

O QUE HÁ DE PROJETO DE VIDA PARA OS ESTUDANTES E EDUCADORES NO CURRÍCULO? REFLEXÕES SOBRE O CADERNO ORIENTADOR DE PROJETO DE VIDA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

FÁBIO JÚNIO MESQUITA

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

RESUMO: Este artigo é parte integrante de uma pesquisa em andamento que busca investigar como os docentes da rede pública estadual mineira têm sido formados para o Novo Ensino Médio. Neste escrito, o Caderno Orientador de Projeto de Vida para o Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos foi o documento analisado a partir da Análise Textual Discursiva. Foram selecionados para o processo de unitarização e categorização, 37 trechos do documento. Essa amostra se configurou como unidades de significado que foram categorizadas e discutidas com base nas categorias de Projeto de Vida, sujeito-docente-efetivo e juventudes. Os resultados apontam falhas significativas no tratamento dos assuntos que envolvem as juventudes e Projeto de Vida, o que fatalmente impacta na qualidade do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Juventudes; Sujeito-docente-efetivo.

INTRODUÇÃO

As ocupações secundaristas, em 2016, tiveram como um de seus combustíveis a luta contra a reformulação do Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, [2017b]). De imediato, os jovens se convidaram às discussões sobre o Novo Ensino Médio, visto que são os mais afetados pelas mudanças na oferta dessa etapa de ensino; houve também educadores e demais membros da comunidade escolar que se dispuseram à reflexão. Enquanto esses e outros debates se estendiam, a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu mudanças no tempo mínimo do estudante na escola e na organização curricular (BRASIL, 2017a). Uma proposta que surgiu com a promessa de ser mais flexível, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos aos estudantes; em resumo, um conjunto de disciplinas, projetos e atividades que os estudantes pudessem escolher e participar ao longo do Ensino Médio.

A proposta avançou e, no final de 2018, a BNCC foi homologada para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), entrando em vigor no ano de 2020 e com previsão para atingir a todas as séries dessa etapa da educação somente em 2022. A Base traz em si dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver na Educação Básica, sendo a 6ª compreendida como a capacidade do indivíduo fazer escolhas mais assertivas para gerir a sua vida pessoal, social e profissional. Em outros termos, essa competência pode ser sintetizada como trabalho e Projeto de Vida, uma vez que tem por objetivo capacitar

os estudantes a entenderem as relações próprias do mundo do trabalho a partir de suas realidades, das interações com outros e de conhecimentos adquiridos na escola, estando aptos, assim, a fazerem suas escolhas alinhadas aos seus projetos de vida.

Naturalmente, os olhares dos profissionais da educação precisariam se voltar a isto: compreensão do mundo do trabalho e dos projetos de vida dos estudantes. De certo, vários docentes, sobretudo os mais experientes, já se depararam, em seu exercício profissional, com situações que se relacionam com a compreensão do mundo do trabalho, posto que deva ser de conhecimento dos educadores o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a promoção da educação visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988) – reafirmado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, [2023]). Todavia, este trabalho se preocupa com o que sabem os docentes acerca do Projeto de Vida. De maneira mais densa, questiona como os professores foram orientados para trabalharem os projetos de vida junto aos estudantes do Ensino Médio.

Essa indagação é motivada pelo seguinte cenário: professores recém-chegados à rede, contratados temporariamente para substituição, são designados para as aulas de Projeto de Vida. O que se pode esperar que esse docente trabalhe com a turma, considerando que as discussões sobre projetos de vida e juventudes podem não ter integrado a sua formação inicial? O mesmo vale para professores efetivos e experientes. Neste raciocínio, toma-se por ponto de partida que o Estado não deva presumir esse conhecimento como parte integrante do arcabouço teórico dos professores em exercício.

Sabe-se que o Projeto de Vida tem sido tratado desde o princípio dos debates para a reformulação do Ensino Médio. Na MP nº 746/2016, o artigo 36, § 5º, preconiza que os “currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, [2017b], n. p.). A legislação citada respalda a Educação Básica como fator importante para a concretização dos projetos de vida dos estudantes e, com a promulgação da Lei Federal nº 13.415/2017, o Projeto de Vida adquire centralidade do Novo Ensino Médio.

Nessa mesma direção e em decorrência das alterações ocorridas na LDB, com vistas à implementação do Novo Ensino Médio, o Ministério de Educação (MEC) realizou ações significativas, como a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que preconiza o Projeto de Vida como princípio e estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (BRASIL, 2018a).

Diante dessa exposição, a importância do Projeto de Vida para o bom funcionamento do Novo Ensino Médio, além do reconhecimento, valorização, planejamento e reflexão dos estudantes sobre suas biografias, requer formações adequadas e necessárias para a preparação dos educadores no trabalho com esse novo componente.

Mais que o receio pelo novo, a proximidade da implantação do Novo Ensino Médio, em 2020, alimentado pela longa história de insatisfação de alguns membros das

MESQUITA, F. J.

comunidades escolares, geraria desconforto e resistência nas escolas. Assim, as Secretarias de Educação cientes do desgosto de parte dos estudantes e dos professores – alguns destes por ter sua carga horária reduzida nas turmas – foram impelidas a promover alguma (in)formação aos docentes. Na rede pública mineira, parte desse processo ocorreu com auxílio de um material de apoio desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Diretoria de Ensino Médio, e distribuída pelas Superintendências Regionais de Ensino a todas as escolas.

Esse material será analisado neste trabalho, com especial interesse em investigar como o Projeto de Vida foi apresentado e recomendado aos professores através do Caderno Orientador de Projeto de Vida para o Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Educação de Minas Gerais, disponibilizado para o ano de 2020, para ser trabalhado no componente curricular de mesmo nome (MINAS GERAIS, 2020). Partilhando da compreensão de Gil-Pérez e Carvalho (2006), que entendem, dentre outras necessidades na formação do educador, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado como essencial para a obtenção do êxito no trabalho docente, parte-se, aqui, do entendimento que o possível primeiro contato de vários docentes com este conceito (e componente curricular) demanda orientação e formação adequada para ser capaz de atender com excelência as expectativas; e aos educadores já conhecedores, cabe a atualização e o aperfeiçoamento.

JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA

Em concordância com as reflexões do professor Dayrell (2005), falar sobre o Projeto de Vida no âmbito da juventude exige, antes de tudo, a delimitação do que se compreende a respeito das juventudes. Faz-se necessário esse movimento, pois não se trata de uma categoria autoexplicativa, que partilha de uma concepção consensual, delimitada pela idade e/ou comportamentos, como alerta Castro (2012). Ainda que a juventude possa ser encarada como uma categoria sociológica caracterizada por determinada faixa etária e pela preparação para a sociedade (SILVA; LOPES, 2009), concebendo a imagem do jovem como um “vir a ser” adulto (DAYRELL; CARRANO, 2014), que experimenta tal transição, entende-se neste trabalho que a juventude não se restringe a isso.

Dayrell (2005) defende que a noção de juventude é ao mesmo tempo uma condição social e uma representação. Se, por um lado, as transformações biológicas e as mudanças psicológicas relacionadas à faixa etária adquirem um caráter universal, por outro, os modos como cada grupo social lida e representa esse momento varia em cada sociedade. O mesmo é apontado por Groppo (2004), percebendo a realidade da juventude para além da ordem da natureza, concebendo-a como uma criação histórica.

As experiências atribuem forma às múltiplas juventudes, cada qual esculpida a partir de seu contato com a sociedade, recebendo e exercendo influências, conhecendo mais de si e do mundo. Na medida em que o jovem se insere socialmente, outras realidades são descobertas, surgem conflitos, emoções e prazeres para serem assimilados pelo sujeito. Diante dessas encruzilhadas, Dayrell (2005) pondera sobre os questionamentos que visitam parte dos jovens, indagando-os sobre eles próprios e seus destinos, impelindo-os a fazerem escolhas decisivas que marcarão os seus processos de amadurecimento.

A oportunidade de escolher, expressão máxima de nossa humanidade, segundo Ortega y Gasset (1983), relaciona a existência individual à construção de um Projeto de Vida que a direciona. A aprendizagem para a escolha, conforme Dayrell (2005), é o maior desafio na elaboração de um projeto, que, para ele, se realiza na junção de duas variáveis: identidade e realidade. Tem-se na identidade uma construção única, vivenciada nas relações com o mundo e com os outros, enquanto o conhecimento da realidade se dá na percepção do funcionamento das estruturas sociais, das relações de inclusão e exclusão e das oportunidades existentes na área em que deseja atuar. À medida que os jovens são capazes de desenvolver esses conhecimentos, maiores serão as suas chances de elaborarem e desenvolverem os seus projetos, o que pode ser compreendido

como a ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades. Quer dizer, dependem do contexto sócio-econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades. (DAYRELL, 2005, p. 34).

Neste entendimento, esse trabalho reconhece a instituição escolar como um dos espaços com potencialidade para auxiliar na elaboração e transformação dos projetos, seja pela socialização dos jovens com outros sujeitos, seja pela promoção de atividades pedagógicas que situem os estudantes em suas trajetórias, possibilitando traçar metas e estratégias para realizar o projeto. No entanto, estudos relatam um distanciamento da escola com o mundo juvenil (DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2014; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011), como afirma Dayrell (2005, p. 37): “a escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola”. Em meio ao relacionamento abalado entre os jovens e a escola, encontram-se os professores, orientados pela Secretaria de Educação e acrescidos dos conhecimentos teóricos e práticos para mediar a construção dos projetos de vida desses jovens.

Por fim, este estudo também se preocupou em observar o professor como sujeito. Mais precisamente, sujeito-docente-efetivo, caracterizado por Guarany e Cardoso (2021) como aquele que, além de possuir técnicas para o ensino, precisa colocá-las em prática da melhor forma possível para atingir os objetivos do currículo. Pensar o professor nesse processo é entender que, apesar de não ser o foco do Projeto de Vida, ele se vê atravessado por reflexões acerca de suas escolhas ao longo do seu contato com o componente curricular e nas interações com os jovens e outros professores.

MESQUITA, F. J.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada aqui se caracteriza como documental, na qual buscou-se refletir acerca da abordagem destinada ao Projeto de Vida, ao exercício dos professores e à atenção dada aos estudantes no Caderno Orientador de Projeto de Vida para o Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um Material de Apoio para o desenvolvimento das atividades complementares, que se propõem a orientar como os professores deveriam desenvolver o Projeto de Vida ao longo do ano letivo (MINAS GERAIS, 2020).

A construção, o tratamento e a análise de dados foram realizados a partir da Análise Textual Discursiva, que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica”. Essa metodologia, que se baseia nas discussões dos dados coletados no decorrer da pesquisa e que transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, duas análises consagradas na pesquisa qualitativa, passa pela unitarização, categorização e construção do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Na unitarização, foram realizadas leituras do documento, buscando quaisquer elementos presentes que se relacionassem com o Projeto de Vida e o exercício docente, já que o material é voltado para os professores; noutro momento, procuramos também pelas menções aos jovens, já que são estes o público do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Após os dados serem separados, passou-se a etapa de categorização das nossas Unidades de Análise, tendo como categorias de análise a abordagem reservada ao Projeto de Vida; as orientações para o sujeito-docente-efetivo; e o atendimento aos jovens e as juventudes. Diante da pouca menção, esta última categoria também contemplou o campo semântico de estudantes (a saber, estudantes e alunos).

Na última etapa da análise de dados, foram construídos metatextos, com base na unitarização e categorização. De acordo com Moraes (2003, p. 202):

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos.

Assim, os metatextos foram confrontados e combinados, produzindo reflexões acerca do documento e de como as categorias foram ou não contempladas no Caderno Orientador. O metatexto apresentado na próxima seção foi construído com base em intensas reflexões sobre como o documento orienta (ou não) os educadores; as ocasiões em que elege ou relega o Projeto de Vida; e acerca de como os estudantes são (ou não) acolhidos no documento.

O PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO – ANÁLISES E REFLEXÕES

Foram selecionados, para o processo de unitarização e categorização, 37 trechos do documento, entre textos e quadros. Essa amostra se configurou como unidades

de significado que foram categorizadas e discutidas com base nas categorias de Projeto de Vida (DAYRELL, 2005; ORTEGA Y GASSET, 1983); sujeito-docente-efetivo (GUARANY; CARDOSO, 2021); jovens e juventudes (DAYRELL, 2003, 2007).

A primeira inquietação com o material foi por perceber a ausência do(s) termo(s) Juventude(s) – tanto no singular, quanto no plural. Como já mencionado, tratar o Projeto de Vida no âmbito da juventude requer, primeiramente, se dedicar a compreender esses sujeitos, como ensina Dayrell (2005). Essa primeira negação às juventudes no documento, além de causar estranheza, provoca reflexões quanto à invisibilização das culturas juvenis no currículo e no espaço escolar, contrariando a competência geral 6 da BNCC, que traz em sua redação a importância de

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, 2018b, p. 9).

Esta é uma situação similar, e persistente, ao já observado por Pátaro e Moruzzi (2011) quando realizaram uma análise em artigos publicados no decênio anterior, em que foram verificadas interações tímidas entre os currículos e as culturas juvenis. Seguindo com estes esvaziamentos, foi notado também o tratamento direcionado ao público, que em poucas situações são chamados por jovens; a saber, o termo “jovem” apareceu em duas situações, enquanto “jovens”, por sua vez, foi mencionado 12 vezes, sendo que em 6 ocorrências referia-se à Educação de Jovens e Adultos; também não os menciona como sujeitos, e em apenas uma ocorrência os chama por “indivíduo”.

Num exercício de reflexão, girando em uma espiral hermenêutica, ao perceber que os jovens são reduzidos, as juventudes omitidas e a cultura juvenil invisibilizada nesse processo, de fato, era de se esperar que os jovens não fossem tratados como sujeitos. Tal percepção trafega na contramão da Sociologia das Juventudes. Ao negar o jovem como um sujeito, o documento não o evidencia como um ser cultural, produtor e divulgador de saberes diversos que devem ser valorizados no espaço escolar.

Dito isso, e como já esclarecido na metodologia, diante da pouca menção, a categoria passou a contemplar o campo semântico de estudantes, contando 51 aparições (estudante com 32 e alunos com 19). Ao tratar os jovens por estudantes e alunos, em sua redação, o Caderno Orientador (MINAS GERAIS, 2020) passa a conferir certa singularidade a cada indivíduo, lembrando aos docentes a importância de conhecer as biografias dos estudantes.

Ressalta-se que essa valorização dos saberes e experiências ficam mais perceptíveis na seção reservada para as “considerações específicas para a Educação de Jovens e adultos” (MINAS GERAIS, 2020, p. 17), indicando o reconhecimento e articulação junto às atividades do Projeto de Vida – muito similar ao que é sugerido para o ensino regular. A maior especificidade par o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) se encontra na decisão do professor em trabalhar com apenas um tema por semestre ou um tema para os três

MESQUITA, F. J.

períodos do Ensino Médio, permitindo assim que se reduza e esvazie ainda mais as reflexões sobre o Projeto de Vida de cada estudante.

Cabe aqui mais uma ponderação a respeito da escolha lexical, que, ao optar por tratar os jovens como estudantes ou alunos, tira-lhes a autonomia e os coloca sob a tutela da Escola/Estado; algo naturalizado em outros momentos e documentos, mas, especificamente neste, busca-se estimular que os jovens reflitam sobre suas vidas e as planejem; todavia, como não de fazê-lo se ainda não se sentem responsáveis por ela?

Se valendo deste questionamento, em que o princípio do documento é orientar a respeito do Projeto de Vida, nossa análise se volta a esta categoria. Ao lado de uma sugestão de leitura sobre competências para a vida, o Caderno Orientador inaugura as primeiras palavras, sem trazer explicações, definição ou contextualização, acerca do que se entende por Projeto de Vida. O documento inicia citando a 6ª competência da BNCC, sem ancorar esta competência a nada, se agarrando a ela como pedra angular que estruturará o Caderno Orientador. Em relação à competência, afirma que:

A partir dessa proposta, o componente curricular Projeto de Vida será desenvolvido no Ensino Médio, para articular a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e habilidades, a formação de atitudes e valores e o protagonismo do estudante na aprendizagem e na vida. (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Com este salto, o Caderno Orientador presume que o professor, seja ele servidor efetivo ou recém-contratado para a disciplina, possui conhecimento acerca do que vem a ser Projeto de Vida. O documento segue falando sobre o Ensino Médio como um período de descobertas, em que os estudantes refletem sobre “seus sonhos, frustrações, sentimentos, opiniões, necessidades e interesse” (MINAS GERAIS, 2020, p. 3), se valendo disto para conhecer melhor a eles próprios e aos outros, aprofundando os seus vínculos sociais e afetivos, pensando o presente e planejando o futuro. A tarefa de conduzir os jovens a essa (auto/co)reflexão, segundo o documento, é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, omitindo a centralidade do Projeto de Vida nesse processo ao ressaltar a importância de que seja realizada por todas as disciplinas, “para que os estudantes tenham a oportunidade de ter uma educação associada às suas realidades e uma formação pessoal, profissional e cidadã” (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

O envolvimento das várias disciplinas é defendido como o caminho para uma educação associada às suas realidades, o que evidencia o tratamento dos jovens, majoritariamente, por “estudantes” ou “alunos”. Até este momento, a intenção do Projeto de Vida centra-se na ideia de o jovem afirmar a escola como parte indissociável de seu planejamento para a vida, tendo a própria vida um segundo lugar no projeto. Ao que tudo indica, a escola busca centralidade nos planos desses jovens, mas o documento não deixa nítido que a relação inversa é igualmente verdadeira, encontrando, os jovens, espaço central para serem sujeitos (e se manifestarem como tais) dentro da escola e do currículo.

Ainda que se fale sobre a singularidade de cada estudante, o mesmo material recomenda também que, ao longo do ano de 2020, considerando que a matriz curricular é direcionada a todos os anos do Ensino Médio, fossem desenvolvidos os temas dos 1º, 2º e 3º bimestres do 1º ano também no 2º ano, enquanto no 3º ano fossem aplicados os temas do 1º e 2º bimestres do 1º ano (MINAS GERAIS, 2020). Tal orientação, embora não

explicitada, pode ter o intuito de introduzir gradualmente o componente Projeto de Vida para o 2º e 3º anos do Ensino Médio, uma vez que o próprio documento menciona o fato de ser a primeira vez que estudantes do 3º ano cursariam a disciplina.

Para desenvolver as temáticas, o documento sugere reconsiderar os projetos já planejados pelos professores. Assim, o Caderno exemplifica que o professor de Matemática pode trabalhar com conteúdos como escala, proporção e gráficos, em, por exemplo, uma atividade, ao mesmo tempo em que trabalha o tema autoconhecimento (MINAS GERAIS, 2020). Uma percepção distante da realidade da sala de aula, das juventudes e do exercício docente, ao sugerir que o Projeto de Vida encontre frestas no currículo para ser efetivado na escola. Falar de autoconhecimento mobiliza outras experiências e práticas não circunscritas em uma disciplina escolar, trata-se mais do que a teoria, mas, sim, de uma vivência permanente que o propicie uma consciência de quem se é enquanto indivíduo e sujeito social.

Satisfeito com a sugestão de aula, o documento informa que “neste modelo de atividade, vimos que para trabalhar com Projeto de Vida, não é necessário priorizar tempos específicos, mas é possível criar situações interdisciplinares que contemplam as temáticas pertinentes ao componente.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 15). Isso permite inferir que o documento atribui papel secundário ao Projeto de Vida e trata-o com superficialidade, sem dar a devida importância aos tempos específicos ou à mobilização de ações profundas para a sua realização. Ainda, ao sugerir que as situações interdisciplinares dão conta da temática, pode causar aos docentes a impressão equivocada de simples cumprimento do programa, reduzindo o Projeto de Vida a uma disciplina escolar.

Ao não imergir nesse componente, as orientações presentes no documento, por vezes, conflitam, posto que ao encarar o Projeto de Vida como núcleo da exposição, o documento também aponta que:

O componente curricular Projeto de Vida deve propiciar momentos de diálogos, reflexões sobre si e o outro; conhecimento de direitos e deveres; debates baseados em respeito e solidariedade; defesa de pontos de vista que respeitem o outro, a pluralidade de ideias e que promovam os Direitos Humanos; de inventar, criar, sonhar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

Nessa direção, uma reflexão inevitável dá conta da dispensabilidade do tempo. Se anteriormente não eram necessários tempos específicos, nessa orientação aos professores, para propiciarem momentos de diálogos, reflexões, criações, debates e intervenção, torna-se inconcebível a realização sem dedicar tempos (e espaços) próprios para as atividades, sob a pena de reduzir o processo de compreensão e planejamento dos projetos juvenis. Novamente, o receio de que cumprir o programa curricular sem que se tenha tempo para estimular a reflexão acerca do Projeto de Vida dos jovens se faz presente.

Com intuito de dar condições para a proposta interdisciplinar acontecer nas escolas, o material de apoio opta pela aprendizagem baseada em projetos como

MESQUITA, F. J.

metodologia a ser aplicada ao Projeto de Vida. Para explicar a “Metodologia Baseada em Projetos” (MINAS GERAIS, 2020, p. 4), como se intitula a segunda parte do Caderno Orientador, o documento busca uma relação entre o movimento Escola Nova e a aprendizagem baseada em projetos, defendendo o professor como um facilitador da aprendizagem e o aluno como centro do processo de ensino. Registra-se, aqui, a primeira vez em que os alunos são descritos como centro do processo, na redação do Caderno Orientador, e não mais em órbita, possibilitando outra visão destes sujeitos. Vale mencionar que, embora tenha se falado da importância de valorizar e conhecer os estudantes, o documento ainda não os tinha declarado no centro do processo, como já discutido no início desta análise.

Ainda sobre a metodologia, ela também é defendida no material analisado como a mais propícia para estimular pesquisas, debates e trabalhos em equipe, além do aluno, por meio dela, ser estimulado a produzir, discutir, fazer escolhas e se responsabilizar com a sua aprendizagem. Esse é outro aspecto positivo, pois, ao instigar a autonomia e a responsabilidade, os jovens se conscientizam de sua participação na composição da escola e sociedade e, de maneira crítica, podem refletir sobre o mundo e suas próprias escolhas.

Tomando por base a metodologia de aprendizagem baseada em projetos, o Caderno exemplifica outra sugestão de atividade interdisciplinar, que tem por objetivo “comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência sua história de vida” (MINAS GERAIS, 2020, p. 15). Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, o conteúdo envolvido trabalha a “Interação em diferentes situações de comunicação oral; narração de fatos, considerando a temporalidade e a causalidade; leitura e interpretação de textos diversos; produção escrita de textos; enriquecimento de vocabulário.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 15-16). A sugestão se baseia na crença de que o conteúdo possa apoiar o projeto de vida dos estudantes, pois a “Comunicação é um dos pilares para o desenvolvimento do autoconhecimento, implica uma disposição para o diálogo crítico e construtivo.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 15). Todavia essa afirmação é frágil. Decerto, a comunicação é necessária para o autoconhecimento e para as relações interpessoais, mas partir do estudo teórico desse conteúdo para atingir a manifestação prática em aulas de 50 minutos pode gerar várias lacunas, para o educando e para o educador.

O mesmo ocorre com as aulas de Matemática, nas quais o Caderno sugere um planejamento que contemple a

resolução de situações-problema relacionadas a cálculos de idades, medidas de tempo, comprimento, massa e sistema monetário; coleta e organização de dados para elaboração de gráficos e tabelas; utilização de instrumentos de medida como balança, fita métrica, palmos, calendários e relógios; relação entre unidades de tempo. (MINAS GERAIS, 2020, p. 16).

O Caderno Orientador justifica a necessidade da aplicação desse conteúdo para o Projeto de Vida dos jovens, pois

Qualquer pessoa deverá ter capacidade para aplicar os princípios e processos matemáticos de base em situações da vida cotidiana, tanto em casa como no trabalho, e para seguir e avaliar cadeias de

raciocínio. Qualquer pessoa deverá ser capaz de efetuar um raciocínio matemático, de compreender uma demonstração matemática, de comunicar em linguagem matemática e de empregar as ferramentas auxiliares adequadas. (MINAS GERAIS, 2020, p. 16).

Por último, o Caderno sugere uma aproximação das disciplinas de Geografia e História, para trabalhar a

Valorização de seu nome e conhecimento da história de seu sobrenome; confecção de livros e painéis sobre a história pessoal e social; comparação e reconhecimento de semelhanças e diferenças entre si e colegas; conhecimento e valorização de sua história e a dos colegas; comparação de fatos acontecidos no passado, relacionando com fatos de hoje e consequências na vida das pessoas; identificação de diversos tipos de famílias; identificação de diversas fontes de pesquisa; percepção de linguagem cartográfica; transformações ocorridas na sociedade. (MINAS GERAIS, 2020, p. 16).

Até o momento, essa é a proposta mais promissora apresentada no Caderno de Orientação, observa-se que a própria redação dela se difere das demais. Nessa, em especial, a sugestão é baseada em temas próprios das relações dos jovens com o meio, partindo destas experiências para a discussão dos conteúdos de cada disciplina, não se prendendo tanto ao programa como nos outros casos. Vale ressaltar que, para atividades como esta, os professores precisam também estar dispostos a ceder e criar situações favoráveis ao debate e compartilhamento de leituras de mundo.

Nessa direção, após tantas menções ao professor e ao seu trabalho junto aos estudantes com a metodologia de aprendizagem baseada em projetos, uma análise de como o documento enxerga esse sujeito no processo adquire muita relevância. Assim, um trecho importante para essa discussão traz a seguinte redação:

Para que essa Metodologia seja realmente significativa para a aprendizagem dos estudantes, é imprescindível que o professor os conheça, bem como seus conhecimentos, sua cultura, histórias e contextos de vida. Ele também precisa ter clareza das intencionalidades pedagógicas que nortearão este projeto, para que não perca os objetivos cognitivos, emocionais, pessoais e comunicacionais propostos. (MINAS GERAIS, 2020, p. 4).

Nesse excerto, o documento traz como primordial, para que a metodologia seja significativa para o processo de aprendizagem, que o professor conheça os estudantes, suas culturas, histórias e contextos de vida. Primeiramente, cabe rememorarmos que esse documento foi escrito para o ano de 2020, período pandêmico, em que os estudantes passaram a estudar remotamente, de modo que esse contato foi reduzido ao virtual, distanciando os sujeitos. Outro aspecto vivenciado há décadas na rede pública estadual mineira diz respeito aos docentes contratados/convocados/designados, que

MESQUITA, F. J.

são os profissionais com contratos por um período determinado de até um ano letivo, produzindo assim certa rotatividade nos educadores, o que afeta diretamente no quanto um professor pode ser próximo ao ponto de conhecer a singularidade de cada estudante.

Noutro momento, no mesmo excerto supracitado, é atribuída ao professor a importância de ter clareza quanto às intencionalidades pedagógicas que nortearão o projeto, para que o docente seja capaz de atingir os objetivos cognitivos, emocionais, pessoais e comunicacionais propostos pelo documento. Ressalta-se que, até este momento, as intencionalidades ainda não foram elucidadas ao leitor, de modo que o professor não conseguiria ter clareza de nada; no máximo, com boa vontade e muito esforço, o docente poderia supor como o Projeto de Vida deveria ser ministrado junto aos estudantes.

A todo tempo o documento ressalta a importância dos professores nesses processos, bem como da necessidade de se dedicarem interdisciplinarmente a planejar e aplicar os conteúdos aliados ao seu conteúdo. Por todo esse trabalho extra, o Caderno Orientador traz como recompensa a extensão de 2 horas na carga horária de um docente, a cada cinco turmas, para que ele fique “responsável pelos diários e, juntamente com os demais professores, pela organização e escolha das atividades complementares que serão necessárias para o cumprimento da carga horária do componente Projeto de Vida.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 16). Nessa direção, a valorização profissional precisa ser questionada, pois, para o Estado, o acréscimo de mais trabalho – preencher diários, motivar os professores a se empenharem nos projetos, planejar atividades, dentre outras atribuições – é pagável com duas horas adicionais a um único docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rigidez crítica empenhada nesta análise não buscou em momento nenhum invalidar os trabalhos interdisciplinares, a importância do docente e da escola na formação dos jovens estudantes ou a necessidade de trabalhar o Projeto de Vida, inclusive refletindo sobre a importância da educação escolar para o alcance dos objetivos. Entende-se que a educação é um processo construído coletivamente e que a partir da ação-reflexão-ação, pode-se lapidar e apurar as práticas, tornando-as cada vez mais atraentes e significativas para os educandos.

No documento, fica evidente a superficialidade com que o Projeto de Vida é abordado. As lacunas apresentadas demonstram certa inexperiência com o assunto com o qual pretende orientar os profissionais; se não isso, trata-se do desinteresse em aprofundar-se no tema e orientar para ações mais representativas para os jovens. O modo como o Projeto de Vida é relegado a recortes ao longo dos conteúdos curriculares, retirando a vitalidade desse componente, tem potencial para desgastar o professor, que precisa planejar, e os estudantes, que passam a não ver sentido nos fragmentos ensinados em sala. Respondendo ao questionamento feito no título deste trabalho, foi encontrado pouquíssimo de Projeto de Vida no Caderno Orientador. e espera-se que tenha chegado mais até o currículo e conseqüentemente aos estudantes, além daquilo visto no material de apoio.

O exercício docente fica comprometido, obrigando o professor a fazer malabarismos para dar conta do programa curricular e dos projetos, buscando alinhar ambos e os aplicar com maestria. Sem orientações quanto ao perfil do professor, sobre a sua prática em sala de aula, nem mesmo quanto à formação continuada dos docentes, o documento enxerga os profissionais como operários capacitados a replicar as orientações confusas que o documento traz. A valorização docente se mostra como outra deficiência do Caderno, posto que, para todo o acúmulo de ações, espera-se que de boa vontade os profissionais se sintam estimulados a contribuir com os projetos, já que apenas um desses poderá receber o valor de mais duas aulas, caso leccione para até cinco turmas.

A categoria deixada para o final é a mesma com a qual as análises foram iniciadas; atravessar esta categoria, do princípio ao fim, demarca a importância de constantes debates sobre os jovens, as juventudes e as culturas juvenis nos documentos que os têm como parte envolvida. Como já problematizado, o material analisado evidenciou a não compreensão e o silenciamento destes, que passam a ser vistos como alunos e estudantes que precisam ser tutelados pela instituição. Esses indivíduos passam a não ser entendidos como sujeitos históricos e sociais, mas, sim, como pessoas em formação para se tornarem alguém a partir daquilo que a escola lhes ensina, desconsiderando as experiências que atravessam esses jovens fora dos limites da escola.

Por fim, se, por um lado, esta pesquisa reconhece que o documento traz apontamentos sobre Projeto de Vida e se mostra como um primeiro esforço nessa direção, por outro lado não foge às reflexões e críticas, identificando as ausências na escrita do material. Espera-se que essas reflexões possam contribuir com o debate por parte dos professores e dos profissionais que produzem materiais para a educação, com a finalidade de aperfeiçoamento das práticas. Experiências dessa natureza são necessárias para a melhoria da formação dos estudantes e para o reconhecimento das culturas juvenis no ambiente escolar.

Artigo recebido em: 15/01/2023

Aprovado para publicação em: 14/03/2023

WHAT IS A LIFE PROJECT FOR STUDENTS AND EDUCATORS IN THE CURRICULUM? REFLECTIONS ON THE GUIDING NOTEBOOK FOR LIFE PROJECTS OF THE PUBLIC NETWORK OF THE STATE OF MINAS GERAIS

ABSTRACT: This article is part of ongoing research that seeks to investigate how public school teachers in the state of Minas Gerais were trained for the New High School. In this, the Life Project Guiding Notebook for Regular Night High School and Youth and Adult Education was the document analyzed from the Discursive Textual Analysis. Thirty-seven excerpts from the document were selected for the unitarization and categorization process. This sample was configured as units of meaning that were categorized and maintained based on the categories of life project, subject-teacher-effective and youths. The results indicate significant flaws in the

MESQUITA, F. J.

treatment of issues involving youth and life projects, which which negatively impact the quality of the teaching work.

KEYWORDS: New High School; Life Project; Youth; Effective-teacher-subject.

¿QUÉ ES UN PROYECTO DE VIDA PARA ESTUDIANTES Y EDUCADORES EN EL CURRÍCULUM? REFLEXIONES SOBRE EL CUADERNO ORIENTADOR DE PROYECTOS DE VIDA DE LA RED PÚBLICA ESTATAL DE MINAS GERAIS

RESUMEN: Este artículo es parte integral de una investigación en curso que busca investigar cómo los profesores de escuelas públicas del estado de Minas Gerais fueron formados para la Nueva Escuela Secundaria. En este escrito, el Cuaderno Orientador del Proyecto de Vida para la Enseñanza Media Regular Nocturna y la Educación de Jóvenes y Adultos fue el documento analizado a partir del Análisis Discursivo Textual. Se seleccionaron 37 extractos del documento para el proceso de unitarización y categorización. Esta muestra se configuró como unidades de sentido que fueron categorizadas y mantenidas a partir de las categorías de proyecto de vida, sujeto-profesor-eficaz y jóvenes. Los resultados reflejan reflexiones sobre el tratamiento de las cuestiones que involucran a la juventud y los proyectos de vida, lo que impacta fatalmente en la calidad del trabajo docente.

PALABRAS CLAVE: Nuevo Liceo; Proyecto de Vida; Jóvenes; Efectivo-maestro-sujeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. 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: Presidência da República: 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República: [2017b]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 jan. 2023.

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

CASTRO, E. G. Juventude do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 437-445.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4 jan. 2023.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 jan. 2023.

DAYRELL, J. Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

MESQUITA, F. J.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GUARANY, A. L. A.; CARDOSO, L. R. O sujeito docente da diversidade e da diferença nas diretrizes curriculares de formação. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 1226-1245, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/guarany-cardoso.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2023.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Superintendência de Políticas Pedagógicas. Diretoria de Ensino Médio. **Projeto de Vida – Caderno Orientador Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência educ.**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 jan. 2023

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

ORTEGA Y GASSET, J. **La Rebelión de las Masas**. Madrid, España: Revista de Occidente: Alianza Editorial, 1983.

PÁTARO, C. S. O.; MORUZZI, A. B. Culturas juvenis e currículo: valorização dos sujeitos jovens no trabalho escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 61-81, set./dez. 2011.

SILVA, C.; LOPES, R. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009.

FÁBIO JÚNIO MESQUITA: Professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, licenciado em Pedagogia e Letras, especialista em Pedagogia Social e EJA e mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4901-6412>
E-mail: fabiojmesquita@outlook.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).