar seus objetivos futuros	(C1) Importância do Projeto de Vida
(C8): Para mim, é fundamental dar ênfase ao planejamento do futuro dos alunos dentro do Projeto de Vida. No entanto, tenho encontrado dificuldades para dedicar o tempo necessário a esse planejamento devido às limitações de recursos e à carga de trabalho.	(C8) Ênfase na importância do planejamento no futuro dos alunos
(C15): Eu percebo que os alunos enfrentam um verdadeiro dilema no Ensino Médio. Eles estão lidando com muitas decisões importantes sobre o futuro, e o Projeto de Vida deveria ser uma ferramenta que os ajude a navegar por esses desafios.	(C15) Dilema do aluno no Ensino Médio
(C20): Eu frequentemente reflito sobre a relação entre o Projeto de Vida e a Lei do Ensino Médio. É importante que o Projeto de Vida esteja de acordo com a lei vigente para garantir sua eficácia na atuação do professor.	(C20) Reflexão sobre a Lei do Ensino Médio

Participante (P4, 2023)	
(C23): Eu vejo o Projeto de Vida de uma forma muito positiva, como uma oportunidade para os alunos se conhecerem melhor e desenvolverem suas metas pessoais e profissionais. A perspectiva que eu tenho é a de que este componente deve ser um guia para que eles construam um futuro com os sonhos e as metas dos estudantes.	(C 23) Perspectiva do Projeto de Vida
(C29): Na prática diária, tenho tentado aplicar o Projeto de Vida de maneira que realmente faça sentido para os alunos. No entanto, sinto que a aplicação prática enfrenta desafios, como a falta de tempo para dedicar às atividades e a necessidade de adaptar o Projeto de Vida às realidades específicas de cada estudante.	(C29) Aplicação prática do Projeto de Vida
Participante (P5, 2023)	
(C36): Eu tenho uma crítica em relação à aplicação do Projeto de Vida, pois muitas vezes ele acaba sendo tratado de forma simplista, focando apenas nas escolhas profissionais dos alunos. Acredito que isso é uma limitação, pois não considera aspectos mais amplos e essenciais da vida dos estudantes, como suas experiências pessoais, interesses e valores. Precisamos de uma forma eficaz que faça aos alunos refletirem sobre diversos aspectos de suas vidas.	(C36) Crítica à aplicação simplista do Projeto de Vida, limitando-se às escolhas profissionais dos educandos, sem considerar aspectos mais amplos.
Participante (P9, 2023)	
(C63): Para mim, a natureza do Projeto de Vida vai além de um simples componente curricular; ele representa uma oportunidade de entender e definir o propósito e o rumo da vida dos alunos. É	(C63) Natureza do Projeto de Vida

na escola onde eles podem explorar suas aspirações e angústias.	
(C64): Vejo o Projeto de Vida como uma ferramenta crucial para a relação do estudante com a própria vida. Ele permite que os alunos estabeleçam conexões mais profundas entre suas experiências, valores e objetivos futuros, promovendo uma maior consciência sobre seu papel e suas escolhas.	(C64) Relação do Estudante com a Vida
Participante (P4, 2023)	
(C28): Eu acredito que o Projeto de Vida deve estabelecer uma forte vinculação entre o passado, o presente e o futuro dos alunos. Isso significa ajudá-los a entender como suas experiências passadas e suas ações atuais podem influenciar e moldar seus objetivos futuros.	(C28) Vinculação do passado, presente e futuro
(C29): Na prática, eu vejo o Projeto de Vida como um instrumento que deve ser aplicado de forma concreta no dia a dia escolar. Precisamos garantir que os alunos não apenas planejem, mas também coloquem em prática o que aprenderam e refletiram.	(C29) Aplicação prática do Projeto de Vida
(C30): Para que o Projeto de Vida seja realmente eficaz, é essencial incorporar sensibilidade na prática pedagógica. Isso envolve reconhecer e respeitar as diversas realidades dos alunos e adaptar o componente às suas necessidades individuais, de forma a promover um aprendizado mais significativo e pessoal.	(C30) Incorporação de sensibilidade na prática Pedagógica
Participante (P9, 2023)	
(C31): Integrar uma abordagem na prática pedagógica significa expressar sensibilidade. Para mim, isso implica em adaptar o ensino às necessidades e contextos individuais dos alunos,	(C31) Integrar uma abordagem na prática pedagógica significa expressar sensibilidade

reconhecendo suas particularidades e ajustando as estratégias pedagógicas para melhor atender às suas realidades e desafios específicos.	
Participante (P2, 2023)	
(C6) Avaliar o Projeto de Vida só com pareceres pedagógicos e sem notas pode fazer com que os alunos se desinteressem e se desmotivem. Para que o Projeto de Vida seja respeitado é importante que a avaliação leve em conta como o componente ajuda no desenvolvimento pessoal dos estudantes e não apenas as notas.	(C6) Avaliação do Projeto de Vida
Participante (P3, 2023)	
(C18) A ausência de notas no Projeto de Vida pode fazer com que os alunos não vejam o componente com a mesma seriedade que outras disciplinas que recebem notas, como Matemática ou Língua Portuguesa. Nas matérias com notas, os alunos tendem a se dedicar mais e a se comprometer mais com o aprendizado.	(C18) Ausência de Notas no Projeto de Vida
Participante (P7, 2023)	
(C55) A avaliação do Projeto de Vida é complexa porque envolve aspectos subjetivos e pessoais dos alunos, como seus objetivos e reflexões de vida, que são mais difíceis de medir do que o desempenho em disciplinas tradicionais. A avaliação está no diário de classe da SED com questões pré-estabelecidas. Isso contrasta com matérias mais objetivas, como Matemática, onde a avaliação é mais direta e baseada em respostas corretas.	(C55) Complexidade da avaliação no Projeto de Vida

Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2: Desafios Docentes no Contexto Educacional

Pré-indicadores	
Participante (P1, 2023)	
(C3) Sinto que a falta de formação específica é um grande desafio. Sem um preparo adequado, é complicado entender e aplicar o Projeto de Vida de forma eficaz. Precisamos de mais treinamento e recursos para lidar com as demandas desse componente.	(C 3) Falta de formação específica
(C7) Precisamos de um maior investimento em capacitação. Com mais recursos e suporte, conseguiremos enfrentar os desafios do Projeto de Vida e atender melhor às necessidades dos nossos estudantes.	(C7) Investimento na formação dos Professores
Participante (P2, 2023)	
(C12): “A oferta de cursos específicos para o Projeto de Vida é importante. Sem uma formação adequada, é difícil aplicar o componente de maneira satisfatória. Precisamos de mais oportunidades de aprendizado para estarmos bem-preparados.	(C12) Formação e cursos
(C13): Uma proposta interessante seria desenvolver parcerias com instituições especializadas para oferecer formação contínua. Isso ajudaria a compartilhar experiências e práticas exitosas, enriquecendo nosso conhecimento.	(C13) Proposta de formação para professores em parceria
(C21): A valorização da nossa profissão deve começar com o investimento em nossa capacitação. Quando recebemos formação de qualidade, nos sentimos mais valorizados e motivados, o que se	(C21) Valorização da profissão docente por meio da capacitação

reflete diretamente na nossa prática pedagógica e no sucesso dos nossos alunos.	
Participante (P4, 2023)	
(C27): A visão que tenho do Projeto de Vida é que ele deve ser dinâmico e adaptável. Em vez de ser um plano fixo, ele deve evoluir com os alunos e refletir suas mudanças e progressos ao longo do ano.	(C27) Concepção dinâmica do Projeto de Vida
(C37): Enfrentamos grandes desafios para entender e aplicar a proposta curricular do Projeto de Vida. Muitas vezes, as diretrizes são vagas e não fornecem clareza suficiente sobre como implementar efetivamente no dia a dia da sala de aula. Precisamos de mais apoio para superar as dificuldades.	(C37) Desafios dos Professores na Compreensão da Proposta Curricular
Participante (P5, 2023)	
(C37): Tenho enfrentado muitos desafios ao tentar compreender e aplicar a proposta curricular do Projeto de Vida. As orientações são pouco claras e quando são feitas, na prática, é difícil saber como integrar os conceitos em nossas atividades diárias de ensino.	(C37) Desafios dos professores na compreensão da Proposta Curricular do componente
(C39): Sinto que muitos de nós estamos meio perdidos em relação ao Projeto de Vida. A falta de uma diretriz clara e de formação adequada faz com que nos sintamos inseguros sobre como proceder. Isso gera uma sensação de desconexão entre o que é proposto e o que conseguimos implementar na sala de aula.	(C39) Percepção de professores perdidos
Participante (P6, 2023)	

<p>(C43): Os desafios são numerosos quando tentamos implementar o Projeto de Vida. A falta de recursos e o tempo escasso para planejar e executar as atividades são grandes obstáculos. Além disso, a falta de uma formação específica nos deixa sem as ferramentas necessárias para adaptar o projeto às necessidades reais dos alunos.</p>	<p>(C43) Desafios enfrentados pelos professores durante a implementação do Projeto de Vida</p>
<p>Participante (P7, 2023)</p>	
<p>(C54): A formação docente, no que diz respeito ao Projeto de Vida, tem sido um desafio. A formação oferecida muitas vezes não é suficiente para nos preparar adequadamente para implementar o projeto de forma eficaz. Há uma carência de treinamentos específicos e contínuos que nos ajudem a compreender melhor e aplicar o Projeto de Vida de maneira prática e significativa para os estudantes.</p>	<p>(C54) Desafios enfrentados na formação docente relacionados ao Projeto de Vida</p>
<p>Participante (P8, 2023)</p>	
<p>(C61): Sinto que há uma grande lacuna na preparação dos docentes para trabalhar com o Projeto de Vida. Nós não recebemos uma formação adequada para lidar com os desafios específicos desse componente curricular. Isso afeta diretamente nossa capacidade de orientar os alunos de maneira eficiente e de integrar o Projeto de Vida com as demais disciplinas de forma produtiva.</p>	<p>(C61) Falta de preparação docente</p>
<p>Participante (P9, 2023)</p>	
<p>(C66): A formação docente para lidar com o Projeto de Vida ainda enfrenta muitos desafios. Existe uma carência de cursos e treinamentos específicos que abordem as nuances desse componente. Isso faz com que muitos professores se sintam despreparados para implementar o</p>	<p>(C66) Desafios na formação docente</p>

<p>Projeto de Vida de maneira satisfatória, refletindo na qualidade do acompanhamento que conseguimos oferecer aos estudantes.</p>	
<p>Participante (P10, 2023)</p>	
<p>(C75): A troca de experiências entre professores é essencial para a melhoria da implementação do Projeto de Vida. Compartilhar práticas bem-sucedidas e desafios enfrentados permite que aprendamos uns com os outros e desenvolvamos estratégias mais eficazes. No entanto, há uma falta de oportunidades estruturadas para essa troca de experiências, o que limita a evolução das práticas pedagógicas e o aprimoramento contínuo.</p>	<p>(C75) Troca de experiências.</p>
<p>Participante (P1, 2023)</p>	
<p>(C4): Acredito que um currículo sensível e personalizado é fundamental para atender às necessidades e realidades individuais dos alunos. No entanto, na prática, muitas vezes o currículo não é ajustado adequadamente para refletir essas diferenças, o que pode limitar a eficácia do Projeto de Vida.</p>	<p>(C4) Currículo sensível e personalizado</p>
<p>(C20): “A reflexão sobre a Lei do Ensino Médio é crucial, especialmente quando se trata de entender como o Projeto de Vida se encaixa nas diretrizes estabelecidas. A legislação, embora tenha boas intenções, nem sempre considera as nuances e necessidades reais das escolas e dos alunos, o que pode gerar desafios na sua implementação.</p>	<p>(C20) Reflexão sobre a Lei do Ensino Médio</p>
<p>Participante (P4, 2023)</p>	
<p>(C27) Considero essencial que o Projeto de Vida seja visto como um processo</p>	<p>(C27) Concepção dinâmica do Projeto de Vida</p>

<p>contínuo, que evolui conforme o estudante avança em sua jornada escolar. Ele não pode ser um documento estático; precisa refletir as mudanças e o crescimento dos alunos ao longo do tempo.</p>	
<p>Participante (P5, 2023)</p>	
<p>Estamos enfrentando várias dificuldades para entender a nova proposta curricular. Muitas vezes, as orientações são tão vagas que fica difícil saber como aplicar na prática. Além disso, sentimos falta de uma formação mais específica para nos ajudar a entender e a implementar essas mudanças de maneira efetiva.</p>	<p>(C37) Desafios dos Professores na Compreensão da Proposta Curricular</p>
<p>Para lidar com essas dificuldades, estamos considerando alternativas como o coaching educacional. A ideia é buscar um apoio mais individualizado para ajudar na compreensão e aplicação da nova proposta curricular. O coaching pode fornecer uma orientação prática e personalizada, facilitando a adaptação às orientações CBTC e aprimorando nossa prática diária.</p>	<p>(C38) Busca de alternativas baseadas em coaching</p>
<p>Participante (P6, 2023)</p>	
<p>(C46) Estou explorando o uso de ferramentas de coaching para ajudar a entender melhor a nova proposta curricular. A ideia é utilizar técnicas de coaching para obter um suporte mais direcionado e personalizado.</p>	<p>(C46) Utilização de ferramentas de coaching</p>
<p>(C47) Estou encontrando grandes desafios para compreender a nova proposta curricular. As diretrizes não estão muito claras, e sinto que preciso de mais apoio para entender como aplicar essas mudanças na prática.</p>	<p>(C47) Desafio na compreensão da proposta curricular</p>

Participante (P7, 2023)	
(C54) Estou enfrentando vários desafios com o currículo atual. Existem questões como a falta de clareza nas diretrizes e a dificuldade de integrar as novas propostas de maneira prática e eficaz. Além disso, há a necessidade de adaptação constante, o que pode ser difícil sem o suporte adequado e formação específica.	(C54) Desafios do Currículo
Participante (P8, 2023)	
(C59) Estou encontrando dificuldades para compreender a proposta curricular. As orientações não são suficientemente claras, e sinto que falta uma formação mais detalhada para aplicar as mudanças corretamente. Isso está tornando o processo de adaptação e implementação bastante desafiador.	(C59) Desafio na compreensão da proposta curricular
Participante (P9, 2023)	
(C67) Estou procurando estratégias de coaching para ajudar a enfrentar os desafios atuais. Isso inclui técnicas como sessões de orientação individual, feedback personalizado e o desenvolvimento de planos de ação específicos. A ideia é usar essas estratégias para obter um suporte mais direcionado e melhorar a aplicação prática das novas diretrizes.	(C 67) Estratégias de coaching
Participante (P10, 2023)	
(C73) Estou focado na implementação de estratégias de coaching para enfrentar os desafios que estou encontrando.	(C73) Implementação de Estratégias de coaching
Participante (P1, 2023)	

	(C7) Investimento na Formação dos Professores
Participante (P2, 2023)	
(C11) Estou investindo em minha própria formação pessoal para melhorar minha prática profissional. Isso envolve participar de cursos, treinamentos e buscar constantemente novos conhecimentos e habilidades.	(C11) Desenvolvimento de Estratégias para Alcançar Objetivos
(C13) Estou procurando cursos online que possam aprimorar minhas habilidades e conhecimentos na área educacional.	(C13) Proposta de Formação para Professores em Parcerias
Participante (P3, 2023)	
(C17) Estou enfrentando dificuldades com a aplicação do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio.	(C17) Desafios com o Projeto de Vida no Integral
Participante (P4, 2023)	
(C23) A ideia é entender melhor como o Projeto de Vida pode orientar os alunos no desenvolvimento de suas metas e planos futuros	(C23) Perspectiva do Projeto de Vida
(C27) Estamos pensando em como o Projeto de Vida pode mudar com o tempo. Precisamos entender como ele pode se adaptar às novas necessidades e interesses dos alunos	(C27) Concepção Dinâmica do Projeto de Vida
(C29) Temos dificuldades para colocar o Projeto de Vida em prática.	(C29) Aplicação Prática do Projeto de Vida
Participante (P5, 2023)	
(C35) Estamos enfrentando desafios ao tentar implementar o Projeto de Vida de forma rápida. A pressa em colocar o projeto em prática está criando problemas, e precisamos de mais tempo	(C35) Desafios na implementação rápida do Projeto de Vida

e planejamento para garantir que ele seja bem-sucedido e relevante para os estudantes.	
(C36) Estou questionando essa aplicação simplista e meio romantizada do Projeto de Vida. O jeito que está sendo aplicado não considera a complexidade das necessidades dos estudantes nem a riqueza histórica e cultural que deveríamos levar em conta. Precisamos ser mais cuidadosos!	(C36) Crítica à aplicação simplista do Projeto de Vida
Participante (P6, 2023)	
(C46) Estou pensando em usar ferramentas de coaching para ajudar a melhorar a forma como aplicamos o Projeto de Vida.	(C46) Utilização de Ferramentas de Coaching.
Participante (P7, 2023)	
Há necessidade de um planejamento de vida mais estruturado. Precisamos ajudar os alunos a pensar a longo prazo e a criar planos que realmente os preparem para o futuro, de forma realista.	(C56) Necessidade de planejamento de Vida
Participante (P8, 2023)	
(C59) Nós estamos enfrentando um desafio grande para entender a proposta curricular. As diretrizes não estão claras e isso está dificultando a implementação prática na sala de aula.	(C59) Desafio na compreensão da proposta curricular
(C61) Percebo que há uma falta de preparo entre nós docentes. Muitos de nós não temos a devida capacitação necessária para lidar com as novas exigências, o que está afetando nosso desempenho em sala de aula. Cada um trabalhe do seu jeito!	(C61) Falta de preparação docente
Participante (P9, 2023)	

Participante (P10, 2023)	
(C69) Eu vejo o Projeto de Vida como algo que precisa ser contínuo e não apenas um evento pontual.	(C69) Natureza Contínua do Projeto de Vida
(C73) Estou focado em implementar estratégias de coaching para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Técnicas de motivação e oratória.	(C73) Implementação de estratégias de coaching

Fonte: Primária (2024)

Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3: Juventude, Projeto de Vida e a Perspectiva Sociocultural

Pré-indicadores	
Participante (P1, 2023)	
(C 28) É muito importante que a gente trabalhe a vinculação entre passado, presente e futuro. Os alunos precisam entender como a história deles se conecta com o que estão vivendo agora e como isso pode influenciar o futuro.	(C 28) Vinculação do Passado, Presente e Futuro; Reconhecimento da Importância da Relação Temporal;
(C 31) Precisamos incentivar uma reflexão constante sobre a dinâmica da sociedade. Só assim eles vão conseguir compreender as mudanças e os desafios que surgem no cotidiano escolar.	(C 31) Reflexão sobre a Dinâmica da Sociedade
(C 32) É essencial que a gente ajuste o nosso ensino às realidades atuais da juventude. Precisamos estar atentos às necessidades e expectativas dos jovens de hoje para tornar a educação mais relevante e significativa para eles.	(C 32) Ajuste às realidades atuais da Juventude
Participante (P7, 2023)	

<p>(C 57) Importante que a gente se adapte ao contexto atual das juventudes. Precisamos entender as realidades e desafios que os jovens enfrentam hoje em dia para poder oferecer um ensino que realmente faça sentido para eles.</p>	<p>(C 57) Adaptação ao contexto atual das Juventudes</p>
<p>Participante (P8, 2023)</p>	
<p>(C 65) É igualmente importante que ajustemos nosso ensino às dinâmicas contemporâneas da juventude. As realidades dos jovens estão sempre mudando, e a nossa abordagem educacional precisa acompanhar essas mudanças para ser efetivo.</p>	<p>(C 65) Ajuste às dinâmicas contemporâneas da juventude</p>
<p>Participante (P10, 2023)</p>	
<p>(C 71) Devemos considerar o impacto da mutação constante na sociedade da juventude. As mudanças são rápidas e frequentes, e isso afeta diretamente a maneira como os jovens vivem e aprendem.</p>	<p>(C 71) Impacto da mutação constante na Sociedade da Juventude.</p>
<p>Participante (P6, 2023)</p>	
<p>(C45) É essencial garantir que o conteúdo e as metodologias utilizadas realmente preparem os alunos para os desafios que eles vão enfrentar.</p>	<p>(C45) Ênfase na qualidade do ensino</p>
<p>Participante (E8, 2023)</p>	
<p>(C 60) É fundamental dar ênfase nas escolhas de carreira. Ajudar os alunos a entenderem e a explorar suas opções profissionais é uma parte crucial da nossa responsabilidade como educadores.</p>	<p>(C 60) Ênfase nas escolhas de carreira</p>
<p>Participante (P9, 2023)</p>	

(C68) Precisamos considerar as demandas do mercado de trabalho. É importante que nossos alunos estejam preparados para as exigências e oportunidades que encontrarão no futuro profissional.	(C68) Consideração do mercado de trabalho
Participante (P10, 2023)	
(C73) Focar na implementação de estratégias de coaching. Essas abordagens podem realmente ajudar os alunos a se desenvolverem e a se prepararem melhor para seus futuros desafios.	(C73) Implementação de estratégias de coaching
(C74) Enfrentamos diversos desafios com o Projeto de Vida, que requer uma reflexão constante e ajustes para ser efetivo.	(C74) Desafios do Projeto de Vida
(C75) A troca de experiências entre professores é essencial para enriquecer o processo educativo e compartilhar boas práticas.	(C75) Troca de experiências
Participante (P5, 2023)	
(C 32) É fundamental ajustar o ensino às realidades atuais da juventude. Precisamos estar atentos às mudanças e desafios que os jovens enfrentam hoje para garantir que nossa abordagem educacional seja relevante.	(C 32) Ajuste às realidades atuais da Juventude
Participante (P5, 2023)	
(C 57) É importante que façamos a adaptação ao contexto atual das juventudes. Compreender e responder às realidades contemporâneas dos jovens é essencial para oferecer um ensino que realmente atenda às suas necessidades e desafios	(C 57) Adaptação ao contexto atual das juventudes
Participante (P5, 2023)	

Participante (P6, 2023)	
(C 61) É importante reconhecer a falta de preparação docente. Sem o devido preparo, é difícil oferecer um ensino que responda às necessidades dos alunos e às demandas do cenário atual.	(C 61) Falta de preparação docente
Participante (P7, 2023)	
(C 61) É essencial ajustar o ensino às dinâmicas contemporâneas da juventude. Precisamos adaptar nossas práticas e conteúdo para refletir as mudanças e desafios que os jovens enfrentam no cenário atual.	(C 61) Ajuste às dinâmicas contemporâneas da juventude
Participante (P10, 2023)	
(C 71) Devemos considerar o impacto da mutação constante na sociedade da juventude. As rápidas mudanças sociais e culturais afetam diretamente as experiências e perspectivas dos jovens, e é crucial que nossa abordagem educacional reconheça e responda a essas transformações.	(C 71) Impacto da mutação constante na sociedade da juventude.
Participante (P1, 2023)	
(C 2) É fundamental valorizar o papel do professor. Reconhecer a importância e o impacto do trabalho docente é crucial para promover um ambiente educacional de qualidade.	(C 2) Valorização do papel do professor
(C 5) O impacto do tempo integral no ensino deve ser considerado, pois ele influencia diretamente a formação dos alunos e a prática pedagógica.	(C 5) Impacto do tempo integral
Participante (P2, 2023)	

<p>(C 13) É importante destacar o potencial impacto positivo na trajetória educacional dos estudantes. Um ensino bem estruturado e ajustado às necessidades dos alunos pode transformar suas experiências e abrir novas oportunidades para o futuro.</p>	<p>(C 13) Potencial impacto positivo na trajetória educacional dos estudantes</p>
<p>Participante (P3, 2023)</p>	
<p>(C 15) É fundamental considerar o dilema que os alunos enfrentam no Ensino Médio. Eles frequentemente enfrentam dificuldades ao tentar equilibrar suas obrigações acadêmicas com as demandas pessoais e sociais durante essa fase importante.</p>	<p>(C 15) Dilema do aluno no Ensino Médio</p>
<p>Participante (P4, 2023)</p>	
<p>(C 24) É importante refletir sobre a relação do estudante com a vida. Compreender como os alunos se conectam com suas experiências e desafios é essencial para uma prática pedagógica de sucesso.</p>	<p>(C 24) Relação do estudante com a Vida</p>
<p>(C 30) A incorporação de sensibilidade na prática pedagógica pode ajudar a tornar o ensino mais empático e relevante para as necessidades individuais dos alunos.</p>	<p>(C 30) Incorporação de sensibilidade na prática pedagógica</p>
<p>Participante (P5, 2023)</p>	
<p>(C 40) Enfrentar o desafio da falta de infraestrutura escolar. A ausência de recursos e condições adequadas pode comprometer a qualidade do ensino e dificultar o desenvolvimento dos alunos.</p>	<p>(C 40) Desafio da falta de Infraestrutura Escolar</p>
<p>Participante (P6, 2023)</p>	
<p>(C 42) É fundamental incentivar o autoconhecimento entre os alunos.</p>	<p>(C 42) Incentivo ao autoconhecimento</p>

<p>Promover a capacidade de reflexão e a compreensão pessoal pode enriquecer a experiência educacional e apoiar o desenvolvimento individual.</p>	
<p>Participante (P7, 2023)</p>	
<p>(C 50) É essencial enfrentar a desigualdade no Ensino Médio. As diferenças no acesso a recursos e oportunidades podem impactar de maneira significativa a experiência educacional e o progresso dos alunos</p>	<p>(C 50) Desigualdade no Ensino Médio</p>

Fonte: Primária (2024)

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 25/09/2024.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autora: **DIRCE GREIN**

Orientadora: JANE MERY RICHTER VOIGT

Coorientadora: RITA BUZZI RAUSCH

Data de Defesa: 26/08/2024

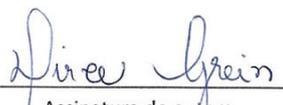
Título: COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE ESCOLAS DE SÃO BENTO DO SUL/SC

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura do autora

Joinville, 25 de setembro de 2024
Local/Data