



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DE ESCOLA
BÁSICA**

AILTO RAMOS DA SILVA

**AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O COMPONENTE CURRICULAR
“PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO: uma análise do Documento Curricular do
Estado do Pará**

**BELÉM - PARÁ
2025**

AILTO RAMOS DA SILVA

**AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O COMPONENTE CURRICULAR
“PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO: uma análise do Documento Curricular do
Estado do Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica
Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

**BELÉM – PARÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R175p Ramos da Silva, Aílto.

AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O
COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” NO
ENSINO MÉDIO: uma análise do Documento Curricular do
Estado do Pará / Aílto Ramos da Silva. — 2025.

125 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.

1. Estado do Pará. 2. Novo Ensino Médio. 3. Prescrições
curriculares. 4. Componente curricular "Projeto de Vida". I.
Título.

CDD 370.98115

AILTO RAMOS DA SILVA

**AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O COMPONENTE CURRICULAR
“PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO: uma análise do Documento Curricular do
Estado do Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da defesa: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha – Orientador
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Cleide Carvalho de Matos – Examinadora interna
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – Examinadora externa
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus pela oportunidade de vivenciar o mestrado, por me conceder saúde e disposição para concluir esta etapa importante de minha formação acadêmica, fortalecendo-me para que não desistisse desse objetivo.

Agradeço a todos da minha família, que me incentivaram a prosseguir na vida acadêmica, entendendo os motivos de minha ausência em eventos comemorativos, por estar estudando. Especificamente, sou grato aos meus avós maternos, Francisco Ramos e Francisca Gomes, à minha mãe Maria das Graças e ao meu pai Rivaldo Santana (*in memoriam*), que, apesar da pouca instrução, sempre me impulsionaram a prosseguir nos estudos. Sem eles, jamais teria chegado até aqui. Obrigado por compartilharem desse sonho comigo.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), por todas as experiências de aprendizagem vivenciadas desde a graduação, pelo compromisso com formação qualificada destinada aos sujeitos da Amazônia paraense e por todas as oportunidades que modificaram positivamente meu percurso acadêmico e minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), pela oferta de um mestrado acadêmico de alta qualidade, que possibilita uma ampla aquisição de conhecimentos de natureza teórica e prática, nas suas diversas disciplinas, valendo ressaltar a sua sempre evidente preocupação em desenvolver pesquisas de qualidade, apesar das adversidades que dificultam a produção acadêmica no Brasil, especialmente na região Norte.

Sou grato a todos os professores e professoras deste programa, com os quais aprendi sobre a necessidade de garantir uma educação crítica, que permita, a todos os sujeitos, acessar uma formação de qualidade. Especificamente, agradeço as contribuições dos/as professores/as Émina Santos, Willian Lazaretti, Amélia Mesquita e Irlanda Miléo, que foram responsáveis pelas disciplinas cursadas ao longo do mestrado.

Ao professor Genylton Rocha, por aceitar o desafio de ser meu orientador quando o mestrado já estava próximo do fim. Em suas orientações, sempre apresentou contribuições valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa, indicando os caminhos possíveis para sua conclusão, especialmente quando eu já estava desacreditado da possibilidade de concretizá-la.

À professora Cleide Matos, por sua disponibilidade de orientação, aceitando minha proposta de pesquisa e meu ingresso no mestrado. Além disso, agradeço por seus encaminhamentos no processo investigativo, referente à construção de conhecimentos relacionados à temática investigada, bem como por suas contribuições a esta pesquisa enquanto avaliadora na banca de defesa.

Agraço à professora Fabiany Silva por aceitar compor a banca de defesa, contribuindo com uma leitura atenta, enriquecida com indicações valiosas para a finalização deste relatório de pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa, que realizaram a leitura deste texto enquanto ainda estava em processo de construção, sugerindo as modificações ou aprimoramentos necessários para que a pesquisa se tornasse mais coerente.

A todos os colegas de mestrado com os quais vivi essa experiência, compartilhando as controvérsias que marcaram essa jornada, que foi repleta de desafios, angústias, medos, alegrias, conquistas, entre outros. Sou grato pelas conversas na cantina, pelas caronas até a universidade, por tantos momentos de descontração nos quais buscamos ser apoio e motivar uns aos outros para persistir e concluir este curso. Especialmente, agradeço às colegas Maria Gesikelle, Cintia Wanily e Mirian Aida.

A todos os professores e professoras com os quais estudei na Educação Básica, sobretudo àqueles que se empenharam em oferecer uma educação de qualidade para a população do campo. Sou grato pelos aprendizados e estímulos para prosseguir nos estudos, por compreenderem que essa era uma possibilidade real de transformação da minha realidade. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Aos colegas de trabalho e amigos que me auxiliaram nesse processo formativo, demonstrando preocupação e me impulsionando a não desistir quando as demandas da pesquisa pareciam ser impossíveis de conciliar com o trabalho docente. Especialmente agradeço à Dayane Cardoso e ao meu primo João Paulo.

RESUMO

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA. A pesquisa realizada se insere na temática Currículo do Novo Ensino Médio, cuja implementação ocorreu a partir da Lei 13.415/2017, promovendo alterações na formação oferecida aos jovens brasileiros na última etapa da Educação Básica. Dessa forma, foi definido, como objeto de investigação, as prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida”, presentes no Documento Curricular do Estado do Pará, no contexto do Novo Ensino Médio. O estudo buscou responder a seguinte questão central: quais são as prescrições curriculares que o documento curricular do estado do Pará indica para o componente curricular “Projeto de Vida”, no contexto do Novo Ensino Médio? A partir dessa inquietação, o objetivo geral é analisar as prescrições curriculares que o documento curricular do estado do Pará indica para este componente curricular. De maneira específica, os objetivos da pesquisa são: identificar as prescrições acerca da gestão curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; compreender a organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; e identificar os conhecimentos que devem ser privilegiados pelo componente curricular “Projeto de Vida”. Este estudo tem como aporte teórico os autores Silva (2022), Moreira e Silva (2013), Moreira e Candau (2007), Roldão e Almeida (2018), Pacheco (2002, 2005), Sacristán (2017), Young (2007, 2013, 2016) entre outros, os quais auxiliam no entendimento das categorias teóricas currículo, currículo escolar, política curricular e prescrições curriculares. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa segue os pressupostos da abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) e caracteriza-se como um Estudo de Caso (Yin, 2005; André, 2013), utilizando da análise documental para produzir os dados, a qual está fundamentada em Castro (2008) e Evangelista (2012). A fonte de análise é o Documento Curricular do Estado do Pará – etapa de Ensino Médio (Pará, 2021). Para o tratamento dos dados, optou-se por utilizar a análise de conteúdo temática, seguindo as proposições de Bardin (2011) e Franco (2021). Os resultados da pesquisa foram organizados em três categorias de análise, as quais concernem à gestão curricular, à organização curricular e à seleção do conhecimento. Nesse sentido, evidenciou-se que a gestão curricular indicada pelo componente curricular Projeto de Vida visa a um trabalho participativo, a partir da escuta dos jovens, buscando mobilizá-los a tomar decisões relacionadas ao seu futuro. Entretanto, esse processo é permeado por resquícios de um discurso meritocrático, materializado nas “escolhas” a serem realizadas pelos estudantes, responsabilizando-os por seus êxitos na vida e no trabalho. Concernente à organização curricular, é sugerido que o Projeto de Vida se constitua enquanto componente curricular de integração, possibilitando o rompimento com a fragmentação do conhecimento, mediante um trabalho interdisciplinar. A respeito dos conhecimentos selecionados, foram privilegiados aqueles que abordam a condição juvenil, como valores, responsabilidade, autocuidado, autoconfiança, entre outros, sem assegurar aos alunos o acesso a um conhecimento poderoso, que permita a compreensão do mundo para além de suas realidades imediatas.

Palavras-chave: Estado do Pará; Novo Ensino Médio; Prescrições Curriculares; Componente Curricular “Projeto de Vida”.

ABSTRACT

This thesis is inserted in the line of research Basic Education Curriculum from the Graduate Program in Curriculum and Basic Schooling Management (PPEB/UFPA). The research has the New Brazilian Secondary Education Curriculum as its theme, which was implemented in Law 13.415/2017, promoting changes in the qualification offered to young Brazilians in the last stage of basic education. Therefore, our aim is to investigate the curricular prescriptions to the component “Life Project”, present in the Pará State Curricular Document in this New Secondary Education context. We seek to answer the following question: what curricular prescriptions the Pará state document designates to the component “Life Project” in this New Brazilian Secondary School context? Beginning from this concern, the main objective is to analyze the curricular prescriptions the Pará state document designates to this curricular component. More specifically, the research objectives are: identify the prescriptions around curricular management in the “Life Project” component; understand the curricular organization in the “Life Project” component; and perceive the knowledge which should be chartered in the “Life Project” component. This study is supported theoretically by authors such as Silva (2022), Moreira and Silva (2013), Moreira and Candau (2007), Roldão and Almeida (2018), Pacheco (2002; 2005), Sacristán (2017), Young (2007; 2013; 2016), among others. These authors help us understand curriculum, school curriculum, curricular policies and curricular prescriptions as theoretical categories. Regarding methodological procedures, the research follows the assumptions of the qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994) and is characterized as a case study (Yin, 2005; André, 2013), using document analysis to produce data, which is substantiated by Castro (2008) and Evangelista (2012). The source of analysis is the Pará State Curricular Document - Secondary Education Stage (Pará, 2012). For data processing, we opted to use thematic content analysis, following propositions by Bardin (2011) and Franco (2021). The results are organized in three categories of analysis, which concern curricular management, curricular organization and knowledge selection. In this respect, we demonstrate that the curricular management designated by the “Life Project” curricular component aims to a participatory work, from listening to the students and seeking to mobilize them to make decisions regarding their future. However, this process is permeated with vestiges of a meritocratic discourse, materialized in the “choices” to be made by the students, holding them responsible for their own success in their personal and professional lives. Regarding curricular organization, it is suggested for “Life Project” to be constituted as a curricular component of integration, allowing for a severance with knowledge fragmentation by means of an interdisciplinary work. Regarding knowledge selection, those which approach the youthful condition were chartered, such as worth, responsibility, self-care, self-reliance, among others, without ensuring students with access to a powerful knowledge, which would allow a world comprehension beyond their immediate realities.

Keywords: Pará State. New Secondary Education. Curricular Prescriptions. “Life Project” Curricular Component.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEM	Coordenação do Ensino Médio
DCEPA-EM	Documento Curricular do Estado do Pará etapa de Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Técnica
FGB	Formação Geral Básica
FMT	Formação para o Mundo do Trabalho
GECEB	Grupo de Estudos e pesquisas sobre Currículo da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PRO-BNCC- EM	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNIOSTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USE	Unidade Seduc na Escola
UREs	Unidades Regionais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações encontradas através dos termos indutores Novo Ensino Médio <i>AND</i> projeto de vida	18
Quadro 2 - Percurso metodológico da pesquisa	26
Quadro 3 - Documentos orientadores do NEM no estado do Pará	30
Quadro 4 - Relação dos artigos encontrados a partir do termo indutor “Documento Curricular do estado do Pará” entre os anos de 2021 a 2024	32
Quadro 5 - Categorias teóricas e autores	34
Quadro 6 - Comparativo dos pontos principais relacionados ao Ensino Médio nas leis 13.415/2017 e 14.945/2024	73
Quadro 7 - Os campos dos saberes e práticas de ensino que compõem a nucleação da formação geral básica	81
Quadro 8 - Nucleação da formação para o mundo do trabalho	83
Quadro 9 - Conhecimentos estipulados pelo Componente Curricular “Projeto de Vida” no decorrer do Ensino Médio paraense	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre níveis de decisão curricular	48
Figura 2 - Processo de desenvolvimento curricular segundo Sacristán (2017)	50
Figura 3 - Multidisciplinariedade, pluridisciplinariedade e disciplinariedade cruzada	53
Figura 4 - Interdisciplinariedade e transdisciplinariedade	54
Figura 5 - linha do tempo do processo de construção do DCEPA-EM	77
Figura 6 - Organização da nucleação da Formação Geral Básica	81
Figura 7 - Estrutura da nucleação da formação para o mundo do trabalho	84
Figura 8 - Organização da análise da categoria gestão curricular para o componente curricular “Projeto de Vida”	85
Figura 9 - Projeto de Vida no Ensino Médio do Estado do Pará	89
Figura 10 - Esquematização da análise da categoria organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida”	95
Figura 11 - Esquematização do cálculo da carga horária da matriz curricular na nova arquitetura do ensino médio no Pará	95
Figura 12 - Esquematização do projeto de vida como componente curricular de integração do currículo do Ensino Médio	96
Figura 13 - Organização da análise da categoria seleção de conhecimentos	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	O encontro com a temática de pesquisa.....	13
1.2	Aproximações com o objeto de estudo.....	15
1.3	Problemática e objetivos da pesquisa.....	21
2	ESCOLHAS E PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1	Abordagem e tipo de pesquisa	26
2.2	Etapas iniciais: pesquisa exploratória e revisão da literatura.....	29
2.3	Produção e análise dos dados	35
3	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR.....	39
3.1	Definindo currículo, currículo escolar, política curricular e prescrições curriculares.....	39
3.2	Elementos do currículo escolar.....	47
3.2.1	Gestão curricular.....	47
3.2.2	Organização curricular.....	51
3.2.3	Seleção de conhecimentos.....	56
4	O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	61
4.1	Situando o Novo Ensino Médio no Brasil.....	61
4.2	O currículo para o Ensino Médio prescrito pela Lei 13.415/2017.....	68
5	O COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ.....	75
5.1	Uma breve apresentação do Documento Curricular do estado do Pará.....	76
5.2	A gestão curricular do componente curricular “Projeto de vida”	84
5.3	A organização curricular da oferta do componente curricular “Projeto de vida”	94
5.4	Os conhecimentos privilegiados para serem ensinados no componente “Projeto de vida”	102
6	CONCLUSÃO	109
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	122

1 INTRODUÇÃO

Esta seção está dividida em três partes, as quais se relacionam com as delimitações realizadas na pesquisa, visando proporcionar uma melhor compreensão das escolhas referentes aos elementos centrais do estudo. Nesse sentido, no primeiro momento, explico as opções quanto à temática e ao objeto de investigação; a aproximação com o campo do currículo; bem como a relevância pessoal, social e acadêmica da pesquisa. Posteriormente, apresento a problematização, destacando as inquietações que delimitam o problema e as questões de investigação. Por fim, indico os objetivos a serem alcançados por este estudo.

1.1 O encontro com a temática de pesquisa

O Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de intensos e calorosos debates nos últimos anos, sobretudo após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que promoveu uma reforma na etapa final da Educação Básica brasileira. Essa reforma ficou conhecida como Novo Ensino Médio (NEM) devido às alterações implementadas. Entre as principais modificações¹, destacam-se a mudança na arquitetura curricular, a flexibilização da formação destinada aos jovens e o aumento da carga horária de ensino (Brasil, 2017).

A instituição desta reforma chamou minha atenção por trazer como uma de suas indicações a ideia de que os jovens construam projetos de vida no decorrer desta etapa de ensino. Este fato fez com que eu refletisse sobre as possibilidades reais que jovens da escola pública podem ter para realizar seus projetos de vida em meio ao contexto que vivenciam, com situações de desigualdade diversas que podem limitá-los.

Esse contexto, em um primeiro momento, fez com que relembresse minha vivência como estudante no Ensino Médio. Naquele período, a incerteza quanto à profissão que eu exerceria no futuro, diante das possibilidades que se apresentavam, assim como os questionamentos de familiares, que me pressionavam, indagando o que eu faria ao concluir o Ensino Médio, deixavam-me angustiado. A vida no campo e a realidade financeira eram fatores que limitavam minhas possibilidades formativas. Não obstante a isso, a única certeza que eu tinha era a de não querer exercer o trabalho do campo. Embora reconhecesse sua importância para meu sustento e minha constituição enquanto sujeito, não me identificava com essa realidade.

¹ Na quarta seção essas modificações são apresentadas com mais detalhes.

O que me inquietava era pensar se deveria optar pela formação técnica ou superior e, caso escolhesse a superior, qual curso seguir. E se eu não gostasse do curso? Vale ressaltar que essas questões surgiram, sobretudo, no último ano do Ensino Médio, uma vez que se tratava da conclusão da Educação Básica. Não se tratava apenas de escolher uma formação, mas também da necessidade de ser aprovado no processo seletivo das instituições de ensino superior. Realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por duas vezes, ambas para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Castanhal-PA, por influência familiar, já que havia muitos professores na família e porque percebia uma expressiva oferta de empregos nessa área. Fui aprovado no vestibular na segunda tentativa, o que representou um momento de felicidade por finalmente ter um direcionamento concreto para minha formação acadêmica e profissional.

A vivência na universidade me aproximou dos estudos atinentes ao campo curricular. Participei do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo da Educação Básica (GECEB) e percebi o quanto o currículo tem importância na educação, por ser o alicerce das formações pensadas para serem implementadas nas instituições de ensino, delineando o ideal de ser humano que se almeja formar. O interesse pelas discussões curriculares culminou na produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), direcionado para compreensão das concepções de Educação Integral e Currículo contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Posteriormente, ao cursar a Especialização em Currículo da Educação Básica, ainda na UFPA, construí um artigo científico para finalização do curso e, também, para uma possível publicação em revista científica qualificada. Nesse contexto, realizei uma análise das concepções de interdisciplinaridade contidas no documento da BNCC, o que intensificou minha aproximação com o campo de estudos curriculares.

Assim, embora a vivência na especialização tenha ocorrido de maneira totalmente remota, haja vista o contexto da pandemia da Covid-19, que perdurou durante o curso, a qualidade e aprofundamento nas reflexões realizadas, os trabalhos produzidos junto aos professores e demais colegas, assim como, os desvelamentos acerca do currículo, tendo-o como objeto central, estimularam outras possibilidades de conhecimento e de formação. Tal fato, ocasionou em interesse pelos estudos envolvendo as políticas curriculares, principalmente, os que se referiam a reforma do ensino médio, por ser recente e se situar em um cenário político, econômico e social complexo.

A intensificação dos estudos sobre o currículo demonstrou que ele é um artefato marcado por lutas, conflitos de interesses e permeado por relações de poder, configurando-se como um território em disputa (Silva, 2022). As escolhas referentes ao currículo refletem as

diferentes perspectivas daqueles que detêm o poder de decidir como será composta a formação dos indivíduos de uma determinada nação. Portanto, a centralidade do currículo na educação é atribuída a ele por se constituir como o elemento central de materialização da formação oferecida (Moreira e Candau, 2007).

Com esse entendimento e com a intenção de pesquisar sobre o currículo do Ensino Médio, em consonância com a possibilidade de prosseguimento de estudos por meio de um mestrado, elaborei um projeto de pesquisa para pleitear uma vaga no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), propondo uma investigação sobre o tema "Protagonismo Juvenil no Contexto do Novo Ensino Médio". Tal proposta resultou em minha aprovação. No entanto, ao iniciar a disciplina de Ateliê I, com os diálogos junto aos professores Genylton Rocha, Daniele Dorotéia e Amélia Mesquita, assim como as sugestões de minha orientadora naquele período, Prof.^a Cleide Matos, compreendi que precisaria modificar o projeto, optando pela temática "Currículo do Novo Ensino Médio".

Tudo estava fluindo satisfatoriamente, contudo, a então orientadora desta pesquisa precisou se afastar das atividades acadêmicas em virtude de problemas de saúde, o que levou o Prof. Genylton Rocha a se tornar meu orientador. No processo de orientação com ele, decidimos que a temática permaneceria a mesma, havendo alterações no objeto, problemas, objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos.

Diante disso, as adequações realizadas culminaram na proposição do objeto de estudo que será apresentado no tópico seguinte.

1.2 Aproximações com o objeto de estudo

As experiências que me aproximaram dos estudos curriculares trouxeram algumas inquietações atinentes à efetivação das políticas curriculares e suas implicações na formação oferecida aos sujeitos de determinada sociedade. Tal fato motivou o interesse em iniciar os estudos a respeito da reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017.

Ao investigar a construção do que veio a ser compreendido como NEM, observei que seu processo de efetivação se deu no governo de Michel Temer, inicialmente através de uma Medida Provisória (MP), a de n.º 746, de 2016, que posteriormente veio a se consolidar na Lei n.º 13.415/2017. Essa efetivação se deu em um momento complexo, após o golpe político contra a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff.

Com isso, a reforma do Ensino Médio passou a indicar que as instituições de ensino brasileiras deveriam iniciar o processo de implantação do NEM no ano de 2020. Porém, esse

processo foi alterado em virtude da pandemia da Covid-19, conforme estipulado pela Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021, que ao instituir o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio propôs seu início para o ano de 2022, abrangendo todos os anos do Ensino Médio até 2024 (Brasil, 2021).

Um dos documentos norteadores da reforma do Ensino Médio, em termos curriculares, é a BNCC (3ª versão), que abrange todas as etapas da Educação Básica. Este documento estipulou que a organização dos currículos do Ensino Médio seria delimitada em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

Nesse contexto, os governos estaduais foram impelidos a elaborar novas propostas curriculares para o Ensino Médio. Assim, no âmbito do estado do Pará tivemos a construção de um documento curricular para esta etapa de ensino, o qual foi finalizado no ano de 2021 e teve sua implantação na Rede Estadual de Ensino, iniciada em 2022.

Destaca-se que uma das novidades propostas pelo NEM foi a indicação de um componente curricular chamado “Projeto de Vida”. No Documento Curricular do Estado do Pará etapa de Ensino Médio (DCEPA-EM), o Projeto de Vida é apresentado enquanto um componente curricular a ser trabalhado nos três anos do Ensino Médio (Pará, 2021) e se torna, juntamente com a Língua Portuguesa e a Matemática, os únicos componentes curriculares presentes, obrigatoriamente, no decorrer de toda a etapa.

É importante dizer que, desde o ano de 2022, as escolas de Ensino Médio paraenses foram obrigadas a implementar o currículo do NEM, tendo como principal norte as proposições do documento curricular estadual. Dada a relevância do “Projeto de Vida”, ao ser postulado enquanto componente curricular, acredito ser pertinente a realização de uma investigação trazendo-o como objeto de estudo. Por isso, esta pesquisa traz como objeto de investigação **as prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida” presentes no documento curricular do estado do Pará, no contexto do Novo Ensino Médio.**

Este objeto de estudo está alinhado a Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica – PPEB/UFPA, um programa cuja intenção é contribuir qualitativamente para a produção acadêmica na Amazônia Paraense. Nesse sentido, entendo que essa pesquisa, ao se propor investigar sobre um componente curricular novo (Projeto de Vida) no currículo estadual paraense, pode colaborar qualitativamente para compreensão da reforma do Ensino Médio em nosso estado, a partir das prescrições curriculares determinadas.

É importante ressaltar que este objeto de estudo passou por algumas modificações ao longo do mestrado. Inicialmente, minha intenção era realizar uma pesquisa de campo com professores do componente curricular em questão. No entanto, devido à necessidade de alinhar o objeto de estudo as proposições investigativas do atual orientador, foi-me proposto manter a temática, mas alterar o objeto de estudo, o que resultou na proposta atual.

Outra questão a ser mencionada é que a escolha por este objeto se relaciona com a minha formação, desde a Educação Básica, enquanto um sujeito que vivenciou o Ensino Médio como uma etapa complexa, demarcada por questionamentos quanto a um futuro tão incerto. Se naquele contexto já me sentia angustiado perante as possibilidades que se apresentavam, reflito no quanto os jovens, atualmente, podem se sentir pressionados diante de uma reforma que, dentre outras questões, se instaura em um processo de escolhas, o chamado “protagonismo juvenil”, o qual faz parte da construção de seus projetos de vida.

Um fator preponderante para a escolha deste objeto está relacionado à minha formação acadêmica, na qual ingressei nos estudos em torno do currículo e fui percebendo a centralidade deste artefato para a educação. Nesse percurso, as reflexões sobre a política curricular me chamavam atenção, por permitir a compreensão dos diversos fatores que implicam a constituição dos currículos prescritos, bem como os anseios atendidos e os que são descartados nesse processo.

O interesse pelos estudos curriculares direcionou-me à análise da Reforma do Ensino Médio, facultando a percepção do seu potencial investigativo, haja vista a intrincada natureza das questões formativas subjacentes, decorrentes das modificações propostas para a formação da juventude brasileira, destacando-se entre elas o Projeto de Vida.

É necessário ressaltar que o Ensino Médio, no Brasil, tem uma trajetória marcada por intensas lutas e debates quanto às finalidades formativas para os estudantes. Trata-se de uma etapa da Educação Básica que perpassa por um contexto controverso, posto que é garantida como tal somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica da Educação Nacional (LDBEN) EM 1996.

Assim, compreendo que a relevância social desta pesquisa está em contribuir para o entendimento de um assunto atual, pois o Projeto de Vida é um componente curricular novo no currículo paraense, o que implica diretamente a prática docente e, conseqüentemente, a formação propiciada aos jovens. Outro ponto importante a ser observado é que, embora a reforma tenha sido amplamente discutida nos últimos anos, sobretudo em relação aos documentos exarados para sua implementação, ela está em fase inicial de implantação, o que potencializa a relevância das informações obtidas.

Há de se mencionar, também, o potencial acadêmico desta investigação, a partir da possibilidade de aprimorar o campo das discussões sobre o objeto de estudo. Sendo assim, para demarcar o ineditismo deste estudo e possibilitar a análise das discussões realizadas em pesquisas que investigaram o componente curricular Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), realizei uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em maio de 2024, utilizando os termos indutores 'Novo Ensino Médio' AND 'Projeto de Vida', o que resultou em 118 achados. Com o intuito de encontrar exclusivamente investigações relacionadas ao NEM, optei por delimitar o período de 2017 a 2024, em virtude da aprovação da reforma ter ocorrido em 2017 e por 2024 ser o ano em que realizei a busca. Após essa ação, obtive como resultado 23 trabalhos, sendo três teses e vinte dissertações.

Com a leitura dos títulos e resumos desses achados, percebi que alguns deles se relacionavam com temáticas que não interessam à minha pesquisa, pois tratavam de discussões sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), gênero, sexualidade, desenvolvimento regional e educação familiar, o que levou ao descarte desses trabalhos. Dentre os estudos restantes, selecionei aqueles que estavam relacionados à temática da pesquisa e que poderiam me auxiliar no entendimento do objeto de estudo. Esse processo resultou na escolha dos seguintes estudos:

Quadro 1: Dissertações encontradas através dos termos indutores Novo Ensino Médio AND Projeto de Vida

Autor/a	Título	Palavras-chave	Nível/ Ano	Instituição de ensino
Liliane Rodrigues Reis	O componente curricular Projeto e Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal.	Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Livro didático. Currículo. Neoliberalismo.	Mestrado 2024	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Fernanda Alves Cavalcante	“O importante é você crer na juventude que existe dentro de você”: o protagonismo juvenil como estratégia de governamentalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio.	Protagonismo Juvenil; Governamentalidade; Neoliberalismo; Novo Ensino Médio; Projeto de Vida.	Mestrado 2024	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Alexandra Carlesso Carneiro	O Novo Ensino Médio na escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuçu – SC: o componente curricular “Projeto de Vida” e a formação dos jovens.	Reforma educacional; Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Juventudes; Santa Catarina.	Mestrado 2023	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Mônica	Sentidos de “novo” no	Políticas de currículo;	Mestrado	Universidade do

Barbosa Canuto	Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão.	Base Nacional Comum Curricular; “novo” ensino médio; ciclo de políticas.	2023	Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Asenate Rodrigues e Silva	O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens	Reforma do Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida.	Doutorado 2023	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Lucelia Izabel Fraga Krelling	Novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville/SC.	Currículo. Novo Ensino Médio. Juventudes. Projeto de Vida. Sentidos e Significados.	Mestrado 2022	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Fonte: O autor com base no Banco de dados da Capes (2024).

O estudo de Reis (2024) explica como o Projeto de Vida, instaurado enquanto componente curricular na reforma do Ensino Médio, estimula a formação do sujeito neoliberal. Para tanto, utiliza como fontes de análise documentos normativos nacionais referentes à Reforma do Ensino Médio e livros didáticos de Projeto de Vida do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A autora pontua como necessária a disputa por um sentido crítico do Projeto de Vida no Ensino Médio, para garantir uma formação humana que não se limite à fabricação de sujeitos neoliberais.

A pesquisa de Cavalcante (2024) analisa as implicações neoliberais em discursos atinentes ao protagonismo juvenil presentes em livros didáticos do Projeto de Vida. O *corpus* de análise constitui-se de enunciados retirados de nove livros didáticos do Projeto de Vida, que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2021. A análise da autora evidencia que, nos materiais didáticos, o protagonismo juvenil se apresenta como estratégia de governo de molde neoliberal, o que implica a constituição de subjetividades, priorizando a padronização destas e contribuindo para a formação de sujeitos submissos aos artifícios de controle do neoliberalismo.

Carneiro (2023), através de um estudo de caso, analisou o processo de implementação do componente curricular Projeto de Vida em uma escola do estado de Santa Catarina. Tendo utilizado a entrevista semiestruturada junto a professores e alunos do referido componente curricular, a autora concluiu que existem contradições no processo de implementação do NEM, por voltar-se a uma ideologia neoliberal, fazendo com que a escola propicie uma educação

direcionada ao empreendedorismo e protagonismo juvenil, ao mesmo tempo que promove uma educação pautada na flexibilização curricular.

Canuto (2023), por sua vez, realizou um estudo voltado para a produção política em torno do NEM, no município de Cascavel-CE, tendo como *corpus* de análise documentos oriundos da reforma do Ensino Médio, como: Lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), BNCC para a etapa do Ensino Médio e Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (2021), além de pesquisa empírica por meio de entrevista semiestruturada com um representante da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 09 (CREDE 09); docentes e gestores de duas escolas do referido município. A autora percebeu que a política voltada para a reforma do Ensino Médio faz parte de uma rede global de influência que busca imprimir um discurso de que a gestão pública educacional é insuficiente. Deste modo, atuam no sentido de apresentar soluções que produzem efeitos tanto na produção curricular quanto na formação docente.

A pesquisa de Silva (2023) enfatiza o componente curricular “Projeto de Vida” do NEM no estado do Espírito Santo, com o pressuposto de que a reforma em tela promoveu um esvaziamento curricular, além de propiciar uma formação pautada em aspectos individualistas socioemocionais. Como procedimentos metodológicos a autora realizou análise documental e aplicou questionários com os estudantes para destacar suas compreensões em torno do componente curricular “Projeto de Vida”. Como resultado foi pontuado que os alunos apresentam variadas percepções a respeito deste componente curricular, pelo qual a maioria expressou um desinteresse.

A pesquisa de Krelling (2022), por seu turno, visou compreender o componente curricular “Projeto de Vida” no NEM em Santa Catarina, a partir dos sentidos e significados atribuídos por jovens de uma escola pública de Joinville. O procedimento metodológico utilizado foi o da formação de grupos de discussão com dez alunos do Ensino Médio. A autora pontua que mesmo sendo o “Projeto de Vida” um componente curricular de temática relevante, permanece nos jovens a incerteza perante a sua obrigatoriedade, sendo que “os estudantes necessitam de formação crítica e emancipatória, possível de ser contemplada nas demais áreas do conhecimento” (Krelling, 2022, p. 103).

É notória a relevância dos estudos encontrados para as discussões em torno da reforma do Ensino Médio. Além disso, tais achados me permitiram observar que não existe nenhum trabalho voltado para a análise do componente curricular “Projeto de Vida” no estado do Pará, o que confere ineditismo à proposta aqui empreendida, sendo a primeira pesquisa a investigar esse componente curricular, o qual faz parte da formação dos jovens e, portanto, é importante

de ser analisado, para que se possa compreendê-lo, a partir das prescrições contidas no DCEPA-EM.

1.3 Problemática e objetivos da pesquisa

No contexto atual, observa-se uma centralidade do currículo nas reformas educacionais. Embora sozinho não seja capaz de modificar a situação educacional de um país, é inegável a relevância deste artefato para a educação, por tratar do conhecimento que será proposto à sociedade. Conforme esclarece Lopes (2004, p. 110), mesmo que as reformas educacionais sejam constituídas por variadas ações que compreendem desde alterações nas legislações, nos formatos de financiamento e no modo como as variadas instâncias do poder oficial irão se relacionar, incidindo ainda na gestão escolar, na formação de profissionais, sobretudo dos professores, bem como na implantação de processos de avaliação dos resultados, são as alterações nas políticas curriculares que “têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional”.

As mudanças curriculares proporcionadas pela implementação de uma reforma educacional no âmbito do poder central fazem parte da política curricular da qual emanam os currículos prescritos oficiais. Lopes (2004, p. 111) entende que “Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”.

No caso da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), seu processo de construção, foi permeado por controvérsias, tanto no que concerne aos sujeitos que participaram de sua efetivação, quanto ao conteúdo apresentado para a formação dos jovens da última etapa da Educação Básica. A respeito disso, Araujo (2019, p. 57) afirma que:

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação, e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente.

Embora tenha como objetivo principal a consolidação de uma nova proposta para o Ensino Médio, esta reforma educacional acometeu toda a Educação Básica. Uma vez que “A nova legislação alterou a LDB, principal Lei regulamentadora da educação nacional, e a Lei do FUNDEB, que define o financiamento da Educação Básica no país” (Araujo, 2019, p. 58).

Para justificar a reforma no Ensino Médio, o governo utilizou a mídia televisiva, propagando um discurso incisivo sobre os objetivos do Ensino Médio, afirmando que este estaria desconectado dos anseios da juventude, o que implicaria a necessidade de mobilizar uma reforma educacional.

A partir da aprovação, a reforma recebeu críticas contundentes quanto às suas intencionalidades. Nesse sentido, Silva e Scheibe (2017) chamam atenção para as disputas em torno do Ensino Médio, a partir da aprovação da LDBEN, quando é reconhecido efetivamente, como Educação Básica, as autoras demonstram que existe uma linha argumentativa, no âmbito da reforma, que favorece uma aproximação da etapa, a uma perspectiva mercantil de escola pública, na contramão de seus aspectos público, gratuito, da inclusão e universalidade.

Ancorado nos apontamentos das autoras, destaco que esses argumentos aparentam dimensionar o foco da reforma em conseguir melhores desempenhos dos estudantes nos testes padronizados, referentes às avaliações de larga escala; bem como, o preparo para inserção imediata do jovem no mercado de trabalho, “[...] seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo [...]” (Silva e Scheibe, 2017, p. 28). Para isso, a oferta e a organização curricular deveriam se ajustar a esses objetivos, e nesse sentido, traz a ideia da flexibilização curricular, com a divisão das disciplinas em itinerários formativos e hierarquização destas, a partir da sobreposição de componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática e menosprezo de certos conhecimentos, neste caso, aqueles que compõem a Filosofia, Sociologia e Artes, por exemplo.

Assim, para que se efetivasse um NEM foi necessário a modificação do currículo vigente, de modo a ser alicerce da nova formação pensada para a juventude, vindo a incidir no currículo prescrito norteador dessa etapa de ensino, que nesse caso é a BNCC. Vale lembrar que o currículo prescrito é constituído no âmbito da política curricular. De acordo com Sacristán (2017, p. 107) “a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre currículo; é um espaço ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática”.

A reforma trouxe um conjunto de indicações que modificaram a formação vigente destinada à última etapa da Educação Básica. Uma das novidades trazidas é a questão de que os jovens precisarão construir projetos de vida, para os quais os currículos serão os alicerces, pois consolidarão através de suas prescrições este aspecto. Assim, a Lei n.º 13.415/2017 propõe no seu Art. 35-A, parágrafo 7º, que “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu

projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, p. 02, grifo meu).

A partir da observação do discurso oficial voltado ao projeto de vida, Silva (2019, n.p.) situa este como “uma preocupação em criar espaços formativos que favoreçam aos estudantes a valorização de seus interesses e perspectivas para o futuro, bem como com o foco no mundo do trabalho, na cidadania e na compreensão da vida contemporânea”. O autor pontua que a articulação dos currículos escolares aos anseios da juventude é uma demanda histórica dos movimentos estudantis, assim, a ideia de que é necessário as instituições de ensino considerarem os anseios dos jovens em suas propostas formativas não se constituiria, propriamente, em uma novidade.

Fatores econômicos, políticos, sociais e culturais implicam, tanto a constituição do currículo oficial apresentado por meio das prescrições curriculares, quanto o trabalho desenvolvido pelo professor no contexto de prática, o que Sacristán (2017) denomina de currículo em ação, compreendido através da instituição de práticas curriculares adotadas no dia a dia do trabalho docente.

Em suas práticas, os docentes se utilizam do currículo prescrito como um importante direcionador (mas não o único). Embora existam possibilidades de reinterpretações das proposições curriculares advindas do âmbito oficial, as prescrições apresentadas atuam como um norte para o trabalho realizado pelos professores em sala de aula. No caso do estado do Pará, as prescrições curriculares relacionadas ao Novo ensino Médio foram apresentadas no documento curricular estadual.

Além disso, pontuo que o contato inicial com estudos relacionados a reforma do Ensino Médio e, especificamente, ao “Projeto de vida” fez com que eu refletisse sobre o que haveria de importante em sua proposição, para que se constituísse em um componente curricular obrigatório no currículo paraense. Comecei a refletir sobre como se estruturaria esse componente curricular em relação a aspectos do currículo escolar que reverberam nas decisões tomadas, na proposta organizativa e nos conhecimentos selecionados para compor a formação oferecida.

Nesse sentido, o presente estudo traz o seguinte problema de pesquisa: **quais são as prescrições curriculares que o documento curricular do estado do Pará indica para o componente curricular “Projeto de Vida”, no contexto do Novo Ensino Médio?** Para tanto, delimito três questões de pesquisa, as quais indagam: **que prescrições são feitas acerca da gestão curricular do componente “Projeto de Vida”? Como deve ser a organização**

curricular deste componente curricular? Que conhecimentos devem ser privilegiados pelo componente curricular “Projeto de Vida”?

Com o propósito de responder tais questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é **analisar as prescrições curriculares que o documento curricular do estado do Pará indica para o componente curricular “Projeto de Vida” no contexto do Novo Ensino Médio.** Deste modo, de maneira específica intenciono: **identificar as prescrições acerca da gestão curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; compreender a organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; e identificar os conhecimentos que devem ser privilegiados pelo componente curricular “projeto de vida”.**

Esta pesquisa está estruturada em cinco seções, as quais visam à compreensão aprofundada do objeto de estudo. Na primeira seção, apresento a introdução, na qual explico os principais pontos que me aproximaram da temática e do objeto de estudo, com base na minha trajetória acadêmica e vivência durante o mestrado. Além disso, discuto as inquietações que levaram à formulação do problema central de investigação, articulando-o com os objetivos estabelecidos.

Na segunda seção, apresento o percurso metodológico desenvolvido para viabilizar a realização desta investigação. Destaco as etapas da pesquisa, bem como as escolhas relativas à abordagem, ao tipo de pesquisa e às técnicas de produção e análise dos dados, em consonância com o objeto de estudo proposto.

Na terceira seção, apresento a fundamentação teórica voltada para o entendimento das categorias que sustentam esta pesquisa. Assim, são discutidos os conceitos de currículo, currículo escolar, política curricular e prescrições curriculares. Além de desvelar os elementos centrais dessa pesquisa, os quais dizem respeito à gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos.

A quarta seção, por sua vez, destina-se à compreensão do Ensino Médio no contexto recente. Inicialmente, situo essa etapa de ensino a partir de aspectos atinentes à sua garantia enquanto direito de todos, apontando, brevemente, o percurso que levou a materialização do NEM. Além disso, abordo as principais alterações que a Lei nº 13.415/2017 promoveu no currículo a ser ofertado aos jovens que vivenciarão essa etapa de ensino.

A quinta seção inicia com a apresentação do processo de construção do DCEPA-EM, no qual são destacadas as principais proposições relacionadas ao currículo escolar. Em seguida, apresento os resultados da pesquisa documental, destacando as inferências produzidas em relação às prescrições curriculares, especialmente no que diz respeito à gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos.

Por fim, são apresentadas as conclusões decorrentes dos resultados da análise documental. Neste momento, retomo brevemente os elementos principais do estudo, tecendo reflexões referentes às inferências produzidas acerca do objeto investigado.

2 ESCOLHAS E PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção trata do percurso metodológico traçado para a realização da pesquisa, que versa sobre as prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida” presentes no DCEPA-EM. Com isso, no primeiro momento, justifico a escolha pela abordagem de cunho qualitativo Minayo (2021), Bogdan e Biklen (1994) e do Estudo de Caso enquanto tipo de pesquisa, a partir das indicações de Yin (2005) e André (2013). Em seguida, apresento as etapas da pesquisa, nas quais demonstro como o estudo se estrutura em termos operacionais.

Neste sentido, o Estudo de Caso se desenvolveu em quatro etapas, sendo elas: a pesquisa exploratória, a revisão de literatura, a produção dos dados e a análise dos dados. Deste modo, destaco, como técnica de produção de dados, a realização da análise documental, fundamentada nas indicações de Castro (2008) e Evangelista (2012), bem como a técnica de análise dos dados, que é a análise de conteúdo, a partir dos apontamentos de Franco (2021) e Bardin (2011), em que procedi com as três fases principais, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Embora existam desafios inerentes ao processo investigativo, é crucial que um trabalho acadêmico esteja alicerçado em procedimentos metodológicos coerentes com as proposições da pesquisa. Desta forma, as opções aqui efetivadas têm o intuito de possibilitar o desenvolvimento adequado deste estudo, para que se construa uma análise rica em torno do objeto investigado. Com isso, em termos metodológicos, as escolhas realizadas estão estruturadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Percurso metodológico da pesquisa

ABORDAGEM DA PESQUISA	Qualitativa
TIPO DE PESQUISA	Estudo de caso
ETAPAS	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa exploratória; - Revisão de literatura; - Produção de dados (análise documental); - Análise de dados (análise de conteúdo)

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Diante disso, em uma investigação científica, o primeiro passo, referente aos procedimentos metodológicos, é a delimitação da abordagem. Neste sentido, escolhi a pesquisa de cunho qualitativo, em virtude desta privilegiar a análise dos dados para além das variáveis quantitativas, além de possibilitar o trabalho, como lembra Minayo (2021, p. 20), com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ressalta-se que o universo da produção humana, em suas representações e intencionalidades “difícilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Ibidem, p. 21).

Apoiado por Triviños (1987, p. 133), entendo que, no enfoque qualitativo, o pesquisador “[...] poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. Os limites de sua iniciativa estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”. Observo, assim, o valor da pesquisa qualitativa por permitir analisar um objeto em sua dinamicidade, correlacionado com questões sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais.

Tal fato coaduna com as pretensões de análise do objeto de estudo, pois trata-se de um assunto atual, em evidência na sociedade, o qual pode estar afetado por questões que só a pesquisa de natureza qualitativa permite identificar, haja vista sua potencialidade enquanto abordagem que ressalta os fenômenos para além de aspectos mensuráveis, valorizando todas as informações obtidas.

A escolha por esta abordagem se justifica, então, por considerar a relevância da diversidade de informações encontradas, pois “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). É nesta perspectiva que as prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de vida”, trazidas no documento curricular do estado do Pará são analisadas, observando os fatores que implicaram sua constituição.

Tais apontamentos induzem a compreender que esta abordagem é a mais apropriada para esse estudo, uma vez que trato de dados qualitativos, com a intenção de refletir a respeito das informações obtidas, observando o que está explícito e implícito nas prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida”.

Após a escolha da abordagem de pesquisa, defini o tipo de pesquisa a ser empreendido. Para tanto, entendo que, embora existam diferentes maneiras de conduzir um trabalho científico, a natureza do estudo influencia diretamente a delimitação da pesquisa. Como neste estudo analiso uma realidade específica, para compreender as prescrições curriculares propostas

para o componente curricular “Projeto de Vida”, opto pelo Estudo de Caso enquanto tipo de pesquisa.

O direcionamento para uma investigação desse tipo ocorreu no exame de qualificação. Na ocasião, a banca examinadora sugeriu a adoção do Estudo de Caso, para suprir as lacunas evidenciadas na proposta de pesquisa então apresentada, a qual se configurava como uma pesquisa de campo. Ao optar por atender as solicitações da banca, adequiei o delineamento metodológico e passei a me aproximar deste tipo de pesquisa.

Em busca de compreensão do Estudo de Caso enquanto tipo de pesquisa, observei que, de acordo com Yin (2005, p. 20), são muitas as situações em que o estudo de caso é utilizado como estratégia de pesquisa, “para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”. Uma investigação fundamentada no Estudo de Caso preservaria as características significativas dos acontecimentos em seus contextos reais.

Percebi, assim, que o Estudo de Caso é uma pesquisa que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Deste modo, a escolha pelo estudo de caso ocorreu por considerá-lo um tipo de pesquisa que possibilita a análise de acontecimentos atuais, aspecto sob o qual está situado o objeto deste estudo.

Ludke e André (1986, p. 17), por sua vez, afirmam que independentemente do caso, é preciso que o pesquisador delimite com clareza o objeto investigado no desenrolar do estudo. Dessa forma, “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Nesta lógica, o interesse consiste na particularidade que torna um caso único, mesmo que, depois sejam identificadas semelhanças com outros casos ou situações. As autoras ratificam, que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Compreendi, ainda, que embora seja situado por particularidade, o estudo de caso necessita ser compreendido em articulação ao contexto do qual faz parte, com profundidade de informações para que se possa analisar a realidade da qual faz parte. Nesta perspectiva, Marli André (2013, p. 97) salienta que:

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**. (grifos da autora)

Diante disso, observo que o estudo de caso é marcado pela singularidade que o envolve, valorizando a particularidade que torna o fenômeno investigado diferente de qualquer outro. Sendo assim, na tentativa de demarcar a particularidade de meu objeto de estudo, destaco que existem vários documentos curriculares construídos para viabilizar a implementação da reforma do Ensino Médio, dada a obrigatoriedade de todos os estados do país adequarem-se às proposições da Lei 13.415/2017, e que, provavelmente, todos eles destacam o Projeto de Vida como um aspecto importante. Contudo, concentro-me em investigar um documento específico, o do estado do Pará, o que confere particularidade à pesquisa.

Além disso, a especificidade desta investigação consiste na análise de aspectos centrais envolvendo as prescrições curriculares para o “Projeto de Vida” no DCEPA-EM, pois foca na gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos, fato este que imprime singularidade a esta proposta investigativa.

2.2 Etapas iniciais: pesquisa exploratória e revisão da literatura

Para fins de estruturação, este Estudo de Caso foi dividido em quatro etapas, sendo elas: pesquisa exploratória, revisão de literatura, produção de dados e análise dos dados. A pesquisa exploratória teve início com o levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de encontrar trabalhos relacionados à temática de estudo, visando demonstrar o ineditismo da investigação proposta. Este levantamento inicial possibilitou a identificação de material pertinente ao tema investigado e foi apresentado na seção introdutória. Contudo, a pesquisa exploratória não se limitou a essa ação, pois também foi necessário realizar um levantamento adicional para identificar documentos ou informações produzidas sobre a implementação do documento curricular do Estado do Pará, além de trabalhos que abordaram o referido documento.

A busca por documentos relacionados à implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Pará foi realizada no site da SEDUC-PA, no qual encontrei um conjunto de materiais de apoio que orientam sua implementação. Embora esses documentos não tratem especificamente do componente curricular “Projeto de Vida”, considero relevante mencioná-los, pois ajudam a compreender a mobilização em torno da efetivação da reforma da qual esse componente faz parte.

A pesquisa no site da SEDUC-PA demonstrou a existência de uma página específica, destinada para explicar como ocorreu a reforma do Ensino Médio, bem como apresentar os documentos produzidos em âmbito estadual no contexto do NEM. Neste sentido, os

documentos encontrados assumem um caráter de orientação, para auxiliar as instituições de ensino perante a incumbência de implementar a reforma do Ensino Médio.

No total, foram encontrados onze documentos (todos disponíveis para download), entre os quais se destacam: o próprio Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) para a etapa do Ensino Médio; os cadernos orientadores de projetos integrados de ensino e campos de saber das quatro áreas do conhecimento; os cadernos de orientação da Formação Geral Básica (FGB) e da Formação para o Mundo do Trabalho (FMT); o caderno de apoio para a construção dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) das escolas; a resolução que aprova o DCEPA-EM; e um caderno guia do Projeto de Vida para os anos finais do Ensino Fundamental. Os documentos achados estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 3: Documentos orientadores do NEM no estado do Pará

Nº	Tipo de documento	Título do documento e data de publicação	Assunto
01	Documento curricular	Documento Curricular do Estado do Pará (Ensino Médio) - 2021.	Apresenta a proposta curricular do estado do Pará alinhada aos desafios do chamado “Novo Ensino Médio”.
02	Resolução	Resolução nº 148 de 12 de agosto de 2021.	Aprova o Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio.
03	Caderno orientador	Projetos integrados de ensino e campos de saberes e práticas eletivos “Linguagens e suas tecnologias” – 2022.	Apresenta três Projetos Integrados de Ensino e dez campos de saberes e práticas eletivos da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua portuguesa e suas literaturas e Língua estrangeira moderna).
04	Caderno orientador	Projetos integrados de ensino e campos de saberes e práticas eletivos “Matemática e suas tecnologias” – 2022.	Propõe dois Projetos Integrados de Ensino e dez campos de saberes e práticas eletivos atinentes a área de Matemática e suas tecnologias.
05	Caderno orientador	Projetos integrados de ensino e campos de saberes e práticas eletivos “Ciências Humanas e Sociais aplicadas” – 2022.	Apresenta dois Projetos Integrados de Ensino e dez campos de saberes e práticas eletivos relacionados a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia).
06	Caderno orientador	Projetos integrados de ensino e campos de saberes e práticas “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” – 2022.	Propõe dois Projetos Integrados de Ensino e nove campos de saberes e práticas eletivos vinculados a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física).
07	Caderno orientador	Formação Geral Básica (FGB) – 2022.	Esse Caderno Orientador tem a incumbência de subsidiar a Gestão Pedagógica das Unidades Escolares no que concerne a FGB.

08	Caderno orientador	Formação para o Mundo do Trabalho – 2022.	Esse Caderno Orientador tem a incumbência de subsidiar a Gestão Pedagógica das Unidades Escolares no que concerne a FMT.
09	Caderno orientador	Projeto de Vida – 2022.	Apresenta o Projeto de Vida enquanto um componente curricular a ser inserido no currículo das escolas paraenses de Ensino Médio.
10	Caderno orientador	Projeto Político e Pedagógico (PPP) - 2022	Este instrumento foi elaborado para orientar e assessorar as escolas de ensino médio da rede pública do Estado do Pará no processo de diálogo, revisão e (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).
11	Guia	Projeto de Vida no Ensino Fundamental (anos finais) – 2024.	Apresenta indicações de como deve ocorrer o trabalho no componente curricular “Projeto de Vida” na etapa do Ensino Fundamental (anos finais).

Fonte: o autor com base em material disponível no site da SEDUC-PA (2024).

Ressalta-se, nos achados da pesquisa exploratória, a existência de um caderno específico para implantação do componente curricular “Projeto de Vida” no Ensino Médio. Além disso, há um guia para sua utilização nos anos finais do Ensino Fundamental, o que se constitui em um aspecto novo, evidenciando a relevância atribuída pela SEDUC-PA à construção do projeto de vida pelos estudantes.

Outro ponto que merece destaque, observado por meio da leitura flutuante do material encontrado, é que o Projeto de Vida também está presente no caderno orientador de formação para o mundo do trabalho, com um tópico específico sobre o tema e no caderno de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, mediante um Projeto Integrado de Ensino intitulado por “Projeto trilhas de saberes: conhecimentos, juventudes e projetos de vida”.

Todo o material encontrado no site da SEDUC-PA permitiu observar as orientações provenientes de âmbito estadual para efetivar a reforma do Ensino Médio nas instituições de ensino. Entretanto, era necessário obter mais informações específicas sobre o DCEPA-EM, visto que esse é o documento analisado neste estudo. Esse fato levou à busca de artigos na internet que tivessem realizado análises sobre o DCEPA-EM, com o objetivo de adquirir um conhecimento mais aprofundado a respeito deste.

Nesta perspectiva, procedi uma busca no Portal de Periódicos da Capes, em junho de 2024, para levantar artigos que se debruçaram na investigação a respeito do DCEPA. Utilizando o termo indutor “Documento Curricular do Estado do Pará”, foi possível encontrar 400 artigos no recorte temporal de 2021-2024, período em que ocorreu a aprovação do DCEPA para a etapa

do Ensino Médio. Ao ler os títulos e resumos dos artigos encontrados, observei que muitos eram direcionados a Documentos Curriculares de outros estados, os quais foram excluídos da análise. Esse processo resultou na identificação de 10 artigos com análises específicas sobre o DCEPA. Esses artigos estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 4: relação dos artigos encontrados a partir do termo indutor “Documento Curricular do estado do Pará” entre os anos de 2021 a 2024

Nº	AUTOR/A	TÍTULO	PALAVRAS - CHAVE	ANO
01	Edvan da Silva Conceição; Vilma Nonato de Brício.	A disciplina de História e o Documento Curricular do estado do Pará: caminhos e descaminhos para o fortalecimento da identidade negra.	Identidade negra; propostas curriculares; disciplina História.	2022
02	Carolina do Nascimento Ávila; Clarice Nascimento de Melo.	A história local no Documento Curricular do estado do Pará.	História Local. Currículo. Ensino de História. Educação Básica.	2023
03	Brenda Cardoso de Oliveira; Clarice Nascimento de Melo.	Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais	Currículo; Ensino de História; Educação das relações étnico-raciais; Educação Básica.	2021
04	Suellen Ferreira Barbosa; Fabiana Sena da Silva; Marcio Antonio Raiol dos Santos.	Currículo e interdisciplinaridade na Amazônia brasileira: análise do documento curricular do estado do Pará à luz da Teoria da Complexidade	Amazônia; currículo; complexidade; Educação Básica; interdisciplinaridade.	2023
05	Fabiana Sena da Silva; Gláucia de Nazaré Baía e Silva; Carla de Araújo Reis e Souza.	A interdisciplinaridade no currículo das escolas de tempo integral de ensino fundamental da região metropolitana de Belém-PA e o documento curricular do estado do Pará	Interdisciplinaridade, currículo, escola de tempo integral, documento curricular do estado do Pará.	2022
06	Suellen Ferreira Barbosa; Fabiana Sena da Silva; Marcio Antonio Raiol dos Santos.	Educação física, a corporeidade e a complexidade na Amazônia: análise do currículo paraense.	Complexidade; corporeidade; educação física.	2023
07	Amanda Jessica Coelho Melo; Marcio dos Santos.	Currículo Cultural e Biologia na Amazônia: análise crítica do Documento curricular do estado do Pará	Currículo cultural amazônico. DCEPA-EM. Pará. Currículo de Biologia.	2023
08	Joyce Otânia Seixas Ribeiro.	Rastreamento as conexões entre a política curricular do estado do	Política curricular. Giro decolonial. Colonialidade	2021

		Pará e o <i>sistema-mundo moderno/colonial</i>	do poder	
09	Joyce Otânia Seixas Ribeiro.	A política de identidade do documento curricular do Estado do Pará	<i>Colonialidade do ser</i> , DCEPará, Política de Identidade	2021
10	Joyce Otânia Seixas Ribeiro.	Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no Documento curricular do estado do Pará	Episteme moderno/colonial. DCEPará. Estrutura disciplinar. Homogeneização cultural. Desobediência epistêmica.	2021

Fonte: o autor com base em artigos do Portal de Periódicos da Capes (2024)

Os três primeiros artigos do quadro apresentam análises em torno do componente curricular de História no DCEPA, etapa de Ensino Fundamental. As discussões levantadas trazem o currículo em evidência, associando-o a temáticas, como: identidade negra (Conceição e Brício, 2022); história local (Ávila e Melo, 2023); e educação antirracista (Oliveira e Melo, 2021).

O trabalho de Barbosa, Silva e Santos (2023a) realiza uma análise do DCEPA na etapa do Ensino Médio, com foco na concepção interdisciplinar, considerada um princípio curricular norteador da Educação Básica Estadual. Por sua vez, o estudo de Silva, Silva e Souza (2022) aborda a temática da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de compreender esse princípio curricular, presente no currículo prescrito de sete escolas da região metropolitana de Belém-PA.

Em outra pesquisa que teve o DCEPA-EM como objeto de análise, Babosa, Silva e Santos (2023b) tratam de como a corporeidade está presente no referido documento, especificamente, no componente curricular de Educação Física. Já o estudo de Melo e Santos (2023) analisa a influência dos conhecimentos amazônicos no campo da Biologia, neste mesmo documento.

Os três últimos artigos são de mesma autoria e têm como objeto de análise o documento curricular paraense destinado ao Ensino Fundamental. No primeiro deles, Ribeiro (2021a) aborda a política curricular do estado do Pará, buscando rastrear as relações de poder expressas em seu processo de elaboração. No segundo, Ribeiro (2021b) objetiva rastrear a política de identidade presente no mesmo documento. O terceiro texto de Ribeiro (2021c) analisa, novamente, a política curricular do estado do Pará, a partir da episteme moderno/colonial.

Os resultados da pesquisa exploratória, envolvendo artigos científicos, demonstram a existência de poucos trabalhos que trazem o DCEPA como objeto de análise. Dentre eles, apenas três focam no documento destinado à etapa de Ensino Médio, sendo que as temáticas tratadas estão distantes do que proponho investigar. Ressalte-se que nenhum artigo mobiliza discussões relacionadas ao componente curricular “Projeto de Vida”.

Na etapa de **revisão da literatura**, realizei a seleção de livros e artigos, com a intenção de definir as principais categorias teóricas desse trabalho. A partir das orientações com o orientador e em consonância com o objeto de estudo — que trata das prescrições curriculares para o componente curricular "Projeto de Vida" no Documento Curricular do Estado do Pará, etapa de Ensino Médio — foram definidas as seguintes categorias teóricas²: currículo, currículo escolar, política curricular e prescrições curriculares.

Com isso, a revisão da literatura se deu em três etapas: levantamento bibliográfico; seleção do material encontrado a partir de leitura sistemática e definição dos autores de referência para discutir as categorias. O contato com o campo de estudos curriculares, desde a Especialização em Currículo da Educação Básica, foi fundamental para o processo de seleção dos textos que apoiaram as discussões teóricas. Assim, no quadro a seguir, são apresentados os autores utilizados na fundamentação das categorias teóricas.

Quadro 5 – Categorias teóricas e autores

Categorias	Principais Autores
- Currículo; - Currículo escolar.	Silva (2022); Lopes e Macedo (2011); Moreira e Silva (2013); Moreira e Candau (2007); Roldão e Almeida (2018).
- Política curricular; - Prescrições curriculares.	Sacristán (2017); Lopes (2004); Pacheco (2005) e (2002).

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A leitura e fichamento dessas referências foram determinantes para a compreensão das categorias teóricas. Além disso, os autores utilizados contribuíram para o entendimento do currículo enquanto um artefato educacional que assume centralidade nas políticas curriculares, permeado por relações de poder que vislumbram definir a formação que será oferecida aos

² A princípio o Ensino Médio seria situado enquanto categoria teórica, no entanto como diz respeito à uma etapa da Educação Básica, em que sua definição é estipulada, sobretudo em legislação (LDBEN, 1996) e seu tratamento, neste estudo se dá no aspecto legislativo, optou-se por não o configurar nesta perspectiva.

estudantes de uma nação. Neste sentido, as prescrições curriculares foram entendidas como produtos da política curricular, atuando como direcionador dos currículos escolares.

2.3 Produção e análise dos dados

Para analisar o componente curricular “Projeto de Vida”, o qual está presente no documento curricular paraense, optei pela análise documental enquanto técnica de produção dos dados. Apoiado em Lüdke e André (1986), compreendo que se trata de uma técnica de produção de dados que pode, até mesmo, em conjunto com outras técnicas, complementar as inferências feitas pelo pesquisador, pois:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke e André, 1986, p. 39).

Nesta perspectiva, a análise documental implica na necessidade de observação do contexto sob o qual se estrutura a construção do documento. A partir disso, compreendo que o documento não é algo neutro, uma vez que manifesta os anseios e interesses daqueles que o produziram. Neste sentido, Celso Castro (2008, p. 35) ratifica que “Cada documento consultado é, portanto, resultante de um conjunto de intencionalidades: de quem o produziu, de quem o guardou, de quem o organizou e permitiu que fosse consultado”.

Para fundamentar a análise documental considerei, também, as proposições de Evangelista (2012, p. 58), para a qual “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental”. Deste modo, a produção e interpretação documental estão condicionadas ao tempo histórico em que as fontes foram construídas, sendo fundamentais para o entendimento da conjuntura da qual fazem parte.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política

educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (Evangelista, 2012, p. 62 grifos da autora)

Essas questões direcionam para a necessidade de se pensar nos sujeitos por trás da produção documental, deste modo a autora chama atenção para os órgãos estatais e organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os quais têm influenciado, por meio de suas orientações educacionais, as reformas educativas na América Latina e Caribe, desde a virada do século. Tais influências podem ser percebidas a partir da teia conceitual presente nas fontes.

Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte (Evangelista, 2012, p. 62).

A partir dos apontamentos dos autores (Lüdke e André, 1986; Castro, 2008; Evangelista 2012), compreendi a relevância da análise documental nas pesquisas educacionais de modo geral e, especificamente, nas investigações envolvendo a política curricular. Nesse sentido, é preciso observar os documentos para além do que está evidente. Isto é, o que está implícito também assume importância e contribui para a riqueza da análise, ao revelar as reais intenções dos sujeitos que produziram o documento.

Assim, iniciei o processo de análise documental, em maio de 2024, ao proceder busca por documentos que possibilitassem compreender sobre o componente curricular “Projeto de Vida” na reforma do Ensino Médio no estado do Pará. Esse processo permitiu encontrar, no site da SEDUC-PA, o Documento Curricular do estado do Pará (2021) além de outros documentos que instituíram a reforma do Ensino Médio.

Vale ressaltar que após a implementação do DCEPA-EM, outros documentos foram produzidos para tratar do Projeto de Vida (esses documentos foram demonstrados na pesquisa exploratória). Todavia, em razão do tempo de pesquisa a análise aqui desenvolvida centrará no documento curricular oficial paraense.

Prosseguindo o processo de análise documental, realizei a leitura do documento com o intuito de identificar como o “Projeto de Vida” é abordado ao longo de seu texto, destacando as partes que tratavam das prescrições curriculares atinentes aos objetivos específicos da pesquisa, cuja intenção está voltada para a compreensão da gestão curricular, organização curricular e seleção do conhecimento. Essa ação possibilitou a produção dos dados para sua posterior análise.

A etapa final deste Estudo de Caso foi a análise dos dados produzidos por meio da análise documental. Para tanto, os resultados da pesquisa foram submetidos à análise de conteúdo, a qual é fundamentada por Bardin (2011, p. 40), que assevera:

[...] a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Franco (2021, p. 17), por sua vez, propõe que a mensagem é a base da análise de conteúdo e se manifesta de diferentes formas. Como salienta a autora: “[...] aquilo que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente”. Com relação ao exposto, é preciso considerar não somente aquilo que está manifesto, mas também as informações que estão nas entrelinhas das mensagens.

Para organizar o processo de análise, fundamentado em Bardin (2011), estipulei três procedimentos, os quais remetem à pré-análise, à exploração do material e ao tratamento dos resultados para suas devidas inferências e interpretação. Tais procedimentos sugerem movimentos do pesquisador em relação ao objeto investigado, funcionando como um caminhar da pesquisa com início, meio e fim.

Deste modo, iniciei os procedimentos de análise através da pré-análise dos dados, a qual, segundo Franco (2021), tem como propósito a organização destes a partir de algumas atividades, como a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a referência aos índices.

A leitura “flutuante” constitui-se em um contato inicial com o material a ser analisado, nesse caso, com o documento fonte de análise, sendo que a escolha do documento é determinada em função do objetivo da pesquisa. A formulação de hipóteses consiste em uma suposição de resposta ao problema investigado. Por fim, a referência aos índices se trata da elaboração de indicadores que correspondem à “frequência observada acerca do tema em questão” (Franco, 2021, p. 60), ou seja, a relevância de um tema estaria relacionada com a quantidade de vezes em que o mesmo foi mencionado nos documentos.

O documento escolhido para ser analisado foi o DCEPA-EM, conforme explicado anteriormente. Realizei a leitura deste, procurando por informações atinentes ao Projeto de Vida em consonância com os elementos centrais da pesquisa, que envolvem as prescrições

curriculares a respeito da gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos. As mensagens que se destacavam foram fichadas para sua posterior organização em quadros.

Com isso, após o processo de pré-análise, realizou-se a exploração do material obtido, visando a definição das unidades de registro e das unidades de contexto. Referente à unidade de registro, Franco (2021, p. 43) a situa como “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Optei por utilizar a unidade de registro com base no tema, pois, conforme Franco (2021, p. 45), “O tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo”.

Todavia, a observação dos dados produzidos ganha sentido a partir da observação do contexto do qual as informações emergem. Por isso, a unidade de contexto também assume relevância, uma vez que:

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. (Ibidem, p. 50).

Nessa etapa, os dados obtidos na pré-análise foram inseridos em quadros e separados conforme o assunto tratado (gestão curricular, organização curricular e seleção do conhecimento). Esse procedimento possibilitou organização dos dados, auxiliando no processo de análise. Em seguida, observei quais as informações que se destacavam, a fim de que fossem criadas as categorias de análise e, assim, fossem demarcadas as unidades de registro e contexto.

Como salientado, após definir as unidades de registro e de contexto, fiz a organização dos dados em categorias de análise (são aprese. Segundo Franco (2021, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A organização em categorias se deu a partir das informações que se sobressaíram para produzir as inferências que os dados permitiram constatar, interpretando-as à luz do referencial teórico utilizado.

O tratamento dos dados, seguindo as proposições da análise de conteúdo, possibilitou compreender os resultados encontrados e problematizá-los, sustentado pelo referencial teórico. Esses resultados são importantes para desvelar as prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida” no documento curricular do estado do Pará, a partir dos aspectos da gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR

Esta seção trata de discussões referentes às categorias teóricas (currículo, currículo escolar, política curricular e prescrições curriculares) que permitem compreender o objeto de estudo. Neste sentido, apresento brevemente diferentes compreensões em torno do currículo e do currículo escolar, com a intenção de conceituá-los e demarcar sua relevância para a educação. Além disso, abordo a política curricular, refletindo sobre sua construção como uma forma de orientação do trabalho a ser realizado nas instituições de ensino. Desta forma, as prescrições curriculares, como produtos da política curricular oficial, assumem diferentes funções na educação escolar.

Em seguida, com a intenção de elucidar os elementos centrais da pesquisa, em articulação com os objetivos específicos, o foco da discussão é direcionado para a gestão curricular, a organização curricular e a seleção do conhecimento.

3.1 Definindo currículo, currículo escolar, política curricular e prescrições curriculares

Não faria sentido argumentar que a reforma do Ensino Médio interfere diretamente no currículo a ser trabalhado com os jovens brasileiros e, conseqüentemente, em sua formação, sem discutir o que se entende como currículo. Diante disso, é necessário situar que os estudos curriculares trazem variadas perspectivas que auxiliam na compreensão deste artefato, embora cada postulação do que seja currículo venha a ser compreendida somente quando conectada ao contexto do qual faz parte.

Para Pacheco (2005, p. 35), a tentativa de definir currículo é uma tarefa complexa em virtude de sua natureza e dimensão pouco consensual, uma vez que “[...] cada definição não é neutral, senão que nos define e situe em relação a esse campo”. Tal fato confere ao currículo um caráter polissêmico, no qual variadas e diferentes perspectivas buscam significá-lo.

Essas perspectivas em relação ao currículo podem ser situadas nas teorias curriculares, sendo elas: tradicional, crítica e pós-crítica. Como nos diz Silva (2022, p. 14), “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. O autor considera o currículo como o produto de uma seleção, pois “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2022, p. 15).

As teorias tradicionais de currículo se amparam nas ideias de Bobbit (eficientismo), Dewey (progressivismo) e na abordagem eclética de Ralph Tyler. Tais perspectivas não

problematizam os conhecimentos trabalhados com os alunos e tomam o *status quo* como desejável, se detendo à tarefa de organização curricular, em um processo técnico linear. Com isso, a questão “o quê ensinar?” é tida como óbvia, por isso se mobilizam em responder outra questão: “como?” (Silva, 2022).

Corroborando acerca do entendimento das teorias tradicionais do currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 25-26) propõem que:

Há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo.

Em contraposição à lógica do currículo como um documento apenas formal e prescritivo, os estudos críticos problematizam o motivo de certos conhecimentos e não outros serem selecionados para fazer parte do currículo. A partir disso, consideram que existe uma associação direta entre o conhecimento selecionado para ser ensinado nas escolas e o *status quo* da sociedade. Nos estudos críticos, as questões de poder são trazidas para o centro do debate curricular, uma vez que, “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2022, p. 30).

Ainda que não desconsiderem o caráter formal do currículo, os estudos de natureza crítica buscam entender como o currículo atua para a manutenção de determinados grupos no poder e os interesses que estão por trás de determinada seleção de conhecimento. Para isso, utilizam conceitos como ideologia, poder, classe social, reprodução cultural, entre outros. Ampliam, então, a noção de currículo ao considerarem que “o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (Lopes e Macedo, 2011, p. 36).

As perspectivas pós-críticas de currículo, por sua vez, dão ênfase ao discurso. Para Silva (2022, p. 12) “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo, a suposta descrição é, efetivamente, uma criação”. Cada discurso referente ao currículo atribuiria um significado a este objeto. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 42), “O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação de currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos”.

Diante disso, os estudos pós-críticos promovem uma abertura de possibilidades de compreensão em torno do currículo, trazendo discussões fundamentadas em autores que não necessariamente são pesquisadores do campo curricular, como Michel Foucault, Guattari, Deleuze, Derrida, entre outros.

Esses apontamentos referentes às teorizações curriculares demonstram que elas são constituídas por diferentes concepções acerca do artefato currículo. Com relação ao exposto, Pacheco (2005, p. 80) salienta que:

A existência de diversas teorias curriculares - inclusive, contraditórias - não é um factor que diminua a importância dos Estudos Curriculares, nem tão pouco que coloque a necessidade de uma teoria unificadora. mas, pelo contrário, é um argumento a favor da diversidade e problemática do respectivo campo de estudo.

É possível dizer, então, que cada teoria curricular contribui de modo singular para a compreensão do currículo. As diferentes e, às vezes, conflituosas perspectivas fazem com que a palavra currículo adquira um conceito polissêmico e multifacetado, no qual qualquer entendimento sobre este artefato só faz sentido se for situado no contexto social, político, econômico e cultural do qual faz parte. Como ratifica Sacristán (2017, p. 107), o currículo não pode ser compreendido desarticulado do contexto que lhe configura “e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”.

De acordo com Pacheco (2005, p. 41):

[...] a resposta à questão “o que se entende por currículo?” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Assim, pode-se dizer que o currículo está inserido em processos de disputas, não existe consenso naquilo que se entende por currículo. O autor citado chama atenção para um elemento importante do currículo, o qual se refere a um projeto de formação, por ser o currículo que materializará as propostas de formação do ser humano desejável para uma nação, tendo a escola enquanto espaço importante para sua consolidação.

Quando se pensa na importância do currículo para a educação escolar, este objeto ocupa um espaço de destaque. Conforme propõe Paraíso (2023), não há escola sem currículo.

A autora postula o currículo como um projeto de sociedade, considerando a necessidade de um currículo adequado de acordo com a sociedade que se deseja formar. Por se tratar de um território disputado “não há consenso em torno de quais conhecimentos devem ser ensinados, de que sujeito se quer produzir ou formar e nem sobre quais elementos das culturas é preciso preservar e valorizar”.

Para Moreira e Silva (2013, p. 14), o currículo é um artefato social e cultural e não se constitui em um agente neutro de transmissão de conhecimentos, uma vez que é influenciado pelas relações de poder presentes na conjuntura social. Além disso, o currículo atua na transmissão de visões sociais particulares para atingir determinados interesses e “produz identidades individuais e sociais particulares”.

Os autores explicam que o poder é revelado através das relações de poder, ou seja, em relações sociais nas quais “[...] certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”. Assim, em uma perspectiva crítica, “o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.” (Moreira e Silva, 2013, p. 37).

Moreira e Silva (2013, p. 38) ajudam a compreender que, embora seja possível afirmar que o currículo é atravessado por relações de poder presentes na sociedade, a identificação destas relações não é algo simples de se realizar. “No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?”.

Considerar o currículo como um objeto moldado por relações de poder significa reconhecer que na construção curricular, existem interesses que são atendidos e outros que são secundarizados. Afinal, a escolha por determinado conhecimento em detrimento de outros demonstra quem conseguiu decidir aquilo que contará como conhecimento válido para ser transmitido às futuras gerações. Neste sentido, concordo com Apple (2013, p. 71, grifos do autor), quando afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à

maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade.

Moreira e Candau (2007), por sua vez, propõem que as distintas concepções de currículo se relacionam com as variadas maneiras de como a educação é entendida historicamente. Os autores postulam que diferentes fatores de ordem socioeconômica, políticas e culturais permitem que o currículo seja compreendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira e Candau, 2007, p. 18).

Pode-se afirmar, a partir disso, que o currículo compreende aspectos de suma importância para a educação, estando atrelado à forma como o conhecimento é selecionado e organizado, passando pelas experiências de aprendizagens pensadas para sua implementação, os objetivos que a escola visa alcançar e os processos avaliativos realizados. Todos esses são elementos inerentes ao currículo escolar, que estão no centro do ato educativo, haja vista, que “é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo, se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos [...]” (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

Ainda com relação ao currículo escolar, Roldão e Almeida (2018, p. 07) afirmam que se refere ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. A autora chama atenção para o fato de que aquilo que se considera desejável para ser garantido na formação dos sujeitos é variável conforme o tempo e espaço, uma vez que “as necessidades sociais e econômicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade” (Roldão e Almeida, 2018, p. 07).

Em consonância com o exposto, Pereira e Melo (2010, p. 16) salientam que:

No currículo escolar, parte da cultura de uma sociedade é selecionada e transformada em saberes escolares, mas não de forma consensual, há sempre uma correlação de forças na disputa pela definição dos saberes que devem ser ensinados nas escolas. Dessa forma, devemos questionar sobre “Que tipo de

homem formar?” “Para que tipo de sociedade?” “Quais finalidades da educação?”.

Com isso, a formação pensada e proposta nos currículos visa atender a um ideal de ser humano, o qual, dependendo da sociedade, pode ser modificado. Pode-se, então, dizer que, ao modificar a formação vigente e projetar novas intensões formativas, para a etapa do Ensino Médio, a reforma atual indica um novo perfil de homem a ser constituído.

Tal fato demonstra a centralidade do currículo como um arcabouço para materializar a formação oferecida aos sujeitos, fazendo com que, sempre que um novo governo assuma o poder, haja tentativas de alterar de alguma forma o currículo vigente, seja por meio de Diretrizes, Parâmetros, Bases ou outros documentos. Essa centralidade, todavia, não pode ser confundida como única e exclusiva responsável pela transformação da educação oferecida, visto que o sucesso de uma reforma educacional está atrelado, também, a fatores estruturais e humanos.

Tais modificações fazem parte da política curricular, uma vez que é desta que advém as proposições curriculares oficiais. Pacheco (2002, p. 10) assevera que as políticas curriculares são resultados de decisões contínuas, tendo em vista que reformar e modificar a escola tem sido “uma forma de sobrevivência dos governantes em vez da assunção de projectos sociais amplamente partilhados”.

[...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada actor educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativa à construção do projecto formativo (Pacheco, 2002, p. 14)

O autor ratifica que a política curricular “corresponde ao conjunto de Leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (Pacheco, 2005, p. 104). Contudo, não se resumem somente nas determinações advindas em âmbito de legislação, já que não se reduzem a um mero texto e o Estado é apenas um de seus teorizadores. Assim, “os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado [...] porém, são textos macropolíticos que se inserem numa linha de racionalidade técnica [...]” no momento que marginalizam os contextos de microdecisão política (Pacheco, 2002, p. 16).

Para Pacheco (2002) a política curricular é legitimada, ainda, por discursos que são produzidos nos contextos das práticas curriculares, possibilitando aos sujeitos que estão nas

salas de aula assumir o papel de decisores políticos. Esse entendimento indica a necessidade de observar a política curricular como um processo, em que diferentes indivíduos assumem papéis importantes.

Para Sacristán (2017, p. 107) “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa”. Ou seja, é um campo ordenador/regulador decisivo, onde as escolhas realizadas geram repercussões, entre outros, na prática docente.

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. [...] A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores. (Sacristán, 2017, p. 109).

Segundo Lopes (2004, p. 111), a política curricular é composta por propostas e práticas curriculares. A autora considera a política curricular como uma política de construção do conhecimento escolar, sendo este “um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”. Deste modo, traz uma compreensão da política curricular para além do caráter prescritivo e regulador dos currículos oficiais, ao chamar atenção para aquilo que acontece no contexto escolar, como uma produção de sentido para a política curricular. Desta forma, propõe que:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (Lopes, 2004, p. 111 – 112).

Nesta compreensão, a política curricular adquire um viés processual, por ser constituída pelas prescrições curriculares advindas do âmbito oficial e por aquilo que acontece no contexto escolar no dia a dia do trabalho docente. Esse fato revela o potencial dos professores como agentes capazes de interpretar e ressignificar as propostas curriculares.

É necessário lembrar, entretanto, a relevância das prescrições curriculares, como uma maneira de nortear as práticas docentes. Assim, o currículo prescrito, também chamado de formal ou oficial, traz aquilo que deve ser trabalhado nos diferentes componentes curriculares, atuando como se fosse um “ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (Sacristán, 2017, p. 103).

As prescrições curriculares recebem funções específicas que assumem importância no interior das políticas curriculares. Sendo assim, “Cada sistema educativo em função do esquema de política curricular que segue, de acordo com sua própria história, estabelece pautas de funcionamento peculiares que o caracterizam” (Sacristán 2017, p. 110).

Segundo Sacristán (2017, p. 111), a primeira função do currículo prescrito está relacionada com um projeto de **cultura comum**. Essa intenção de se estabelecer um currículo comum para a educação obrigatória vincula-se a um projeto unificado de educação nacional. Fazem parte dessa cultura comum “[...] os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos, etc.”. A ideia de um currículo comum, instituído através das prescrições curriculares, implica a definição de aprendizagens necessárias a todos os estudantes, o que se torna importante, principalmente ao se considerar a pluralidade social e situações de desigualdade diversas que atravessam a sociedade.

A segunda função das prescrições curriculares diz respeito ao **currículo mínimo e a igualdade de oportunidades**. Essa ideia evidencia que os mínimos curriculares se constituem como a expressão de uma cultura comum, que se torna válida para os diferentes tipos de alunos. Diante disso, Sacristán (2017, p. 112) salienta que quando se estabelecem os mínimos obrigatórios “[...] está se expressando o tipo de normalização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos [...]”.

De acordo com Sacristán (2017, p. 113), a terceira função das prescrições curriculares diz respeito ao **currículo prescrito e à organização do saber dentro da escolaridade**, a qual tem o intuito de expressar o conteúdo e sua base de “[...] ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem”. Com isso, a regulação do currículo é realizada de variadas formas e pode incidir em vários aspectos, como os conteúdos, os códigos e até mesmo nos meios que configuram a prática escolar.

Finalmente, a quarta função do currículo prescrito é o **controle sobre a prática de ensino**, que se expressa através de um condicionamento daquilo que será realizado nas escolas. Essa função imprime às prescrições curriculares um caráter de regulação sobre os conteúdos curriculares, ao postular como as coisas devem acontecer. Assim, “a intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediar a cultura possível nas instituições educativas” (Sacristán, 2017, p. 114).

Essas diferentes funções atribuem relevância às prescrições curriculares, que ao serem configuradas enquanto produto da política curricular, atuam como orientador/regulador dos

currículos que são produzidos/vividos nas instituições de ensino. Mesmo em uma sociedade plural, com múltiplas realidades, acredito que a definição do que os alunos devem aprender tem seu valor, como tentativa de garantir uma base comum de conhecimentos para todos.

Quando se observa a instituição de prescrições no interior dos documentos curriculares, alguns elementos ganham destaque ao atuarem como norteador do currículo a ser realizado nas escolas. Esses elementos dizem respeito à gestão curricular, à organização curricular e à seleção de conhecimentos, sendo discutidos na seguinte subseção.

3.2 Elementos do currículo escolar

Nesta subseção, mobilizo uma discussão em torno dos aspectos centrais da pesquisa que concernem à gestão curricular, à organização curricular e à seleção dos conhecimentos, atrelando-os ao currículo escolar. Tais elementos são fundamentados em autores, sobretudo, do campo curricular crítico.

3.2.1 Gestão curricular

Neste tópico, a discussão centra-se em um aspecto do currículo escolar que assume relevância em termos educacionais. Trata-se da gestão curricular, um elemento imprescindível quando intenciona compreender o processo de tomada de decisões pelas quais o currículo perpassa, além dos diferentes atores inseridos nesse processo.

Diante disso, pode-se dizer que as discussões a respeito da gestão curricular se referem às decisões tomadas em torno do currículo, decisões essas que perpassam por diferentes níveis. Roldão e Almeida (2018, p. 09) asseveram que sempre terão que ser tomadas decisões a respeito do currículo, escolhas que dizem respeito ao “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...”. Embora essa tarefa tenha sido por muito tempo centralizada ao poder central (governo), é urgente que se observe o potencial das instituições escolares no processo de tomada de decisões.

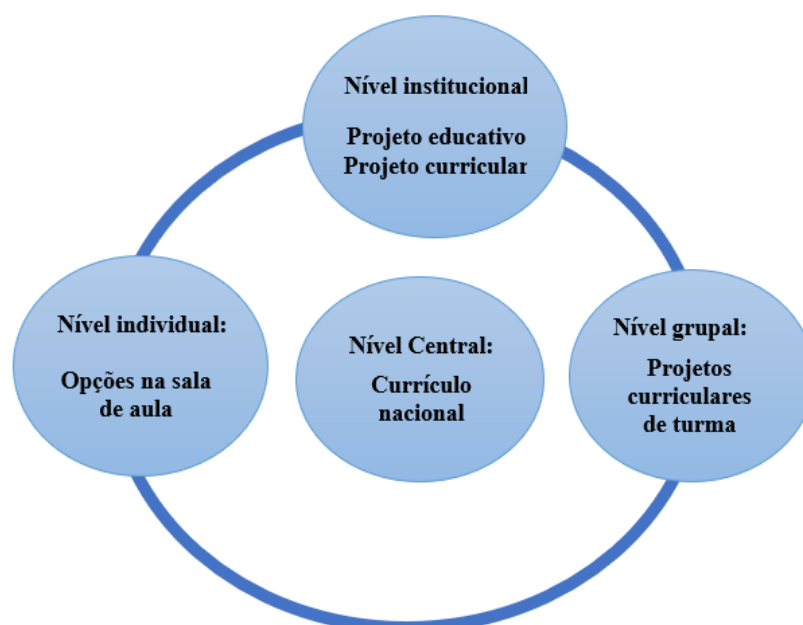
Para as autoras, em qualquer campo, a gestão é, “essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica em analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir” (Roldão e Almeida, 2018, p. 18). Nesta lógica, pode-se compreender que o ato de tomar decisões está relacionado com os objetivos que se aspira atingir, sendo assim, a gestão curricular é direcionada para alcançar determinados fins.

A gestão curricular, enquanto processo, ocorre em variados níveis, que se articulam entre si, em um caráter contínuo de tomada de decisões. Nesse sentido, as autoras pontuam que as políticas de flexibilização curricular fizeram com que seja preciso diferenciar quatro níveis de decisão curricular, sendo eles: central, institucional, grupal e individual.

Segundo Roldão e Almeida (2018, p. 19), o nível central (macro) é onde se determina o currículo nacional, construído pela administração central, sua concretização se dá pela definição de prescrições de aprendizagens comuns a serem oferecidas pelas escolas. Nesse nível se encontram as orientações curriculares, como a BNCC, por exemplo. O nível seguinte é o institucional (meso), que concerne à adaptação do currículo nacional ao contexto das instituições escolares, a partir da elaboração, em um primeiro momento, do projeto educativo, que traz a visão da escola, sendo um mecanismo de orientação da prática educativa naquela realidade particular. Posteriormente, tem-se o “projeto curricular, que concretiza as opções do projeto educativo ao nível do currículo – elemento central da ação da escola – e a sua organização e desenvolvimento no contexto em causa” (Roldão e Almeida, 2018, p. 19).

Em seguida, no nível grupal (meso), é onde ocorre “a adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma”, construído pelos professores ou por uma equipe educativa que se integram em um trabalho coletivo (Roldão e Almeida, 2018, p. 20). Para as autoras, o último nível é o individual (micro), o qual está relacionado com o dia a dia da ação educativa, com as escolhas que os professores realizam no contexto da sala de aula, tendo por referência os níveis anteriores.

Figura 1: Articulação entre níveis de decisão curricular



Fonte: o autor com base em Roldão e Almeida (2018).

A articulação desses níveis de decisão curricular possibilitaria uma ação educativa eficaz, tendo como referência as proposições do currículo nacional, os demais níveis “inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente num processo que é sempre circular” (Roldão e Almeida, 2018, p. 21). Desse modo, é possível observar que esta pesquisa está relacionada, diretamente, com o nível de gestão curricular central (macro), do qual emanam as propostas curriculares oficiais, uma vez que, as prescrições curriculares do componente curricular Projeto de Vida, no currículo do estado do Pará se configuram neste âmbito.

Pacheco (2002, p. 08) chama atenção para a necessidade de se considerar a escola enquanto espaço de tomada de decisões envolvendo a política curricular, haja vista que estas não se restringem à administração, “professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos”.

Em perspectiva próxima, Morgado (2011, p. 393), aponta que as políticas curriculares têm ressaltado a centralidade da escola na ação educativa e “o papel do professor, como elemento-chave desse processo, procurando confiar-lhe a contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto nacionalmente [...]”. O autor salienta que se trata de “[...] uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada pelos vários actores sociais, pelo menos em termos retóricos, conferem-se novos poderes à escola”.

Trata-se de considerar que diferentes agentes participam do processo de tomada de decisões envolvendo a escola e o currículo; gestores, professores, responsáveis e alunos tem algo a dizer sobre o que esperam ser garantido na educação das crianças e jovens de uma nação. Por isso, esse reconhecimento da escola enquanto espaço de tomada de decisões envolvendo o currículo é importante, sobretudo se articulado com possibilidades reais de efetivação.

Perspectivar por maior participação das escolas na gestão curricular, direciona para a possibilidade de descentralização das políticas curriculares, de modo a garantir que o espaço educativo não seja apenas um local de implementação de decisões realizadas na conjuntura oficial. Ou seja, é preciso considerar “[...] o currículo como um *projecto-de-construção-em-ação*, numa lógica em que a escola deixa de ser um local de implementação de decisões curriculares, definidas pela administração central, para se assumir como um local de reconstrução do currículo” (Morgado, 2011, p. 397, grifos do autor).

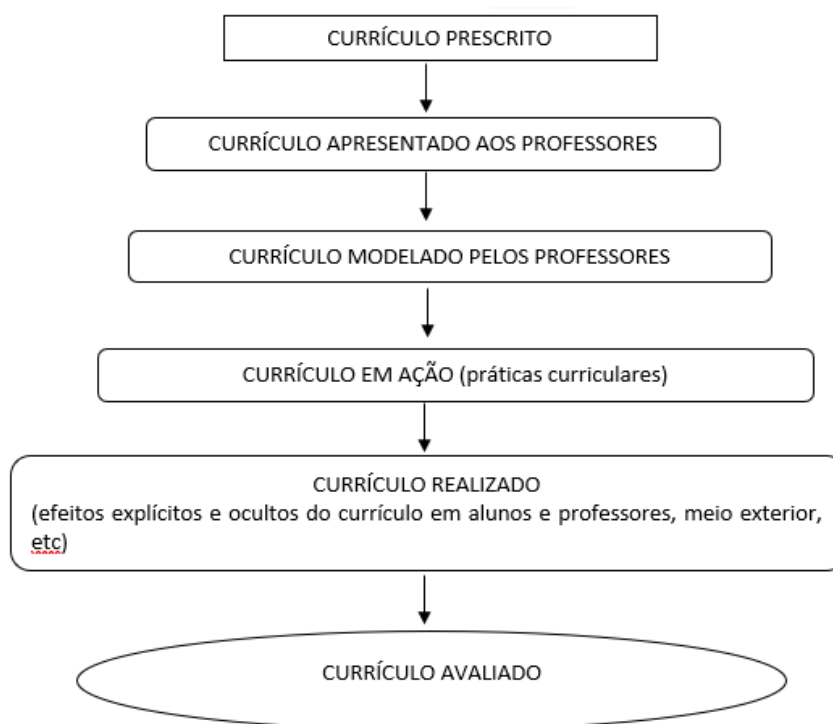
Desta forma, a gestão curricular se constitui em elemento que perpassa por variados âmbitos de decisão, indo do estabelecimento do currículo oficial, até aquilo que se realiza nas salas de aula, em estruturas onde sujeitos diferentes atuam decidindo sobre que conhecimentos serão oferecidos, como serão organizados e avaliados, entre outros. Tal fato demonstra a necessidade de elucidar como ocorre esse processo de desenvolvimento curricular.

Em vista disso, Sacristán (2017) contribui, para o entendimento da gestão curricular, ao apontar que o currículo é um artefato implicado por campos de ação diversos, em que vários agentes e forças se manifestam em sua configuração, incidindo em aspectos distintos, “é o que Beauchamp (1981) chamou de *sistema curricular*” (Sacristán, 2017, p. 99, grifos do autor).

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. (Sacristán, 2017, p. 100).

O processo de tomada de decisões em torno do currículo pode ser compreendido a partir dos diferentes níveis ou fases que interferem diretamente neste artefato. Sacristán (2017, p. 102) oferece um modelo explicativo atinente às decisões que incidem sobre o currículo, ao propor que “trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si”. Sendo assim, no processo de desenvolvimento curricular, o currículo perpassa por diferentes níveis de decisões, iniciando, no âmbito formal/prescrito, e culminando na materialização de práticas curriculares nas escolas. Esse processo passa por níveis de decisões com importantes agentes decisórios e é exemplificado no organograma abaixo:

Figura 2: Processo de desenvolvimento curricular segundo Sacristán (2017)



Fonte: o autor com base em Sacristán (2017, p. 103)

De acordo com Sacristán (2017), o primeiro nível de desenvolvimento curricular é o **currículo prescrito**, no qual se produzem as regulações e orientações oficiais quanto a este artefato, é o “ponto de partida” norteador das práticas pedagógicas escolares. Um exemplo de prescrição curricular atual é a BNCC que se constitui em documento orientador dos currículos nacionais. A próxima etapa do desenvolvimento curricular, é o **currículo apresentado aos professores**, para Sacristán (2017) esse aspecto refere-se às traduções dos significados e conteúdo do currículo prescrito, com a intenção de elucidar suas proposições, tornando-as menos genéricas.

No nível seguinte, encontra-se o **currículo moldado pelos professores**. Como os docentes são sujeitos ativos no processo de configuração de suas práticas, acabam por realizar interpretações das propostas curriculares. A respeito disso, os planos de ensino produzidos para organizar o que será trabalhado em sala de aula se constituem em um elemento importante deste processo de desenvolvimento curricular. A etapa posterior é denominada de **currículo em ação** e remete à prática estabelecida pelos docentes, é neste ponto que “podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares” (Sacristán, 2017, p. 104). O autor pondera que um currículo se justifica na prática e que, embora seja planejada, podem acontecer situações as quais exigem decisões instantâneas dos docentes.

Em seguida, tem-se o **currículo realizado**, que remete aos efeitos advindos da prática, como ratifica Sacristán (2017, p. 104) esses efeitos podem ser de “diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc”. Ou seja, são as consequências da prática curricular desenvolvida, as aprendizagens adquiridas pelos alunos. A última fase de desenvolvimento curricular é o **currículo avaliado**, que está articulado à formas de controle do currículo, podendo atender interesses externos, de quem formulou o currículo e, também, os objetivos dos próprios docentes. O currículo avaliado, que ressalta “determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos” (Ibidem).

Esse processo de desenvolvimento curricular, que vai do oficial/prescrito até o avaliado, incorpora diferentes significados para a prática docente e demonstra a relevância do currículo para a educação. Mesmo que a dinâmica de regulação do currículo exerça certa tentativa de controle do trabalho docente, através das prescrições curriculares, o currículo pode ser reinterpretado e adquirir novos sentidos dentro de cada nível de construção curricular.

3.2.2 Organização curricular

Ao buscar compreender a natureza da organização curricular, observei que tal termo diz respeito a como o currículo é disposto, o que pode acontecer de forma disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, integração curricular, entre outros. Todavia, mesmo que sejam variadas as possibilidades de organização curricular, o formato disciplinar tem sido utilizado nas instituições de ensino quase que de modo hegemônico, enquanto arranjo curricular.

É importante dizer que existem outras formas de organização do conhecimento para além do modelo disciplinar, compartimentalizado, buscando maneiras de promover maior integração. A interdisciplinaridade seria uma dessas possibilidades. De acordo com Sílvio Gallo (2009, p. 17), “a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas”. A perspectiva interdisciplinar permite um diálogo entre as diferentes disciplinas, com o estabelecimento de pontes entre campos do conhecimento distintos, assumindo um caráter de articulação. Como ratifica Thiesen (2008, p. 547), “a interdisciplinaridade está sempre situada no campo no qual se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado”.

Olga Pombo (2005) apresenta sua compreensão em torno de quatro formas de organização curricular, as quais denomina como multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A autora argumenta que todas essas palavras têm uma mesma raiz, que seria a palavra disciplina. Todas elas tratam de algo relacionado as disciplinas, quando se objetiva “juntar: *multi*, *pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *acção recíproca*. O sufixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina” (Pombo, 2005, p. 05).

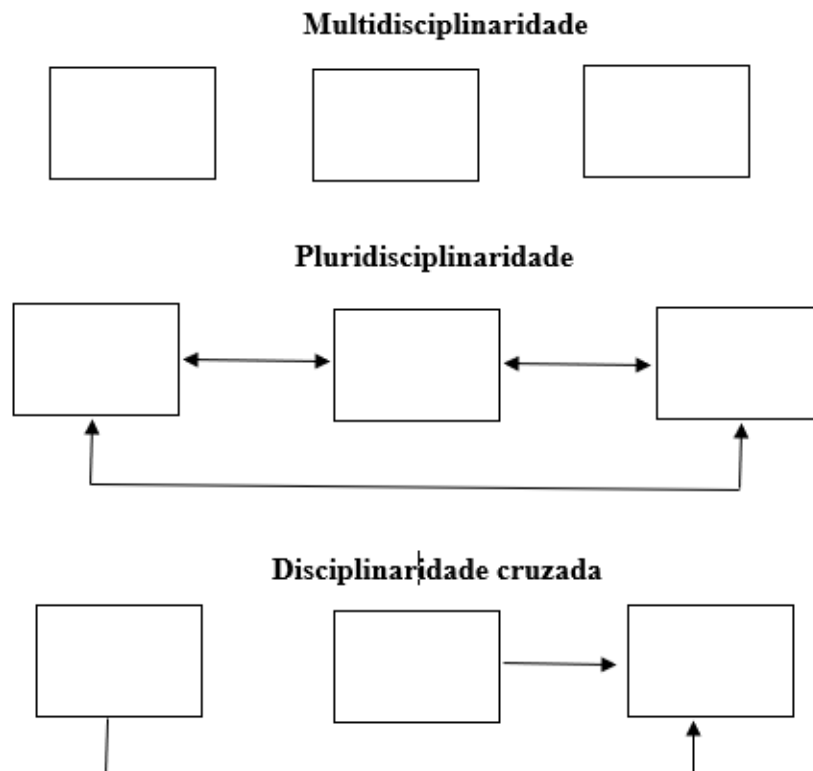
Essa “família” de palavras está voltada para a tentativa de promover maior diálogo entre disciplinas diferentes, sendo a inter e a transdisciplinaridade propostas em que se permite maior integração entre campos dos saberes distintos. Pode-se observar, que todas elas acabam por partir da própria lógica disciplinar, apesar de buscarem maiores formas de conexão entre os conhecimentos que estão em disciplinas específicas. Nos dizeres de Santomé (1998, p. 55) as disciplinas se constituem em maneiras de “organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado campo de visão”. Assim, acabam por nos proporcionar uma perspectiva particular da realidade.

Santomé (1998) explica, ainda, a existência de níveis de cooperação e coordenação entre as disciplinas. Segundo o autor, o primeiro nível remete à **multidisciplinariedade**, a qual não proporciona comunicação entre os campos do saber, não existindo qualquer diálogo entre

eles. Posteriormente, tem-se o nível da **pluridisciplinariedade**, sendo esta, a justaposição de disciplinas com certo grau de proximidade, como, por exemplo: Física e Química; Sociologia e História. Outro nível de cooperação entre disciplinas é o da **disciplinaridade cruzada**, que “envolve uma abordagem baseada em postura de força; a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma disciplina dominará sobre as outras” (p. 72).

A figura abaixo ilustra os primeiros níveis de cooperação entre as disciplinas.

Figura 3: Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Disciplinaridade cruzada



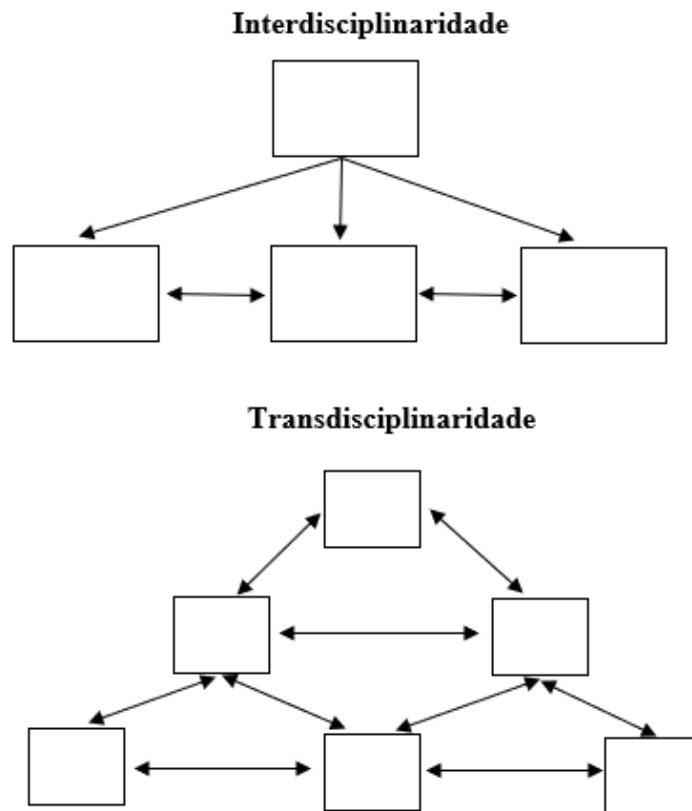
Fonte: o autor com base em Santomé (1998)

Posteriormente, têm-se os dois níveis em que, de fato, há uma relação de cooperação e articulação entre as disciplinas. Na **interdisciplinaridade** ocorre uma relação entre duas ou mais disciplinas, pautada em “intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas” (Santomé, 1998, p. 73). Ao pensar no ensino estruturado através da interdisciplinaridade o autor salienta que os conteúdos, conceitos e procedimentos, podem ser “organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas” (Ibidem). Isso possibilitaria aos alunos compreenderem que os conhecimentos das diferentes disciplinas são interligados.

Já a **transdisciplinaridade** é o nível final de cooperação das disciplinas. Conforme pontua Santomé (1998, p. 74), com a transdisciplinaridade “desaparecem os limites entre as

diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas”. Ambos os níveis são elucidados na figura abaixo:

Figura 4: Interdisciplinariedade e Transdisciplinaridade



Fonte: o autor com base em Santomé (1998)

Além da inter e transdisciplinaridade, tem-se a integração curricular, como possibilidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos. Conforme explica Aires (2011, p. 225), é importante dizer que, embora a interdisciplinaridade e a integração curricular estejam voltadas para a tentativa de possibilitar um trabalho articulado, rompendo com a fragmentação dos conhecimentos, ambos os termos não são sinônimos. A principal divergência entre os termos estaria em relação a seus campos de estudo, pois, enquanto a interdisciplinaridade “[...] parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa [...]”, a Integração Curricular, por sua vez, “[...] parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o Ensino Médio e Fundamental”.

De acordo com Beane (2003, p. 97), a integração curricular costuma ser requerida nas escolas com o argumento de que tornaria o conhecimento mais acessível aos alunos, ao retirá-lo dos “compartimentos disciplinares separados e ao enquadrá-lo em contextos que

supostamente farão mais sentido para os jovens”. Dessa forma, a integração curricular promoveria maior contextualização dos conhecimentos, fazendo com que estes tenham sentido para os estudantes, por se conectarem às suas experiências de vida. O autor pondera que:

Quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. Por exemplo, a definição de problemas e os meios de os abordar estão limitados ao que é conhecido e considerado problemático no seio de determinada disciplina. Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar. (Beane, 2003, p. 97)

Para promover a integração curricular, o autor sugere que o trabalho em sala de aula ocorra por meio de problemas significativos ou temas relacionados ao contexto dos estudantes. Com isso, a integração curricular possibilitaria uma educação mais democrática, uma vez que exigiria participação dos alunos na planificação de suas próprias experiências. Beane (2003) compreende a integração curricular, para além da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propõe que a integração ocorra através da aproximação entre os conhecimentos escolares e a vida dos estudantes.

Becker e Thiesen (2022, p. 797) argumentam em favor da integração como possibilidade de garantir mais unidade na formação humana integral. Os autores ponderam que a integração curricular está “relacionada à organização de elementos do percurso educativo, como função ou estratégia de promoção de formação humana mais completa”.

Lopes (2008) aponta três matrizes do pensamento educacional clássico a respeito da organização curricular, em que, apesar de apresentarem objetivos teóricos distintos, em todas elas existe uma preocupação com a integração curricular. A primeira matriz seria o currículo por competências, o qual valoriza a aquisição de conhecimentos mensuráveis, com a lógica do saber-fazer, imprimindo aplicabilidade ao que se aprende.

A segunda matriz diz respeito ao currículo centrado nas disciplinas de referência. Nessa proposta “as fontes para o currículo e para os objetivos da escolarização são as disciplinas de referência e o conhecimento especializado” (Lopes, 2008, p. 64), de modo que os processos de ensino transmitam os saberes científicos. A terceira matriz de pensamento sobre organização curricular refere-se ao currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. “Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência” (Ibidem). A autora ratifica

que os teóricos dessa matriz defendem um currículo centrado nas disciplinas escolares, as quais necessitam ser organizadas conforme os anseios dos alunos.

Nessas três matrizes de organização curricular, existe uma preocupação com processos de integração definidos a partir de princípios integradores diversos, em função da própria concepção diversa de disciplina escolar. Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta. (Lopes, 2008, p. 64)

Desse modo, é possível observar a existência de várias possibilidades de organização curricular, sendo que algumas acabam por adquirir predominância no currículo escolar, a partir das indicações advindas das políticas curriculares oficiais, que incidem nos arranjos curriculares no espaço escolar. Exemplo disso é a BNCC, que está organizada em áreas do conhecimento, propondo competências e habilidades a serem trabalhadas com os estudantes em toda a Educação Básica.

3.2.3 Seleção de conhecimentos

Outro aspecto central desta pesquisa refere-se à seleção do conhecimento, já que um dos objetivos é identificar os conhecimentos escolhidos para compor o componente curricular “Projeto de Vida”. Nesse sentido, é válido dizer que no campo curricular, a centralidade do conhecimento é problematizada, sobretudo, por autores vinculados às perspectivas críticas.

Para Moreira e Silva (2013, p. 28) “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica”. É preciso considerar, ainda, “[...] que o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente”.

Diante disso, pode-se dizer que as discussões, a respeito de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo escolar, assumem relevância nos estudos curriculares. Nesse sentido, Young (2016) defende que o currículo deve permitir a todos os alunos acessarem o “conhecimento poderoso”. O autor compreende que o conhecimento poderoso seria aquele que é independente do contexto, que estaria para além de experiência direta dos alunos, é o

conhecimento especializado “que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (Young, 2016, p. 34).

Um currículo pautado na garantia do “conhecimento poderoso” possibilitaria aos alunos aprendizados para além de suas experiências diretas.

[...] as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (Young, 2007, p. 1297).

Embora considere a existência de diferentes tipos de conhecimento, Young (2007, p. 1294) questiona qual seria o conhecimento que a escola deve transmitir, uma vez que, em termos educacionais, alguns conhecimentos são mais valiosos que outros. Nesse sentido, o autor fala da diferenciação entre o conhecimento escolar e o não-escolar e ratifica que “minha resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Pensar a escola enquanto espaço de transmissão do conhecimento poderoso direciona relevância a esta na formação dos alunos, como argumenta o autor, ao dizer que é esse o conhecimento que os pais esperam que os filhos adquiram ao estarem nas escolas, um conhecimento que não está disponível em suas casas. Young (2007, p. 1296) explica que o conhecimento poderoso é independente do contexto, sendo desenvolvido para possibilitar generalizações e buscar a universalidade, isto é, um conhecimento com capacidade de promover aprendizados para além do contexto direto dos estudantes, que todos os alunos deveriam compreender.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (Young, 2007, p. 1299).

Moreira e Candau (2007, p. 21) consideram necessária a seleção de conhecimentos relevantes para serem postos nos currículos, quando se busca por garantir uma educação de qualidade. Desta forma, trazem uma compreensão próxima das apresentadas por Young (2007) quando indicam que “uma educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”.

Ao assumirem o papel da escola na oferta de conhecimentos importantes e significativos, os autores pontuam aquilo que compreendem como sendo o conhecimento escolar.

[...] concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (Santos, 1995) (Moreira e Candau, 2007, p. 22).

Sendo o conhecimento escolar produzido em diferentes âmbitos, os autores apresentam de onde advém essa produção. Assim, pontuam que os conhecimentos escolares derivam de saberes e conhecimentos construídos naquilo que chamam por “âmbitos de referência dos currículos”. Estes correspondem:

(a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (Terigi, 1999). (Moreira e Candau, 2007, p. 22).

São nesses espaços que se produzem diferentes saberes, dos quais derivam os conhecimentos escolares, mas sua utilização no currículo escolar não é exatamente igual à maneira como é compreendido nos seus contextos de produção, pois os conhecimentos trabalhados pelas escolas não se constituem em “cópias exatas de conhecimentos socialmente produzido” (Moreira e Candau, 2007, p. 23).

Para serem utilizados no espaço escolar, os saberes produzidos em seus âmbitos de origem passam por uma descontextualização e em seguida por um processo de recontextualização. Isso permite que os conhecimentos sejam adaptados à realidade escolar, tendo em vista que se trata de um contexto diferente.

É importante considerar que uma forma de corporificação dos conhecimentos selecionados, para fazer parte dos documentos curriculares, se dá através dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos. Quando se fala de conteúdos, Zabala (1998) auxilia na compreensão desse termo, associando-o aquilo que os alunos necessitam aprender nas escolas. Desta forma, estabelece uma distribuição dos conteúdos de aprendizagem entre factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos factuais são aqueles que tratam do “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 1998, p. 41). Configuram-se nessa perspectiva, os conhecimentos de nomes de lugares, datas importantes, como a conquista de um território, a idade de uma pessoa, entre outros. Os conteúdos factuais são demarcados por sua “singularidade e seu caráter, descritivo e concreto [...]” (Ibidem). Para o autor, a aprendizagem desse tipo de conteúdo ocorre através de reprodução, pois não haveria meio-termo para saber sobre um dado, ou o estudante sabe, ou não sabe.

Já os conteúdos conceituais, são aqueles relacionados com conceitos e princípios. Para Zabala (1998, p. 43):

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e **os princípios** se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc. São princípios as leis ou regras como a de Arquimedes, as que relacionam demografia e território, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica ou literária, as conexões que se estabelecem entre diferentes axiomas matemáticos, etc. (grifos meu)

Conceitos e princípios são conteúdos em que é possível desenvolver um trabalho conjunto, haja vista ambos terem em comum a necessidade de compreensão. Como diz o autor, “não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado” (Zabala, 1998, p. 44). Assim, o aprendizado deste tipo de conteúdo ocorre quando o aluno consegue não apenas saber uma definição a respeito de um objeto, mas quando se apropria de informações que possibilitem interpretar e entender um fenômeno ou situação.

Os conteúdos procedimentais, por sua vez, incluem as “regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos” (Zabala, 1998, p. 44). Trata-se da mobilização de um conjunto de ações ordenadas, com a intenção de atingir um mesmo objetivo. São considerados exemplos de conteúdos procedimentais: ler, escrever, contar, desenhar, recortar, entre outros.

Atinente aos conteúdos atitudinais, abrangem uma variedade de conteúdos que podem se agrupar em valores, atitudes e normas. Para Zabala (1998, p. 46) cada um desses grupos possui uma natureza diferenciada, fazendo com que seja necessário aproximá-los em determinado momento. Os valores podem ser compreendidos enquanto “os princípios ou as ideias éticas que permitem as pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido”, a solidariedade, a responsabilidade e a liberdade podem ser exemplos de valores. As atitudes, por sua vez, são “a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplo de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.” (Zabala, 1998, p. 46). Já as normas envolvem as regras de comportamento que todos os membros de uma mesma sociedade devem seguir, indicando aquilo que se pode ou não fazer.

Os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais mobilizam diferentes conhecimentos. Cabe o questionamento de como cada um deles está enfatizado no componente curricular “Projeto de Vida”, no documento curricular do estado do Pará. Ao serem inseridos neste componente curricular, podem ser entendidos como o “conhecimento poderoso”, aquele que deve ser acessado por todos os estudantes paraenses, independente do contexto.

4 O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Esta seção teórica, inicialmente, ressalta o Ensino Médio no Brasil, a partir de uma breve contextualização desta etapa de ensino, no período posterior à aprovação da atual LDBEN (1996). A discussão apresenta as controvérsias da tessitura legislativa que influenciaram a garantia do acesso dos jovens ao Ensino Médio gratuito, público e obrigatório.

Posteriormente, são expostos os pontos centrais da reforma do Ensino Médio a partir das proposições da Lei 13.415/2017, observando as alterações indicadas para o currículo a ser oferecido aos jovens brasileiros.

4.1 Situando o Novo Ensino Médio no Brasil

Historicamente, o Ensino Médio é permeado por embates e disputas de interesses, quanto à formação a ser propiciada aos sujeitos que vivenciam esta etapa de ensino. Com uma trajetória marcada pela dualidade educacional, sobretudo, a partir do século passado, o Ensino Médio, ora assume caráter propedêutico, como preparação para o Ensino Superior, ora se constitui enquanto etapa final de formação para alguns (classe trabalhadora). Como ratifica Moll (2017, p. 62-63):

Herdeiro da tradição dual qual seja, de encaminhar os jovens para destinos desenhados a partir do berço, elemento característico de uma sociedade de quase-castas, o ensino médio encarnou historicamente (como escola secundária ou como 2º grau) a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior. Essa lógica manteve-se, inclusive, no período do regime militar, apesar da determinação legal da universalização de um ensino médio profissionalizante, nunca efetivado, pela ausência de infraestrutura, pessoal docente qualificado e insumos nas escolas.

Conforme salienta Nascimento (2007, p. 85), o fato de a dualidade educacional nunca ser rompida na educação brasileira não parece estranho, tendo em vista, que ela apenas demonstra “a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação”.

No cenário mais recente, o Ensino Médio recebeu significativas modificações, sobretudo, a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando se constitui na etapa final da Educação Básica. Por isso, antes de chegar na reforma do Ensino Médio atual, faço alguns apontamentos de âmbito legislativo, para compreender como essa etapa de ensino passou por um percurso controverso nos últimos anos.

Com a aprovação da terceira e atual LDBEN (Brasil, 1996), novos delineamentos foram postos para a educação brasileira. Vale destacar que isso ocorreu, em um contexto no qual o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), era adepto dos preceitos neoliberais, como a privatização de serviços públicos, desregulamentação do trabalho e flexibilização econômica; ainda assim, a inserção de perspectivas mais progressistas para a educação foi dificultada no texto da Lei. No governo FHC, a educação estava subordinada à ideologia do mercado, com a transformação do “ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o estado passa a ter predominantemente uma função privada” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107).

A LDBEN rompeu com a lógica vigente ao trazer o termo Educação Básica, compreendida enquanto um conceito novo, como um direito e “também uma forma de organização da educação nacional” (Cury, 2008, p. 294). Desse modo, a Educação Básica tornou-se obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos, dividida nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este último, ao ser reconhecido como parte da Educação Básica, aponta para a ampliação do direito educacional ao qual os indivíduos deveriam ter acesso, ainda que uma lacuna do ponto de vista da positivação deste direito pudesse ser percebida, uma vez que, naquele momento, a lei não proclamava sua universalização.

O texto da Carta Magna da educação brasileira indicava no Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 01). Observa-se, que a legislação modifica a ordem de responsabilidade da obrigação para com a educação, diferentemente da Constituição Federal, institui a família como primeira responsável pela garantia desse direito. Além disso, no Art. 5º, apenas o Ensino Fundamental é situado como direito público e subjetivo, negando outro aspecto importante, referente à gratuidade do ensino.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a LDBEN o pressupõe em seu Art. 35, enquanto etapa final da Educação Básica, com a duração mínima de três anos, trazendo os seguintes objetivos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996)

Nas finalidades estabelecidas, a partir da Lei maior da educação nacional, o Ensino Médio passou a ser visto como uma etapa de formação ampla, com objetivos próprios, voltados desde o aprofundamento dos estudos e possível prosseguimento destes, perpassando por uma formação para o trabalho e cidadania, incluindo a perspectiva de construção de um sujeito ético, crítico, com autonomia intelectual para agir na tomada de decisões que afetem diretamente sua vida. Embora se possa perceber que as finalidades sejam claras, seu alcance constituiu-se em desafio a ser superado no intuito de atingir a todos os sujeitos que vivenciassem a etapa em questão.

A LDBEN reconheceu, portanto, o Ensino Médio enquanto Educação Básica, sendo sua etapa final. Conforme assevera Cury (1998, p. 82), a lei ratifica a identidade do Ensino Médio, não sendo este mais visto como “passaporte” para ingresso na Universidade, tampouco como “carteira profissional” para habilitação ao mercado de trabalho. O ensino médio ganharia, na lei, “dignidade própria”. De acordo com Silva e Silveira (2017, p. 82) estabelecer o Ensino Médio enquanto direito traduz a sua importância para a construção da cidadania, como uma etapa essencial concernente a formação do estudante, “Logo, o não cumprimento do direito à educação em qualquer etapa da Educação Básica é a negação de direitos.”

Outro aspecto importante trazido pela Lei n.º 9.394 de 1996 é à desvinculação do Ensino Médio com a Educação Profissional, visto que cada um estava situado em um capítulo específico. Além disso, a educação brasileira passaria a ser organizada em dois níveis - Educação Básica e Educação Superior - e em ambos não constava a Educação Profissional, a qual não faria parte da estrutura da educação regular do Brasil. Sendo assim, “considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto”. (Moura, 2007, p. 16).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 119) afirmam que a reforma educacional do governo FHC em seu conjunto e, especificamente na educação tecnológica e na formação profissional “foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática”. Tendo como síntese desse ideário o Decreto n.º 2.208/97, os autores ponderam que esse Decreto, ao separar a educação média da educação técnica, reinstaura uma nova expressão de dualismo educacional. Tal fato comprova que sua

incompatibilidade “teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade.”

A aprovação da LDBEN direcionou, em seu Art. 26, para a necessidade dos currículos do Ensino Fundamental e Médio terem uma base nacional comum, a qual seria complementada pelos sistemas e instituições de ensino “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996, p. 09). Em relação aos currículos para o Ensino Médio, dois documentos exarados de âmbito federal se destacam em suas proposições curriculares para essa etapa de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) de 2000.

Quanto a tessitura organizacional da Educação Básica brasileira, a LDBEN de 1996 referia-se à formulação de um Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi aprovado pela Lei n.º 10.172 de 2001 e passou a indicar metas e diretrizes para a educação no período 2001-2010. Com relação ao Ensino Médio, o documento em questão trouxe um diagnóstico dessa etapa da Educação Básica, demonstrando que a situação brasileira era preocupante em virtude da baixa quantidade de estudantes que o acessavam, de modo que o número de matrículas era de, apenas, 30,8% da população de 15 a 17 anos. Esse panorama estava relacionado, também, “as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultam elevados índices de repetência e evasão” (Brasil, 2001, p. 66).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) para presidente da República trouxe esperança por novos rumos para a política brasileira, sobretudo no que se refere a educação, tendo em vista que a chegada de um novo governo, geralmente, culmina em alterações na política educacional. Com Lula à frente do executivo nacional, não foi diferente. Neste cenário, o Ensino Médio recebeu modificações, sendo a primeira delas derivada de diretrizes trazidas pelo Decreto n.º 5.154/2004, que teve como mérito a revogação do Decreto n.º 2.208/97, implementado no governo de FHC.

Assim, o Decreto n.º 5.154/2004 estabeleceu a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, postulando uma articulação que consideraria: “I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (Brasil, 2004, p. 02). Conforme afirma Moura (2007, p. 20), embora essa integração fosse pautada em uma

perspectiva que não se relacionava, estritamente, com a educação tecnológica ou politécnica, apontava nesta direção, pois continha os preceitos de sua construção.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10) chamam atenção para a importância da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ser balizada pelo ideário da politécnica, na tentativa de acabar com a dicotomia entre Educação Básica e Técnica, de modo que se resgatasse o princípio da formação humana em sua completude, com um ensino que permitisse o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Assim, o propósito “profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral”.

Ainda com relação ao Decreto n.º 5.154/2004, a mudança mais incisiva foi apresentada em seu Art. 4º, § 1º, que tratava da articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para esta etapa de ensino, sendo que essas proposições foram solidificadas na Lei n.º 11.741/2008, que modificou a LDBEN, incluindo nesta, uma nova seção, intitulada por “Seção IV – A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, contida no Capítulo II – Da Educação Básica. Essa seção era formada por quatro artigos (36-A, 36-B, 36-C e 36-D), no Art. 36-A postulava-se que o “ensino médio atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, já o Art. 36-B ratificava que a Educação Técnica de Nível Médio ocorreria nas seguintes formas: “I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (Brasil, 2008, p. 01-02). O Art. 36-C estabeleceu que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deveria desenvolver-se da seguinte forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Brasil, 2008, p. 02).

Foi com a Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009, que se estabeleceu um avanço no direito à Educação Básica, quando o Ensino Médio tem garantida sua universalização. Essa lei

modificou o inciso II do Art. 4º da LDBEN, o qual passou a apontar para a “universalização do ensino médio gratuito” (Brasil, 2009, p. 01). Tal alteração possibilitou a garantia da Educação Básica gratuita, contribuindo para sua democratização. Corroborou com o exposto, a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou o inciso I do Art. 208 da CF para garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009, p. 01).

Nesta mesma direção, a Lei n.º 12.796, de 2013, modifica o art. 5º da LDBEN, para estipular que “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 2013, p. 01). Anteriormente a efetivação desta lei, o aspecto público subjetivo do direito à Educação Básica era assegurado, somente, ao ensino fundamental, o que demonstra que a etapa de ensino médio perpassou e perpassa por um percurso controverso de disputas e lutas para ser ratificada enquanto Educação Básica, pública, universal, gratuita e um direito subjetivo.

Com isso, no aspecto legislativo, ocorrem avanços relacionados ao direito dos indivíduos perante o acesso ao Ensino Médio, que ao ser reconhecido como Educação Básica, tem sua identidade voltada para o prosseguimento dos estudos daqueles que concluíssem o Ensino Fundamental. Todavia, ainda seria preciso que continuassem as lutas de representantes da classe trabalhadora no sentido de conseguir, na prática, demarcar os direitos positivados em lei. Assim, concordamos com Silva e Silveira (2017), quando ratificam a função do Estado enquanto responsável pela garantia do direito à educação, assegurando a igualdade no acesso.

Compreendo que, embora o contexto político da redemocratização seja implicado diretamente pelo ideário neoliberal, com a valorização do privado em detrimento do público, o Ensino Médio conseguiu importantes conquistas, dentre as quais destaca-se o direito dos jovens em acessá-lo, independente de classe social.

Todavia, é no contexto do governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) que a intenção de se renovar a última etapa da Educação Básica ganha força, sendo trazida no PNE (2014-2024), o qual foi sancionado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Este documento destina uma meta (meta 3) exclusivamente para a última etapa da Educação Básica, que estipula “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de

matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento”. Como primeira estratégia para o alcance dessa meta, o PNE propõe como necessário:

3.1 institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, **por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada**, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, p. 53, grifos meu).

A intenção de renovar o Ensino Médio através dos currículos escolares, estruturados de modo flexível e diversificado permitiu a criação do que veio a ser institucionalizado na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Também contribuiu para a renovação, alguns problemas enfrentados pelo Ensino Médio nos últimos anos, “como sua ressaltada falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas” (Gonçalves, 2017, p. 133).

Embora as discussões atinentes à aprovação da reforma houvesse iniciado ainda no governo de Dilma Rousseff, é após o golpe de Estado que promoveu o seu *impeachment* e pôs Michel Temer a frente do executivo nacional, que se efetiva o Novo Ensino Médio. Ao utilizar-se de uma Medida Provisória, a de número nº 746, de 22 de setembro de 2016, o então presidente revelou uma postura antidemocrática em seu governo, haja vista, a impossibilidade de diálogos e discussões, pois uma MP possui efeito imediato, necessitando ser aprovada como Lei em até cento e vinte dias.

O texto da MP foi convertido na Lei nº 13.415/2017 consolidando a reforma do Ensino Médio, com mudanças na organização desta etapa de ensino, a partir de modificações na LDBEN, concernente a organização curricular e pedagógica do Ensino Médio. Além disso, alterou “[...] a forma de financiamento estabelecida pelo Fundeb”, o que acarretou em “repercussão para a formação de professores nas universidades e para a forma de ingresso no ensino superior” (Gonçalves, 2017, p. 136).

Esse caráter antidemocrático que reverberou na rápida efetivação da reforma do Ensino Médio, com pouca participação de pesquisadores e da sociedade civil organizada, gerou incertezas nas redes de ensino, as quais necessitavam implementar a reforma. Como o principal foco da reforma se deu em relação as modificações no currículo escolar, as discussões sobre este assunto serão esclarecidas no tópico seguinte.

4.2 O currículo para o ensino médio prescrito pela Lei 13.415/2017

Como mencionado anteriormente, a efetivação do NEM se deu a partir do golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (2011-2016) e promoveu a Presidente da República Michel Temer (2016-2018) e, posteriormente, levou à eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Com a ascensão dos novos presidentes houve uma guinada nas políticas sociais e econômicas, entre elas destacam-se a Emenda Constitucional 59, que congelou os “gastos públicos” por 20 anos; a flexibilização das leis trabalhistas (LEI Nº 13.467, de 2017) e a Reforma da previdência (Emenda Constitucional Nº 103 de 2019). Para Moll (2017, p. 68) “Esse arcabouço é revelador da conjuntura histórica de restauração conservadora, que, encerrando mais um intervalo democrático, devolve os fins e meios do Estado brasileiro para o grupo social, político e econômico que sempre o monopolizou”.

Esse grupo, que representa os interesses dos organismos multilaterais e grupos empresariais locais que veem a educação como uma mercadoria, como um campo para acumulação de capital, assumiu postos importantes na estrutura do Estado Brasileiro, sobretudo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e inclusive na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A incorporação do setor privado na estrutura do Estado Brasileiro “[...] como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas [...]” (Adrião, 2017, p. 131) tem reflexos diretos nos processos de gestão da educação, no financiamento, no currículo, na formação de professores e na avaliação. No âmbito do currículo, houve uma série de alterações que implicaram diretamente a organização da Educação Básica.

Essas alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, ocorreram, principalmente, quanto à organização dos currículos nacionais. Com isso, em seu artigo 3º, a referida Lei estipulou que seria de responsabilidade da Base Nacional Comum Curricular, a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, 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. 02). É importante salientar que:

As áreas que na proposta da Medida Provisória não estavam contempladas no currículo do EM foram incluídas na Lei n.13.415, com a qual ficaram obrigatórios os estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, tal alteração não garante a oferta destas áreas do conhecimento nos três anos do ensino médio. Essa mudança foi resultado das várias manifestações de estudantes,

professores, pesquisadores e entidades contrários à retirada dessas áreas do currículo do EM (Gonçalves, 2017, p. 138).

Para completar a carga horária do Ensino Médio, foi estabelecida a oferta de Itinerários Formativos, para isso, alterou-se o Art. 36 da LDBEN, o qual passou a indicar que o currículo do Ensino Médio seria composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, os quais se organizariam através da oferta de variados arranjos curriculares, sendo eles: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (Brasil, 2017, p. 02).

Vale ressaltar que foi produzido um conjunto de documentos para viabilizar a implantação da reforma do Ensino Médio, além da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC para o Ensino Médio, aprovada em 2018, temos a Resolução Nº 03, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – 2018); a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 que Estabelece os Referenciais Curriculares para elaboração de itinerários formativos; e um Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018). Esses documentos são apresentados em um curto período, o que demonstra pouca discussão e participação no processo de tomada de decisões perante a reforma.

As DCNEM (Brasil, 2018b) estabelecem em seu artigo 5º que o Ensino Médio seja orientado, em todas as suas modalidades de ensino e formas de organização e oferta, pelos seguintes princípios:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - **diversificação da oferta, de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes**, e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino - aprendizagem (Brasil, 2018b, p. 02, grifos meu)

Faço destaque ao inciso II, por focar no projeto de vida enquanto estratégia de reflexão diante da trajetória escolar dos estudantes, bem como ao inciso VII que ressalta a possibilidade de diversificar as formas de oferta do Ensino Médio, o que permitiria múltiplas trajetórias por parte dos estudantes. Essa diversificação das formas de oferta do Ensino Médio pode acarretar variados formatos de propostas curriculares, fazendo com que tenhamos desenhos curriculares diversos em todo território nacional.

O artigo 8º, em seu inciso I, postula como incumbência das propostas curriculares para o Ensino Médio “garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018b, p. 05). Em termos estruturais os currículos do NEM são organizados em duas partes, sendo elas: Formação Geral Básica (FGB) e Formação para o Mundo do Trabalho (FMT).

No art. 11 é estipulado que a FGB seja composta pelas competências e habilidades contidas na BNCC, as quais serão organizadas nas quatro áreas do conhecimento citadas anteriormente, sendo integralizadas em carga horária máxima de 1.800 horas. O parágrafo 4º (art.11) propõe que sejam contemplados nos currículos do NEM:

- I- língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Brasil, 2018b, p. 06).

É preciso dizer que somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática deverão estar, obrigatoriamente, em todos os anos do Ensino Médio, secundarizando a relevância dos demais componentes curriculares para a formação escolar do jovem estudante brasileiro. Além de valorizar o “Projeto de Vida” que ganha ênfase como aspecto a ser trabalhado no decorrer de toda essa etapa de ensino.

A FMT, por sua vez, foi estruturada através dos Itinerários Formativos, sendo designado que cada sistema de ensino garanta a oferta de, pelo menos, dois itinerários, por municípios, em áreas distintas, “permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (Art. 12, parágrafo 6, Brasil, 2018b). Para o processo de escolha dos jovens sobre qual itinerário seguir, requer-se o protagonismo juvenil por parte desses sujeitos, entretanto, as escolhas são limitadas, pelas possibilidades estruturais de oferta das redes e sistemas de ensino.

Para a construção dos itinerários formativos, as redes de ensino devem tomar como base o que orienta a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos. Para organização dos itinerários formativos, são indicados quatro eixos estruturantes, sendo eles: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo (Brasil, 2018c).

Para finalização da etapa de ensino, “Os estudantes deverão realizar um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos” (Brasil, 2018c, p. 05). Ao tratar especificamente do eixo empreendedorismo, o documento associa-o com a construção de projetos de vida pela juventude. Neste sentido, apresenta que a ênfase do eixo empreendedorismo está em ampliar a capacidade dos estudantes em “mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018c, p. 09).

Corroborando com o exposto, um dos objetivos relacionados ao eixo empreendedorismo é ampliar as habilidades atinentes ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida. O foco pedagógico deve voltar-se para o estímulo dos estudantes em construir “empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória” (Brasil, 2018c, p. 09).

A respeito dos itinerários formativos do NEM, Araújo (2019, p. 11) pontua que estes tendem a propor maior diferenciação escolar, como estratégia para manter a desqualificação da escola reservada aos jovens da classe trabalhadora “principalmente aqueles matriculados nas escolas públicas das redes estaduais de ensino, garantindo apenas a pequenos grupos mais empoderados social, política e economicamente uma escola com um padrão razoável de qualidade”.

O autor reflete em torno da dualidade educacional, propõe esse fenômeno como fruto da sociedade capitalista, a qual se divide em duas classes fundamentais: burguesia e proletariado. É desta forma, que a partir da divisão social do trabalho, que se produz dois tipos

de educação, uma com “[...] caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade” (Araújo, 2019, p. 13).

Os apontamentos trazidos possibilitam a compreensão de que a reforma do Ensino Médio promoveu uma formação encurtada para os filhos da classe trabalhadora, pela carga horária reduzida proposta na parte comum do currículo, além de privilegiar como componentes curriculares obrigatórios, apenas, Língua Portuguesa e Matemática, o que pode acarretar sérias consequências para a vida da juventude brasileira que frequenta a escola pública, como a dificuldade em ascender socialmente através dos estudos e ingressar no Ensino Superior.

Ao postular os itinerários formativos como parte da formação dos jovens, a reforma do Ensino Médio buscou promover uma flexibilização no currículo desta etapa de ensino. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36):

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

A partir da sua estruturação, considerando os apontamentos trazidos, pode-se observar que a reforma do ensino médio induziu a uma formação limitada para o jovem da escola pública, propiciando poucas possibilidades de sucesso de seu projeto de vida. Além disso, é importante lembrar que modificações somente no currículo não serão capazes de alterar o cenário desta etapa de ensino, é preciso se pensar em ampliar investimentos que culminem em melhores condições estruturais e humanas que promovam, de fato, uma educação de qualidade, que possa contribuir para o êxito dos jovens, na vida e no trabalho.

Além disso, esses apontamentos demonstram que a reforma do Ensino Médio recebeu críticas pela formação que passaria a ser oferecida aos jovens desta etapa de ensino. É importante salientar que as eleições de 2022, que colocaram, novamente, Luiz Inácio Lula da Silva no comando do executivo nacional, trouxeram esperanças por novos rumos para a educação brasileira, sobretudo, com relação a uma possível revogação da reforma que ainda estava em fase de implantação, na maioria das redes de ensino do País. Todavia, não foi isso que aconteceu.

Os esforços do governo se detiveram em promover o que pode ser chamado de “reforma da reforma”, uma tentativa de retomar pontos fundamentais de serem garantidos na formação dos jovens. Com isso, o presidente Lula sancionou a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, a qual teve sua implementação iniciada a partir do ano de 2025. No site do MEC é apontado que o governo apresentou um Projeto de Lei ao congresso nacional que passou por modificações antes de ser aprovado “O texto passou por alterações no Congresso Nacional, a partir das discussões de deputados federais e senadores. Os pontos relacionados à carga horária mínima e à retomada de disciplinas obrigatórias foram mantidos pelos congressistas” (Brasil, 2024).

As principais mudanças trazidas pela nova Lei estão relacionadas à carga horária e à retomada da obrigatoriedade de disciplinas importantes para a formação da juventude. O quadro a seguir traz um comparativo das modificações que foram implementadas com a Lei nº 14.945/2024.

Quadro 6: Comparativo dos pontos principais relacionados ao Ensino Médio nas leis 13.415/2017 e 14.945/2024

	Como era (Lei. 13.415/2017)	Como ficou (Lei 14.945/2024)
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> - 1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - 1.200 horas para itinerários formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - 600 horas para itinerários formativos.
Componentes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Somente Língua Portuguesa e Matemática, em todos os anos do Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), deverão estar presentes em todos os anos do Ensino Médio; - O Espanhol será opcional.
Itinerários formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Eram determinados pelas redes de ensino, em relação a sua variedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção às escolas que oferecem o Ensino Técnico; - No ensino regular, eles assumem caráter de complementaridade em relação a FGB nas quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Fonte: o autor com base em informações apresentadas no site do MEC (Brasil, 2024) e nas Leis 13.415/2017 e 14.945/2024.

Tais modificações incidirão na organização dos currículos das redes de ensino, as quais deverão se adequar as indicações da nova Lei. Em relação ao Projeto de Vida não houve nenhuma alteração significativa, mantendo-se enquanto aspecto de destaque dentro da política curricular para o Ensino Médio. O que leva a compreender que continuará presente na formação oferecida aos jovens.

5 O COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

Nesta seção, apresento a análise dos dados oriundos do DCEPA-EM, construídos através da análise documental. Para isso, utilizei a análise de conteúdo, conforme as proposições de Franco (2021) e Bardin (2011). Essas autoras salientam que a análise de conteúdo deve buscar a descrição, interpretação e inferências acerca dos dados obtidos, indicando três fases importantes desse processo, a Pré-análise, a Exploração do material e o Tratamento dos resultados.

Com relação ao exposto, na primeira fase (Pré-análise) ocorreu a escolha do documento corpus de análise (DCEPA- etapa Ensino Médio), bem como a leitura flutuante para identificar as prescrições curriculares relacionadas ao currículo escolar, a partir dos elementos da gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos. Nesse processo foram demarcadas todas as informações que se relacionavam com os aspectos mencionados.

Na segunda fase (Exploração do material), tendo em vista a leitura do documento e as proposições do referencial teórico utilizado, foi possível construir quadros com as informações obtidas, para criar as categorias de análise (o apêndice A demonstra, resumidamente essa ação). Cada quadro se associou a um objetivo específico da pesquisa, sendo delimitados em função dos elementos apontados acima.

Na última fase de análise dos dados (Tratamento dos resultados), após o processo de categorização destes em unidades de registro e de contexto, definiu-se as três temáticas de análise desta investigação: a gestão curricular do componente curricular “Projeto de vida”; a organização curricular da oferta do componente “Projeto de vida”; e os conhecimentos privilegiados para serem ensinados no componente “Projeto de vida”. Assim, o intuito é trabalhar essas temáticas para desvelar os aspectos subjacentes circunscritos em suas constituições.

Nesse sentido, esta seção foi dividida em quatro tópicos. Sendo assim, inicialmente apresento o Documento Curricular do estado do Pará (etapa de Ensino Médio), para compreender seu processo de construção e a tessitura curricular proposta, a partir das indicações do próprio documento em questão.

Posteriormente, apresento o tratamento dos resultados, ressaltando os dados obtidos na análise documental, os quais foram organizados em categorias de análise, que dizem respeito à gestão curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; a organização curricular da

oferta do componente “Projeto de Vida”; e os conhecimentos privilegiados para serem ensinados no componente “Projeto de Vida”.

5.1 Uma breve apresentação do Documento Curricular do estado do Pará

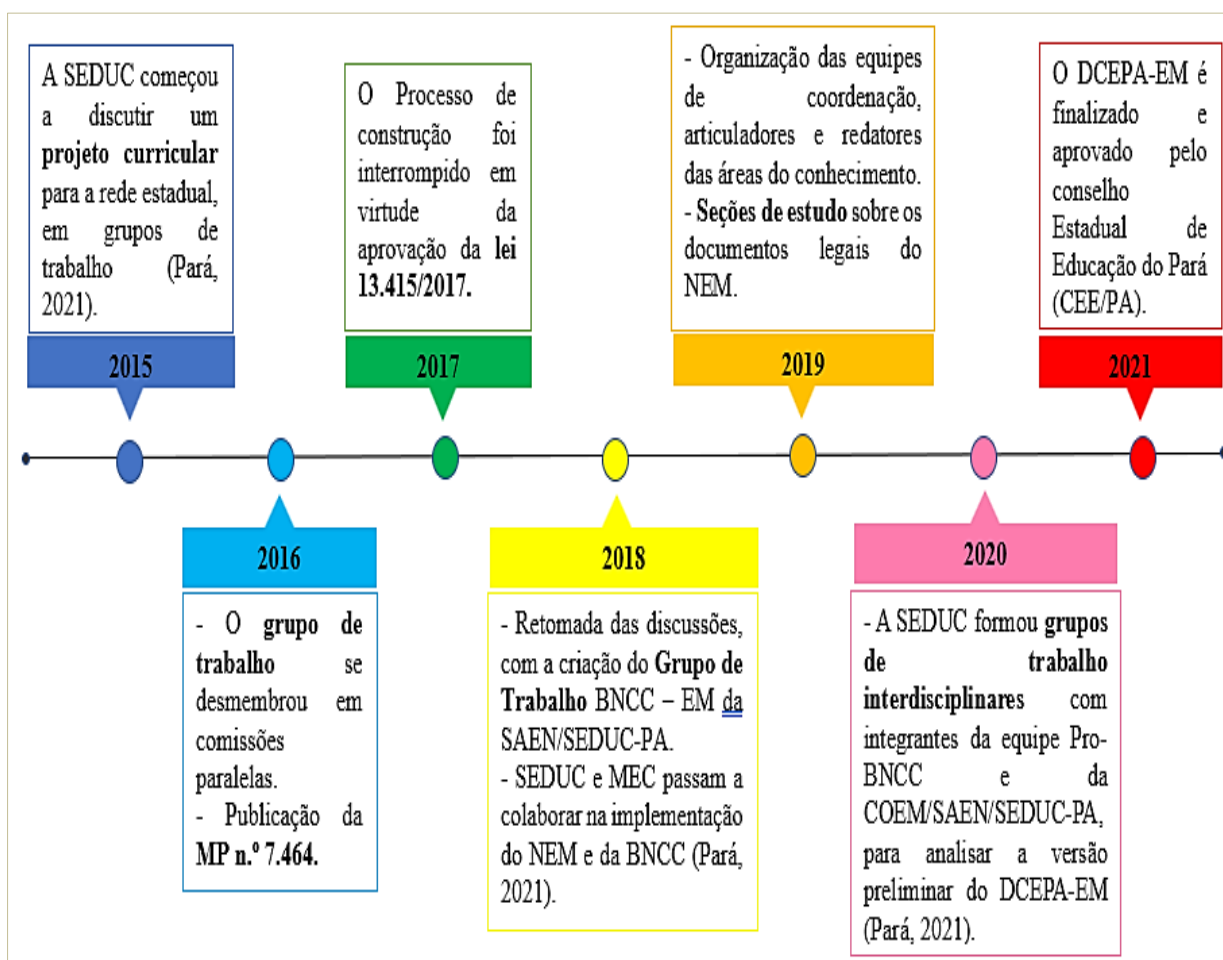
Nesta subseção, abordo o processo de construção do DCEPA-EM, considerando as informações trazidas no próprio documento. Neste sentido, evidencio aspectos referentes à sua organização, ressaltando os pontos principais que contribuem para a compreensão de como será estruturada a formação oferecida para a juventude paraense na última etapa da Educação Básica.

Em relação ao exposto, é possível perceber que a construção de um documento curricular para o estado do Pará, visando a reestruturação do Ensino Médio neste estado “responde à necessidade histórica e social de contemplar, na amplitude da Amazônia paraense, as diferentes juventudes, que precisam ter suas necessidades e expectativas atendidas, resguarde suas identidades e que promova o protagonismo juvenil nos seus diferentes contextos” (Pará, 2021, p. 25).

Ademais, o documento traz breves discussões sobre política curricular, destacando a importância de sua construção coletiva, com a participação de professores e alunos. Também propõe que a política educacional deve considerar o contexto social e cultural que influencia a formação da população do Pará (Pará, 2021). Destaca-se, ainda, que a elaboração do DCEPA-EM foi um processo pioneiro no estado, sendo o primeiro documento curricular específico para essa etapa de ensino, que anteriormente contava apenas com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CEE/PA n.º 001/2010, como referências para as propostas curriculares das instituições de ensino.

A fim de que se compreenda, como se deu o processo de construção deste documento, organizei uma linha do tempo para identificar, resumidamente, esse percurso que se inicia em 2015 e finaliza em 2021. Como se pode observar na figura a seguir:

Figura 5: Linha do tempo do processo de construção do DCEPA-EM



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Como demonstrado, o DCEPA-EM ratifica que o anseio em elaborar um documento curricular para este estado é anterior à efetivação da Lei 13.415/2017, pois se iniciou em 2015, quando a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), pertencente a SEDUC-PA, começou a discutir “um projeto curricular para a rede estadual em grupos de trabalho composto por especialistas em educação e professores atuantes nas Diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF), de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP)” (Pará, 2021, p. 27).

Já em 2016, o grupo de trabalho se desmembrou em comissões paralelas, que atuaram na construção curricular das etapas que compõem a Educação Básica (Pará, 2021). Todavia, nesse mesmo ano, o Governo Federal publicou a MP n.º 7.464, cuja aprovação como Lei se deu no ano seguinte (Lei 13.415/2017), indicando a necessidade de se construir o NEM nas redes de ensino de todo o País.

Foi em função desse contexto que a SAEN/SEDUC-PA suspendeu os trabalhos da comissão do Ensino Médio, uma vez que a própria política nacional recuou, em vista à reforma que se oficializou com a recente

legislação e as normativas correlatas posteriores no ano de 2018. Esse processo causou uma ruptura na construção da política nacional, separando a etapa da educação infantil e ensino fundamental da etapa do ensino médio, culminando em documentos distintos, orientações e processos de planejamento e implementação também distintos. (Pará, 2021, p. 28).

Conforme o DCEPA-EM, as discussões concernentes à elaboração de uma proposta curricular estadual retornaram somente em 2018, com a criação de um “Grupo de Trabalho da BNCC – ensino médio da SAEN/SEDUC-PA (GT BNCC – EM da SAEN)” (Pará, 2021, p. 28). Com isso, foram realizados dez encontros desse GT, nos quais se atenderam cerca de 108 servidores atuantes nas variadas coordenações da SAEN/SEDUC-PA. Tais formações tinham o intuito de promover a compreensão de especialistas e professores no que diz respeito às alterações da reforma do Ensino Médio, sobretudo em relação ao currículo escolar (Pará, 2021).

Ainda no ano de 2018, a SEDUC assinou um termo de cooperação técnica junto ao MEC e passou a atuar em regime de colaboração com a União no desenvolvimento de programas federais que visavam apoiar o processo de implementação do NEM e da BNCC. Nesse sentido, inicialmente foram instituídos três Programas, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (ProBNCC – etapa Ensino Médio) e o Programa Novo Ensino Médio, os quais tornaram-se programas estruturantes da Coordenação do Ensino Médio (COEM), e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Pará, 2021).

O DCEPA aponta que em 2019 foram organizadas as equipes de coordenação, articuladores e redatores referentes ao “currículo/áreas do conhecimento e a partir de reuniões coletivas se definiu o escopo do documento, bem como os referenciais teórico-metodológicos” que fundamentariam suas proposições (Pará, 2021, p. 30).

As primeiras atividades consistiram em seções de estudos a respeito dos documentos legais e normativos da reforma (LDB/96 e as alterações da Lei nº 13.415/2017, o documento de referência da BNCC – etapa Ensino Médio, os pareceres e resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, 2011-2012 e 2018, além dos cadernos pedagógicos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) e o DCEPA, produzidos para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), por meio da Resolução CEE/PA nº 769/2018. (Pará, 2021, p. 30)

Após esse processo, foi definida a estrutura básica do texto das áreas do conhecimento, mediante reuniões semanais por área, reuniões semanais da equipe coordenadora e reuniões gerais mensais com a equipe Pro-BNCC etapa Ensino Médio (Pará, 2021). Assim, ao mesmo tempo em que ocorreu o trabalho específico em torno das áreas do conhecimento, foi criado o

GT da BNCC – EM da SAEN/SEDUC-PA com o intuito auxiliar os especialistas das coordenações da SAEN para a escrita dos textos atinentes as modalidades de ensino e das formas diferenciadas de oferta do Ensino Médio. Além disso, foram criados grupos de trabalhos regionais “nas Unidades SEDUC na Escola (USEs) e nas Unidade Regionais de Ensino (UREs), para estruturar um diálogo inicial nessas regionais e suas escolas a respeito da legislação e das normativas que regem a atual reforma do Ensino Médio” (Ibidem, p. 31).

Também no ano de 2019, foram promovidos dois seminários internos na SAEN/SEDUC-PA, na tentativa de fomentar o debate entre os sujeitos envolvidos com o processo de elaboração do documento curricular e os especialistas em educação, bem como com os professores vinculados às coordenações da SAEN/SEDUC-PA. (Pará, 2021).

Em 2020, conforme salientado no DCEPA – etapa de Ensino Médio, já em processo de finalização deste documento, foram formados grupos de trabalho interdisciplinares compostos por integrantes da equipe Pro-BNCC e da COEM/SAEN/SEDUC-PA, para analisar a versão preliminar deste documento curricular. Assim, “Após esse processo, novas comissões foram implementadas para revisar e alinhar o documento conforme a matriz analítica elaborada e que nortearam as discussões entre os redatores de currículo, coordenadores de área, articuladores e os especialistas do ensino médio” (Pará, 2021, p. 31).

Todo esse processo apresentado culminou na efetivação do documento curricular estadual para o Ensino Médio em 2021. A respeito disso, é possível observar uma centralidade na construção desse documento por parte da SEDUC-PA, a qual mobilizou essa proposta curricular com pouca participação dos docentes das escolas, atribuindo essa função a seus especialistas e coordenadores.

Embora esse processo de elaboração tenha sido, de certo modo, acelerado, em virtude da aprovação da reforma do Ensino Médio instituir que os estados deveriam iniciar a implementação do NEM já em 2020, a participação dos professores em uma proposta curricular é essencial para garantir seu caráter democrático, valorizando as muitas vozes presentes nas instituições de ensino. Como problematiza Pacheco (2016, p. 75), “O que poderia ser o currículo se o professor tivesse o poder da sua definição?”.

No tocante à organização, o DCEPA-EM está dividido em seis seções. A primeira seção traça o processo de construção do documento curricular do estado do Pará em consonância com as determinações do NEM, cujo foco é apresentar o contexto de produção desse documento. A seção dois evidencia a concepção de currículo adotada e os princípios norteadores do currículo paraense. Por sua vez, a seção três, denominada “*Ensino médio: concepção e organização curricular*”, demonstra a nova arquitetura curricular do Ensino Médio

paraense, ressaltando as áreas do conhecimento, a Educação Profissional e Técnica e o Projeto de Vida. Em seguida, a quarta seção apresenta a nova perspectiva curricular do Ensino Médio paraense, composta pela nucleação da formação geral básica e da formação para o mundo do trabalho, com suas especificidades, a partir dos variados componentes curriculares. A quinta seção trata das modalidades de ensino e formas de oferta do novo Ensino Médio no Pará. Finalmente, a sexta seção focaliza aspectos atinentes à organização do trabalho pedagógico nas escolas paraenses.

Nesse contexto, alguns elementos presentes ao longo do documento são necessários de serem elucidados até como forma de compreensão de como a formação do jovem paraense foi estruturada no DCEPA-EM. Desse modo, são estipulados três princípios curriculares que orientam o trabalho pedagógico no decorrer da Educação Básica no Pará, sendo eles: “**Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a Educação para sustentabilidade ambiental, social e econômica e a Interdisciplinaridade e contextualização no processo de ensino-aprendizagem**” (Pará, 2021, p. 42-43, grifos do documento).

Com relação à arquitetura curricular destinada ao Ensino Médio, são estipuladas duas nucleações (FGB e FMT). A nucleação da FGB está articulada à implementação da BNCC, seu foco é garantir a implementação das áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Cada uma dessas áreas é formada por **campos dos saberes e práticas do ensino**, sendo essa denominação substitutiva da nomenclatura disciplina. Tal fato ocorre, conforme argumenta o DCEPA-EM:

Os **campos de saberes e práticas do ensino** constituem-se, portanto, em unidades curriculares que substituirão as disciplinas tradicionais atuais. Sua escolha se deu porque, por meio desses campos, é possível construir um terreno fértil para provocar a integração curricular entre os objetos de ensino que compõem uma área de conhecimento, a partir de um diálogo interdisciplinar em um trato contextualizado, mediante ao planejamento integrado dos professores de uma área e até mesmo entre duas ou mais áreas. (Pará, 2021, p. 97, grifos do documento).

A partir disso, cada área do conhecimento é composta por campos dos saberes e práticas de ensino específicos. Com base nas proposições do documento, a fim de elucidar sua tessitura curricular referente à formação geral básica, construí o quadro abaixo.

Quadro 7: Os campos dos saberes e práticas de ensino que compõem a nucleação da formação geral básica

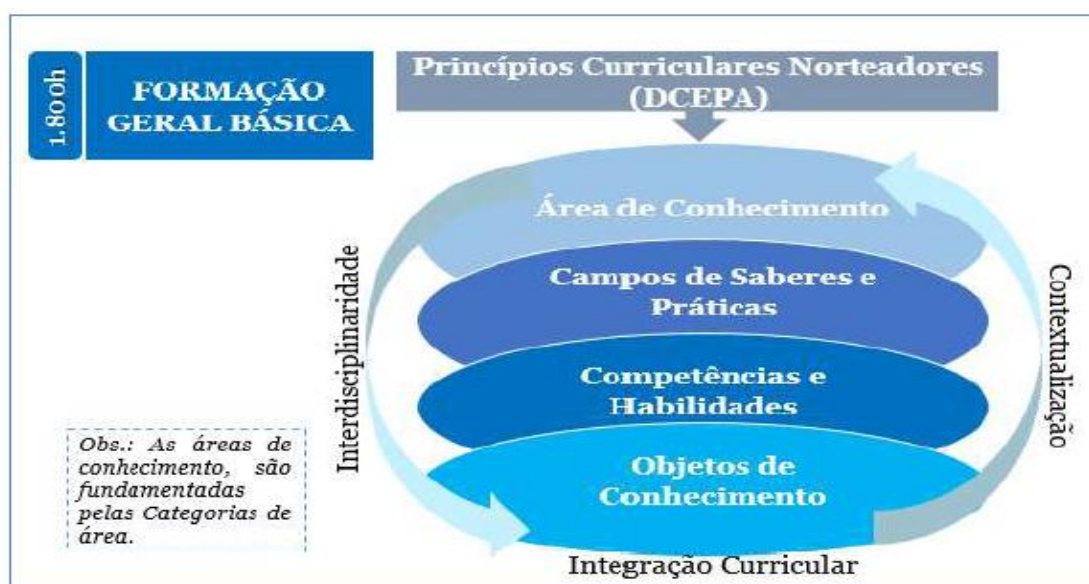
NUCLEAÇÃO DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	
Área do conhecimento	Campos dos Saberes e Práticas do ensino (componentes curriculares)
Linguagens e suas tecnologias	- Língua portuguesa e suas literaturas; - Arte; - Língua Inglesa; - Educação Física.
Matemática e suas tecnologias	- Matemática.
Ciências da Natureza e suas tecnologias	- Biologia; - Química; - Física.
Ciências Humanas e sociais aplicadas	- História; - Geografia; - Filosofia; - Sociologia.

Fonte: elaborado pelo autor conforme o DCEPA – etapa de ensino médio.

Vale ressaltar que os campos dos saberes e práticas do ensino que compõem as áreas do conhecimento são organizados em quadros, os quais trazem as competências específicas da área, as habilidades e seus respectivos objetos do conhecimento.

Para compreensão de como se organiza a formação geral básica, vinculada à parte comum do currículo, aquela que todos os estudantes deveriam ter acesso, independente da instituição de ensino, o documento curricular paraense propõe a esquematização abaixo:

Figura 6: Organização da nucleação da Formação Geral Básica



Fonte: DCEPA-EM (Pará, 2021, p. 78).

Quanto à nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho, direciona-se para o aprofundamento das áreas do conhecimento da formação geral básica, através das Itinerâncias³, as quais “[...] são compostas por três tipos de unidades curriculares distintas (**projetos integrados de áreas do conhecimento e a educação profissional e técnica; campos de saberes e práticas do ensino eletivos; e o projeto de vida** como unidade curricular obrigatória no ensino médio)” (Pará, 2021, p. 78, grifos do autor).

As itinerâncias são postuladas “[...] como arranjos curriculares flexíveis, que devem ser abordados de forma integrada nas unidades curriculares, visando aprofundar e ampliar as aprendizagens” (Pará, 2021, p. 363). Por estarem na parte flexível do currículo, estão relacionadas as possibilidades de escolha dos jovens, por isso, são formadas por componentes curriculares que podem assumir caráter de eletivo.

Concernente aos componentes curriculares⁴ que compõem esta nucleação, cumpre dizer que visam “[...] além de aprofundar e ampliar as aprendizagens dos estudantes, visam também a atender as finalidades do século atual de uma sociedade que se reconfigura, promovendo a incorporação de valores universais que contribua para uma visão de mundo ampliada e heterogênea [...]” (Pará, 2021, p. 365). Além das áreas do conhecimento, essa nucleação traz como possibilidade a vivência, pelos jovens, de um componente curricular específico direcionado para Educação Profissional e Técnica (EPT).

Assim, os componentes curriculares Projetos Integrados de Ensino, Campos dos Saberes e Práticas de Ensino Eletivos e o Projeto de vida, constituem-se, através das itinerâncias, em componentes curriculares alinhados aos eixos estruturantes Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo social. Tais eixos foram definidos pelos Referenciais Curriculares para elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2018c), assumindo caráter de direcionamento para criação dos/das itinerários/itinerâncias.

A partir do que expõe o documento curricular estadual e na intenção de compreender os objetivos da arquitetura curricular proposta na nucleação da formação para o mundo do trabalho, produzi o quadro abaixo.

³ Apesar do DCEPA-EM incorporar o que a legislação nacional prever no que se refere a implementação de itinerários formativos, como parte da nucleação para o mundo do trabalho, é realizada uma substituição de nomenclaturas, optando-se pelo termo Itinerâncias.

⁴ No DCEPA-EM utiliza-se o termo unidade curricular, todavia, neste estudo faz-se opção por utilizar a nomenclatura advinda da política curricular nacional (Lei 13.415/2017) que adotou o termo Componente Curricular.

Quadro 8: Nucleação da formação para o mundo do trabalho

NUCLEAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	
Componente curriculares	Organização
Projetos Integrados de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - É um componente curricular flexível e tem como objetivos “[...] aprofundar e ampliar conhecimentos vivenciados na nucleação da formação geral básica, que serão experienciados ao longo dos três anos do ensino médio” (Pará, 2021, p. 370); - Pode auxiliar na integração entre os componentes curriculares das áreas do conhecimento e, também, destes com a EPT; - Carga horária total de 120 horas.
Campos de Saberes e Práticas eletivos	<ul style="list-style-type: none"> - Partem da “mesma concepção teórica dos Campos de Saberes e Prática do Ensino, que compõem as áreas de conhecimentos da formação geral básica obrigatória [...]” (Pará, 2021, p. 374); - São componentes eletivos, portanto estão alinhados ao processo de escolha dos jovens; - Carga horária de 40 horas semestrais.
Projeto de Vida	<ul style="list-style-type: none"> - Componente curricular obrigatório em todos os anos do Ensino Médio; - É apresentado como componente curricular de integração entre as duas nucleações. - Carga horária de 40 horas semestrais.

Fonte: elabora pelo autor com base no DCEPA – etapa de ensino médio.

O entendimento de como são utilizados os componentes curriculares da FMT contribui para compreensão da arquitetura curricular desta nucleação. Embora sejam nomenclaturas novas, em relação a política curricular nacional, trazem em seu interior as proposições que esta determinou.

Para fins de elucidação da FMT em sua estrutura curricular, destaco a imagem a seguir identificada no próprio DCEPA-EM.

Figura 7: Estrutura da nucleação da formação para o mundo do trabalho



Fonte: DCEPA-EM (Pará, 2021, p. 79)

Ao trazer os elementos que compõe a nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho intenciono situar a arquitetura curricular da qual o Projeto de Vida faz parte. Tal ação possibilitou a compreensão de sua utilização no contexto da reforma do Ensino Médio no Pará, o qual foi postulado enquanto componente curricular de integração entre as duas nucleações, embora tenha clareza de que nem sempre aquilo que se anuncia é a real intenção dos propositores curriculares.

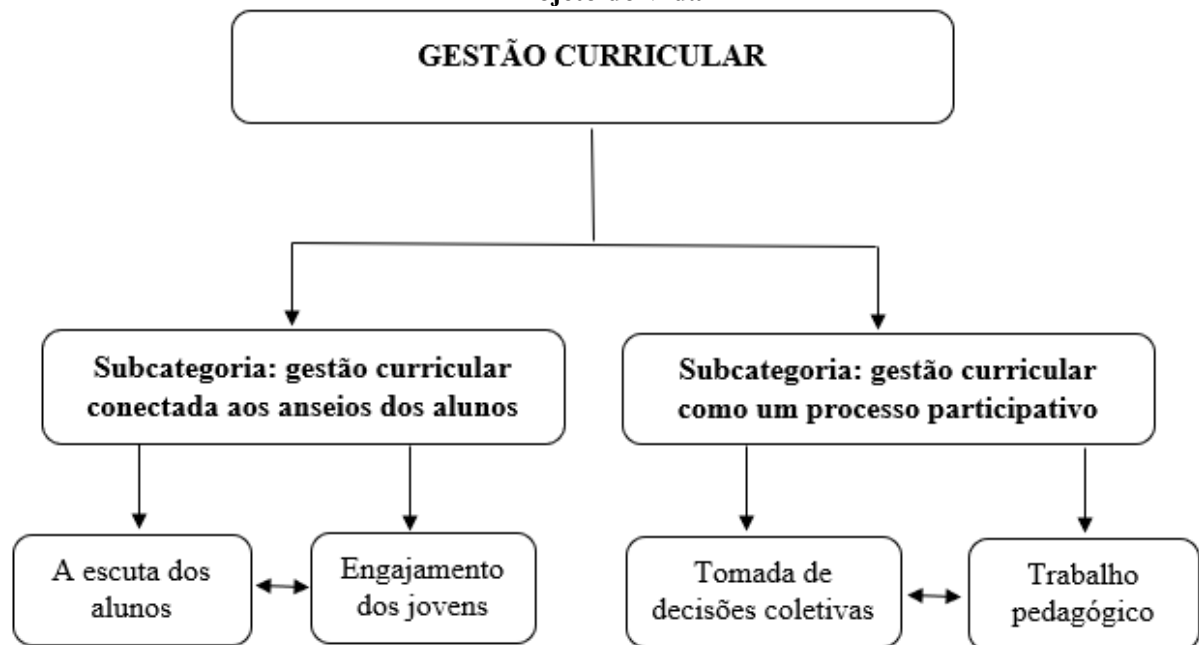
Portanto, os tópicos seguintes possibilitarão compreender o Componente Curricular Projeto de Vida, focalizando nos aspectos da gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos.

5.2 A gestão curricular do componente curricular “Projeto de vida”

A presente subseção dedica-se a responder à primeira questão investigativa, a qual indaga: **que prescrições são feitas acerca da gestão curricular do componente “Projeto de Vida”?**

Tal questionamento possibilitou a criação da categoria de análise **gestão curricular para o componente curricular projeto de vida**, elaborada através da exploração do material, durante a categorização da análise de conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2021). Nesse processo analítico, se sobressaíram duas subcategorias, sendo elas: **a gestão curricular conectada aos anseios dos alunos** e **a gestão curricular como um processo participativo**. Dessas subcategorias, temáticas se destacaram e serão trabalhadas no decorrer desta análise. A figura abaixo ilustra como se estruturou a análise das prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida”, em relação à gestão curricular.

Figura 8: Organização da análise da categoria gestão curricular para o componente curricular “Projeto de Vida”



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para que o processo de análise seja melhor organizado, inicialmente retomo à discussão sobre a gestão curricular para situá-la, desvelando sua relevância para o currículo escolar. Posteriormente, identifico as prescrições curriculares que o DCEPA-EM propõe a respeito da gestão curricular, a partir das subcategorias de análise. Finalizo tecendo algumas interpretações atinentes aos apontamentos apresentados quanto à categoria analisada.

Desse modo, pode-se dizer que as discussões em torno do currículo revelam que existem vários aspectos desse artefato, cuja análise pode contribuir para o entendimento da educação oferecida aos sujeitos de determinada nação. Como ratificam Roldão e Almeida (2018, p. 10):

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar.

Com isso, o currículo escolar, enquanto artefato relevante do processo educativo, tem na gestão curricular um de seus importantes elementos. Tal fato decorre da necessidade recorrente de fazer escolhas atinentes ao currículo. Deste modo, concordo com as autoras ao considerarem a gestão curricular como um processo de tomada de decisões orientado para alcançar determinados objetivos (Roldão e Almeida, 2018).

Como processo de tomada de decisões, a gestão curricular perpassa por diferentes âmbitos (Roldão e Almeida, 2018; Sacristán, 2017), indo do contexto macro ao micro, envolvendo tanto aquilo que se decide pela política curricular nacional/estadual, quanto as opções realizadas em sala de aula pelos docentes. Em cada etapa desse processo, diferentes agentes atuam como decisores curriculares, em contextos nem sempre democráticos.

Nesse sentido, as prescrições curriculares para o componente curricular Projeto de Vida, presentes no DCEPA-EM, estão relacionadas, diretamente, com as decisões curriculares que são produzidas em âmbito macro, estipulando aquilo que precisa ser garantido nas diferentes instituições de ensino paraenses. Tais prescrições se configuram como orientadoras da prática docente, haja vista a relação entre o que se decide neste âmbito, com aquilo que se efetiva no “chão da escola”.

Assim, as prescrições curriculares trazidas no currículo oficial (Sacristán, 2017) e que atuam como elemento norteador do currículo escolar, trazem determinações que dizem respeito a como a escola e seus professores devem trabalhar, relativo aos variados componentes curriculares. Tais determinações podem se relacionar com aspectos como o planejamento, a organização, os conhecimentos e a implementação desses componentes curriculares.

Essa compreensão da gestão curricular orientou o processo de análise do componente curricular “Projeto de Vida” no documento curricular paraense. Neste contexto, a gestão curricular é ressaltada no decorrer de todo o documento, abrangendo desde as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares de forma específica até as orientações gerais atribuídas a organização do trabalho pedagógico escolar.

Sendo assim, identifiquei as prescrições curriculares atinentes à gestão curricular em vinte excertos do DCEPA-EM, o que possibilitou a criação de duas subcategorias de análise, a

partir da codificação das unidades de registro e contexto. A primeira subcategoria elaborada diz respeito à **gestão curricular conectada aos anseios dos alunos**, da qual surgiram temáticas como a escuta dos alunos e o engajamento dos jovens, ambas voltadas para a construção dos projetos de vida.

Com relação ao exposto, o documento estipula que é preciso conectar a gestão curricular aos interesses das juventudes. Utilizando a escuta dos jovens para verificar seus anseios, angústias e perspectivas de vida, para assim promover o engajamento e mobilização desses sujeitos no alcance de seus projetos de futuro.

Em relação a escuta dos jovens, o documento indica que:

[...] a **escuta desses estudantes é uma prática imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola**, a qual torna-se um ato educativo no qual o aluno externaliza os seus sentimentos, seus anseios e suas vontades como sujeito do processo de ensino-aprendizagem [...].

A **escuta adquire um maior significado quando associada ao projeto de vida do aluno**, tendo em vista que este trata da construção das escolhas de vida, dos desejos de mudança, da realização de propósitos e da projeção de futuro (Pará, 2021, p. 101-102, grifos meu).

Essa questão de escuta dos jovens é ressaltada no documento como uma atividade fundamental para orientar o trabalho docente, uma vez que ouvir os alunos possibilitaria a estes “compartilhar opiniões sobre diferentes assuntos, desde os mais corriqueiros, como a infraestrutura da escola e as atividades em sala de aula, até os mais complexos, como mudanças no currículo e na organização escolar” (Pará, 2021, p. 101).

A escuta surge, então, como uma possibilidade de participação ativa dos jovens no processo de tomada de decisões. Sendo o ponto de partida para que se consiga engajar e mobilizar esses sujeitos a construïrem seus projetos de vida. Em vista disso, o DCEPA-EM prescreve que:

Além de **engajamento**, os projetos de vida podem propiciar uma formação que estimule **processos de mobilização social entre os jovens**, por meio do desenvolvimento do **protagonismo juvenil** e da participação, com autonomia e capacidade de tomar decisões mais fundamentadas, o que necessariamente pressupõe mudança. (Pará, 2021, p. 382, grifos meu)

[...] é a partir desse aspecto da mudança/transformação, provocada pelo **engajamento e mobilização**, que o projeto de vida ganha possibilidades concretas de se tornar um importante instrumento de formação das juventudes no contexto escolar, na medida em que articulam os aspectos sociais, políticos, culturais e profissionais, visando com isso **fortalecer as identidades juvenis** e

corroborar para a consolidação de uma concepção de formação humana integral dos estudantes do ensino médio. (Pará, 2021, p. 383, grifos meu)

Quando **os sujeitos** se veem como parte das **tomadas de decisões do processo escolar**, instaura-se um sentimento de pertencimento do sujeito com a escola em que ele faz parte, encontra sua identidade, deseja estar presente nas decisões, toma-as como suas, acompanha as ações a serem implementadas, tenta modificá-las quando necessário, enfim torna-se um agente de transformação social” (Pará, 2021, p. 614, grifos meu)

Como apontado, a participação dos jovens no processo de tomada de decisões envolvendo a escola, pode mobilizá-los a se engajarem com sua formação. Tal ação, propiciaria o desenvolvimento do protagonismo juvenil, que é um aspecto ressaltado no interior da reforma do Ensino Médio, tendo relação direta com o “Projeto de Vida”.

Essa questão pode ser percebida no próprio documento Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, o qual pontua, incisivamente, que o motivo de desinteresse de muitos jovens do Ensino Médio, com sua formação, estaria relacionado com a desconexão dessas com as exigências do mundo contemporâneo. Dessa forma, chama atenção para a necessidade de colocar o jovem no centro do processo educativo, para promover uma aprendizagem que incentive “[...] ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro” (Brasil, 2018, p. 06).

A necessidade de o jovem ser o protagonista de sua própria trajetória articula-se com as escolhas realizadas concernentes ao seu futuro. Com isso, ao relacionar o protagonismo juvenil com o projeto de vida, o referido documento pontua que “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (Brasil, 2018, p. 06).

Em relação à estrutura de desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida”, em conexão aos interesses dos alunos a partir do processo de escuta para posterior engajamento dos jovens com sua formação, o documento curricular paraense estabelece que é preciso partir de questões como:

[...] quem sou eu? O que eu quero para mim? O que eu quero para o mundo/sociedade? O que me entusiasma e/ou desassossega? Que perspectivas de mundo/sociedade eu tenho? O que tenho a disposição para conquistar o que anseio? E quais objetivos posso formular e alcançar em médio e longo prazo?” (Pará, 2021, p. 387).

Tais questionamentos são o ponto de partida para um trabalho que será efetivado ao longo dos seis semestres dessa etapa de ensino. Iniciando no primeiro ano, o qual volta-se para a construção da identidade juvenil relacionando o individual/particular com o coletivo/social.

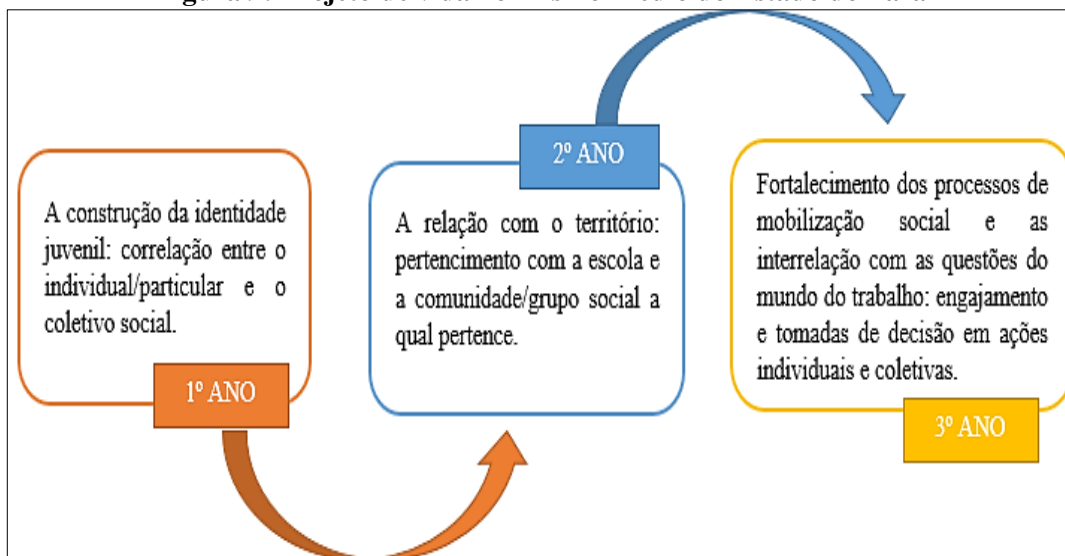
O Trabalho pedagógico objetivaria levar o jovem a se integrar na lógica escolar, manifestando seus interesses e aptidões, para posteriormente, fomentar a identificação do estudante com seu grupo social (Pará, 2021).

No que diz respeito ao segundo ano, o primeiro semestre parte, novamente, da escuta dos jovens para enfatizar as escolhas que precisarão tomar e “O segundo semestre enfoca a relação do jovem com a comunidade e se constitui pela fase de construção comunitária do projeto” (Pará, 2021, p. 389).

Em seguida, a proposição é de que no terceiro ano sejam “intensificadas as interações dos processos das séries anteriores que mobilizam e dialogam com o mundo do trabalho, ao enfatizar a autonomia e o engajamento do jovem para fortalecimento das suas escolhas enquanto lógica de aprofundamento das aprendizagens [...]” (Pará, 2021, p. 390). Ao final desse processo, propõem-se que o aluno construa um produto final, ratificando a continuidade do projeto de vida, para além do Ensino Médio, desenvolvendo-se ao longo da vida dos estudantes.

Esse processo, que se desenvolve ao longo dos três anos do Ensino Médio, é detalhado no Caderno Guia de elaboração do “Projeto de Vida”⁵. Em articulação com as proposições do DCEPA-EM, esse documento indica que “Para estabelecer uma perspectiva de futuro, agir no presente significa dar passos concretos em direção ao que se deseja” (Pará, 2022, p. 08). A figura abaixo ilustra a relação entre os anos do Ensino Médio, orientando o trabalho nesse componente curricular.

Figura 9: Projeto de vida no Ensino Médio do Estado do Pará



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das proposições do DCEPA-EM e do Caderno Guia do componente curricular “Projeto de Vida” (2022, p. 10).

⁵ O referido documento está sendo citado para fins de contextualização, tendo em vista que os apontamentos trazidos estão em articulação as proposições do DCEPA-EM.

Como demonstrado na figura, a articulação entre os anos que compõem o Ensino Médio é um aspecto importante a se considerar na composição do projeto de vida. Fica explícita, tanto no DCEPA, quanto no caderno guia de elaboração do projeto de vida, a expectativa de engajamento dos jovens através do protagonismo juvenil, para estabelecimento de suas perspectivas de futuro.

A segunda subcategoria, elaborada a partir do documento curricular paraense, foi denominada de **gestão curricular como um processo participativo**, devido à ênfase dada à participação dos vários sujeitos que compõem a comunidade escolar nas decisões realizadas. A respeito disso, duas temáticas se ressaltaram no processo analítico, as quais remetem à **tomada de decisões coletivas e o trabalho pedagógico destinado ao componente curricular “Projeto de Vida”**. Tais temáticas se relacionam, o que possibilitou analisá-las em conjunto.

Em relação ao exposto, o DCEPA-EM aponta que o processo de tomada de decisões atinentes ao trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do Ensino Médio, precisa ser colaborativo, de modo que os diversos agentes presentes neste espaço tenham possibilidade de participação, em um processo que inclui todos os componentes curriculares. Então, é estipulado que:

A escola enquanto espaço de mediação de conhecimento, em uma perspectiva de formação humana integral, deve centralizar na **organização do trabalho pedagógico participativo**, os direitos à educação e a aprendizagem dos alunos, materializando as expectativas dessa juventude (Pará, 2021, p. 67, grifos meu).

[...] a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) não deve apenas trazer os conteúdos acadêmicos transpostos nos objetos de conhecimentos, mas propiciar **a realização de um trabalho envolvendo as habilidades socioemocionais dos estudantes, exigindo engajamento de toda a comunidade escolar** com o intuito de promover atividades integradas ao longo de todo ano letivo, na cultura escolar e, sobretudo, para que faça sentido e diferença na vida de cada discente (Pará, 2021, p. 315, grifos meu).

Como se pode observar, é prescrito que o processo de tomada de decisões seja participativo, de modo a envolver a comunidade escolar. Mesmo que se tratem de orientações gerais, elas dizem respeito também ao “Projeto de vida”, haja vista se tratar de um componente curricular obrigatório, presente em todos os anos letivos do Ensino Médio.

Quando se trata, especificamente, das indicações concernentes à gestão curricular do “Projeto de vida”, é estabelecido que o trabalho neste componente curricular seja pautado na formação dos jovens em suas múltiplas dimensões, articulando os quatro eixos das itinerâncias

(Investigação científica, Mediação e intervenção sociocultural, Processos criativos, Empreendedorismo). Como apontado no seguinte fragmento:

A partir de dimensões especificadas a cada semestre, **a organização do trabalho pedagógico deverá garantir espaços flexíveis de debates e estudos que possibilitem aos jovens do ensino médio, refletirem criticamente suas condições juvenis de existência, no tempo e espaço em que vivem, estabelecer metas pessoais e coletivas**, pensando-as a curto, médio e a longo prazo, em que se possam articular os quatro eixos das itinerâncias e as aprendizagens construídas a cada semestre nas nucleações da formação geral básica e comum a todos os estudantes de ensino médio, bem como as da nucleação da formação para o mundo do trabalho, que referem-se às trajetórias escolhidas por cada estudante (Pará, 2021, p. 386, grifos meu).

Com essas indicações, percebe-se que o trabalho pedagógico no componente curricular “Projeto de Vida” está pautado na reflexão da condição juvenil vivenciada pelos estudantes, resultando no estabelecimento de seus objetivos de vida. A partir disso, impõe-se ao processo de tomada de decisões atinentes a este componente curricular, a necessidade de pensar sobre a condição juvenil em suas múltiplas vivências, o que implicaria a trajetória que os estudantes possam escolher para trilhar, ou seja, seus projetos de vida.

Ao ponderar para a gestão curricular como ato coletivo, o DCEPA-EM ressalta a necessidade de a escola envolver diferentes sujeitos no processo de tomada de decisões. Dessa forma, as duas temáticas apresentadas estão relacionadas, uma vez que as tomadas de decisões em âmbito escolar, também implicam o trabalho pedagógico oferecido. Tal fato faz com que se possa pensar as temáticas em sua relação com o “Projeto de Vida”.

Assim, verifica-se que todo o processo formativo proporcionado no interior da reforma do Ensino Médio paraense, pauta-se na lógica de conhecer os alunos, observar suas realidades diversas e buscar auxiliá-los na definição de uma trajetória de vida. Para que isso venha a se efetivar, é solicitado um trabalho organizado, com a participação de sujeitos como, diretores, professores, famílias e alunos, oportunizando um diálogo coletivo. Como salientado no excerto abaixo:

Dessa forma, falar de aprendizagem, nesse contexto, é situar o aprendizado do educando, considerando que este não acontece apenas pela mediação do ensino, mas se dá pelo entrelaçamento das condições socioeconômicas, culturais e das expectativas sociais das famílias, **dos processos organizativos e de gestão da escola**, bem como da **participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão**, sejam estas das práticas curriculares, dos processos didático-pedagógicos, e dos tipos de avaliação, tanto do funcionamento da escola como das aprendizagens dos educandos (Pará, 2021, p. 596, grifos meu)

A participação dos diferentes sujeitos possibilitaria, ainda, conhecer suas expectativas para com a aprendizagem dos alunos. Situar o projeto de vida, a partir desses apontamentos, implica observar, o que explicitam Roldão e Almeida (2018), quando chamam atenção para o fato de a gestão curricular ser demarcada por um processo de tomada de decisões, orientado para os fins que se pretendem alcançar. Com isso, ao se elencar tais prescrições, para o trabalho pedagógico realizado no componente “Projeto de Vida”, estipula-se determinado ideal formativo que se quer atingir.

Mesmo que as prescrições curriculares atuem na orientação de como deve ocorrer o trabalho pedagógico neste componente curricular, é preciso considerar, como faz Pacheco (2005, p. 110) que “As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos actores com capacidade para intervir, directa ou indirectamente, nos campos de poder em que estão inseridos”. O autor, pondera que a escola é espaço de decisões permanentes, enfatizando as possibilidades de adaptação das prescrições curriculares oficiais, aos contextos reais nos quais a educação ocorre.

Com isso, embora as orientações curriculares solicitem a organização de um trabalho conjunto, com a participação de gestores, professores, família e alunos, a realidade concreta de funcionamento do espaço escolar se impõe como desafio para esse objetivo. Sendo assim, pode-se pensar em quais as possibilidades reais de se efetivar um trabalho coletivo, tendo em vista à realidade dos profissionais que atuam na escola. Em um contexto de precarização do trabalho docente, insuficiência de recursos e extensiva carga horária.

Não se pode esquecer que se trata de um componente curricular novo no contexto paraense, sendo que o docente responsável por ele, provavelmente, não teve, em sua formação, direcionamentos para o trabalho envolvendo o “Projeto de Vida” dos estudantes. Nesse contexto, as prescrições que são propostas no documento curricular estadual e no Caderno Guia de implementação do Projeto de Vida, constituem-se como principal suporte para sua materialização.

Nesta perspectiva, compreendo que as prescrições curriculares advindas do DCEPA-EM pautam-se na execução de um trabalho coletivo para auxiliar os jovens na construção de seus projetos de vida. Este, por sua vez, assume a relevância de ser um componente curricular que perpassa toda a etapa de Ensino Médio, em todos os semestres letivos.

Ainda que seja possível observar a tentativa de permitir um trabalho de viés qualitativo, que se efetive pelo conjunto de sujeitos requeridos a fazerem parte do processo de tomada de decisões, envolvendo a formação dos jovens no Ensino Médio paraense, é necessário

considerar que ele faz parte de uma conjuntura política maior, que traz em seu interior, as marcas que consolidam uma formação para o atendimento das demandas do capital.

Esses direcionamentos surgem em decorrência da lógica neoliberal que estrutura toda a reforma do Ensino Médio, não tendo sido diferente no âmbito paraense, que também traz como “[...] base formativa as noções de individualização, responsabilização, competitividade, mérito, portanto, naturalizando as desigualdades e as condições de pobreza e de exploração” (Jakimiu, 2022, p. 20).

Nesse sentido, o DCEPA, em atendimento ao que preconiza o documento Guia de implementação do NEM, corrobora com a tentativa de responsabilização dos estudantes para com sua formação. Entendo que seja evidente que o estudante precisa ser responsável e ator principal da sua própria trajetória, empenhando-se para obter os aprendizados propostos no ambiente escolar. Todavia, reflito quais são as possibilidades concretas que os jovens terão para realizar seus projetos de vida.

A leitura dos documentos em questão demonstrou que a gestão curricular para o componente curricular “Projeto de Vida”, atua com a ideia de mobilização dos jovens quanto ao processo de tomada de decisões que incidirão diretamente em seus futuros. Dessa forma, enfatiza-se uma certa individualização do processo formativo, pois exige-se dos jovens decisões sobre um futuro incerto, especialmente para aqueles marginalizados socialmente, cujos projetos de futuro serão diretamente impactados pela situação de desigualdade social a qual estão submetidos. Desse modo, “É preciso considerar que há questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida, pois existem contradições sistêmicas que os atravessam e continuarão atravessando nas próximas décadas” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 10).

Além disso, quando situa a necessidade de o trabalho voltado para esse componente curricular ser orientado pelos interesses dos jovens, a partir do processo de escuta para, em seguida, mobilizá-los a alcançar seus objetivos, traz de modo implícito um discurso meritocrático.

Portanto, postula-se o Projeto de Vida como um componente curricular voltado ao alcance de um propósito, centrado na reflexão do jovem sobre o que ele pode fazer para atingir seus objetivos, em um processo que se dá a partir da observação de seu contexto de vivência, nas suas relações interpessoais e em seus posicionamentos frente a dinamicidade da realidade.

Ao ressaltar a necessidade de mobilização dos jovens para alcance de suas perspectivas futuras, traz implícita a ideia de que o êxito na realização de seus propósitos são fruto, somente, de seu próprio esforço. Nessa lógica, as prescrições para o projeto de vida podem implicar a

responsabilização do sucesso acadêmico-profissional dos jovens, pressupondo que se algo relativo à sua formação deu errado, o “problema é seu”, sobressaindo, assim, resquícios de um discurso pautado na meritocracia. Ribeiro e Lopes (2017, p. 665) afirmam que “A meritocracia desdobrada dos valores da ‘cultura de excelência’ articula um conjunto de elementos que produzem a ideia de que é preciso sempre ‘trabalhar duro’ para ser recompensado [...]”.

Esse discurso, que imprime a ideia de meritocracia, alinhado à projeção de futuro dos jovens, evidencia outra questão pontuada ao longo das prescrições para o componente curricular analisado, uma vez que este se volta, também, para as escolhas realizadas pelos jovens sobre qual itinerário seguirá. Entretanto, como estabelecido nas DCNEM (Brasil, 2018b) as redes de ensino devem ofertar, pelo menos dois itinerários formativos, limitando as possibilidades de escolha às reais condições estruturais e humanas vivenciadas pelas escolas públicas.

À luz do exposto, as questões evidenciadas a respeito da gestão curricular apontam para um trabalho pedagógico pautado nos aspectos da escuta dos jovens, para conseguir mobilizá-los a atingir suas perspectivas futuras. Nessa perspectiva, as prescrições curriculares demonstram a necessidade de um trabalho participativo, em que os variados sujeitos do contexto escolar possam fazer parte da construção da formação dos estudantes do Ensino Médio.

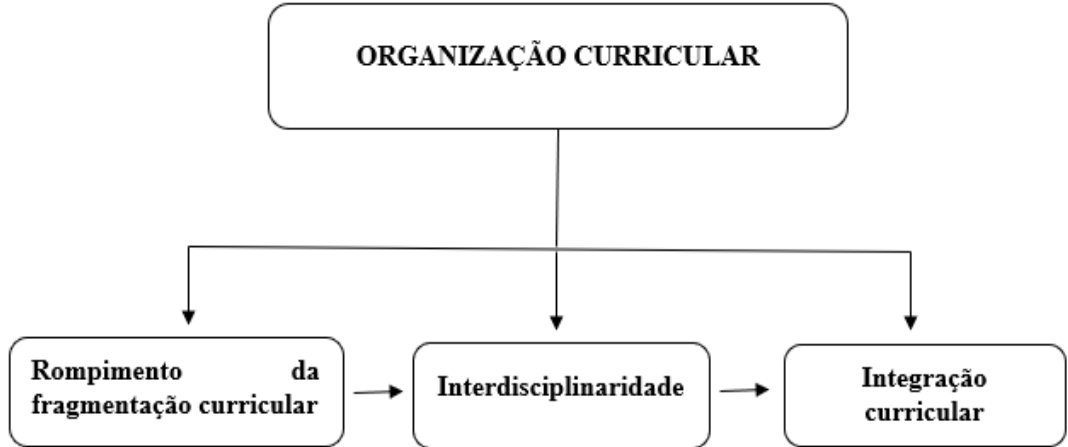
É preciso salientar, contudo, que a intenção de se realizar um trabalho coletivo em prol do engajamento dos jovens, possibilitando o sucesso de seu projeto de vida, encontra desafios de cunho estrutural, social e cultural, presentes na educação brasileira.

5.3 A organização curricular da oferta do componente curricular “Projeto de vida”

Nesta subseção, o objetivo é responder à segunda questão de investigação, a qual diz respeito a **como deve ser a organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida”**.

Diante disso, foi possível construir a categoria de análise **organização curricular do componente curricular projeto de vida**. Dessa categoria emergiram temáticas que se destacaram, como o **rompimento da fragmentação curricular, a interdisciplinaridade e a integração curricular**, constituindo aspectos a serem considerados na organização curricular do 'Projeto de Vida', conforme preconiza o DCEPA-EM. Para compreender como essa categoria de análise foi estruturada, elaborei o quadro a seguir:

Figura 10: Esquematização da análise da categoria organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida”



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A partir disso, para compreensão da categoria analisada, inicio apresentando a proposta de oferta do componente curricular “Projeto de Vida”, para, posteriormente, abordar as temáticas que se destacam em relação à sua organização.

É importante situar que, na estrutura de organização curricular a ser implementada nas instituições de ensino paraenses, o componente curricular 'Projeto de Vida' recebe destaque significativo. Isso é evidenciado na distribuição da carga horária entre os componentes curriculares, pois está prescrito que o 'Projeto de Vida' terá uma carga horária de duas horas semanais, totalizando quarenta horas/aula semestrais. Para efeito de comparação, essa é a mesma carga horária destinada à área de Matemática e suas Tecnologias. O quadro abaixo ilustra a matriz curricular do Novo Ensino Médio no Pará em relação à distribuição de horas/aula.

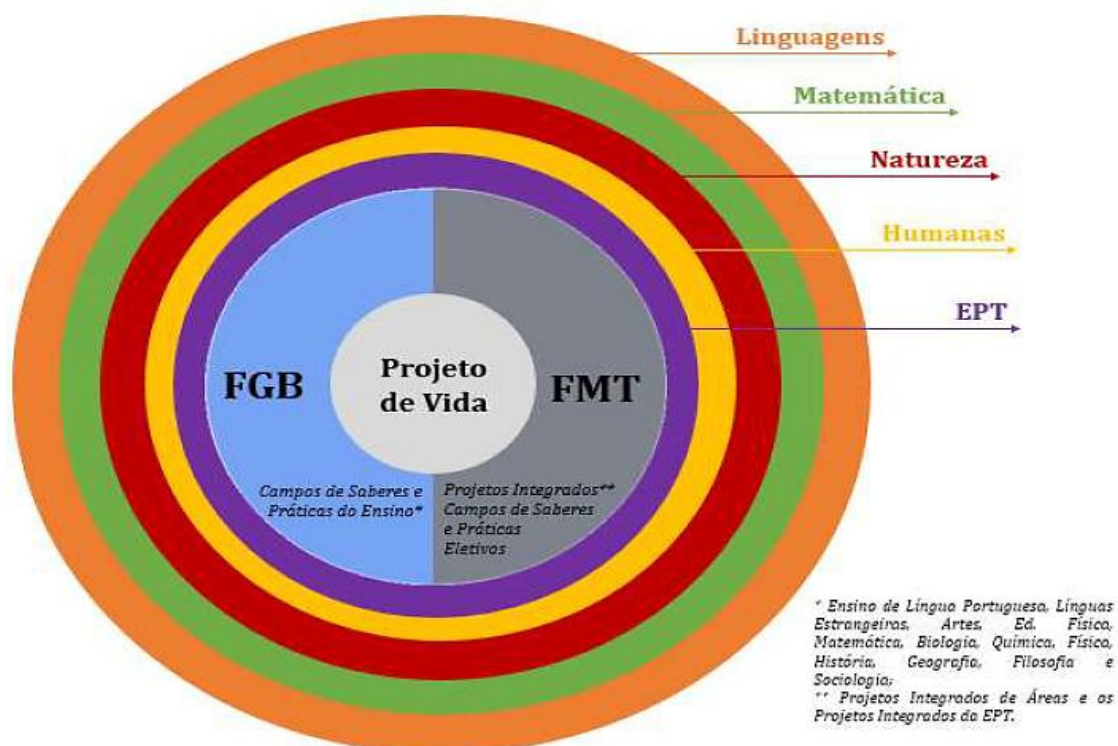
Figura 11: Esquematização do cálculo da carga horária da matriz curricular na nova arquitetura do Ensino Médio no Pará

NÚCLEO DE FORMAÇÃO	BLOCO DE SABERES E PRÁTICAS	Nº DE HORAS/AULAS SEMANAIS*	Nº DE HORAS/AULAS SEMESTRAIS	Nº DE CRÉDITOS/ AULA	Nº DE CRÉDITOS/ SEMESTRAIS
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias I	3h	(3x20) = 60h	(3x0,1) = 0,3	(0,3x20) = 6 Créditos
	Linguagens e suas Tecnologias II – LP	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,3x20) = 4 Créditos
	Matemática e suas Tecnologias	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,2x20) = 4 Créditos
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	4h	(4x20) = 80h	(4x0,1) = 0,4	(0,4x20) = 8 Créditos
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4h	(4x20) = 80h	(4x0,1) = 0,4	(0,4x20) = 8 Créditos
Formação para o Mundo do Trabalho	Projetos Integrados de Área e EPT	6h	(6x20) = 120h	(6x0,1) = 0,6	(0,6x20) = 12 Créditos
	Campo de Sabres e Práticas Eletivo	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,2x20) = 4 Créditos
	Projeto de Vida	2h	(2x20) = 40h	(2x0,1) = 0,2	(0,2x20) = 4 Créditos
TOTAL		25h/semanais	500h/semestrais	2,5 Créditos/ Aula	50 Créditos/ Semestrais

Fonte: Documento curricular paraense etapa de ensino médio (Pará, 2021, p. 83)

Em termos de oferta, trata-se de um componente curricular concebido para se constituir no centro do currículo do Ensino Médio paraense. Tal indicação faz com que seja direcionado ao “Projeto de Vida” a possibilidade de se articular com as nucleações da Formação Geral Básica e da Formação para o Mundo do Trabalho, conforme se pode observar na figura a seguir:

Figura 12: Esquematização do Projeto de Vida como componente curricular de integração do currículo do Ensino Médio



Fonte: Documento curricular paraense etapa de Ensino Médio (Pará, 2021, p. 385)

Diante do exposto, pode-se compreender que o componente curricular Projeto de Vida se constitui no centro do currículo da etapa de Ensino Médio, tendo sua presença garantida em todos os semestres letivos. Vale ressaltar que disciplinas tradicionais (Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia, Educação Física) perderam esse caráter de estar, obrigatoriamente, em todos os semestres letivos.

Assim, como centro do currículo do Ensino Médio paraense, esse componente curricular deverá ser integrado aos demais, além de se “[...] constituir como um ponto de culminância das aprendizagens construídas pelos estudantes no percurso escolar semestral, ao longo dos três anos de escolarização da etapa final da Educação Básica” (Pará, 2021, p. 385).

No decorrer do Ensino Médio, o Projeto de Vida recebe delineamentos específicos em cada ano, de modo que:

[...] no primeiro ano os jovens possam ser envolvidos com práticas que os encaminhem para o autoconhecimento e fortalecimento de suas identidades. No segundo, pode-se movimentar a construção do projeto de vida com atividades que visem a comunidade ou o grupo sociocultural ao qual o jovem pertence. E no terceiro ano, a juventude pode desenvolver ações que levem a autorreflexão e que, além de socializar o projeto, demonstre o seu fortalecimento frente ao mundo do trabalho e o engajamento dos jovens” (Pará, 2021, p. 396).

A intenção de que o Projeto de Vida se constitua em um componente curricular de integração, coaduna com a defesa que se faz ao longo de todo o texto documental, em favor da necessidade de rompimento da fragmentação do conhecimento e busca por práticas mais integradoras, que sejam capazes de articular os variados campos do saber.

À vista disso, em vários momentos é ratificada a ideia de que é preciso acabar com a fragmentação e promover diálogo entre as áreas de conhecimento, o que se apresenta logo de início, quando o texto documental propõe que:

[...] só se pode ensinar e aprender em diálogo com o outro. [...] Assim, um ensino que garanta condições concretas de aprendizagem pelos alunos **requer uma nova organização do trabalho pedagógico** que coloque em ação **o diálogo entre as várias áreas do conhecimento** e a participação daqueles que fazem a escola; daí porque não viabilizar um **currículo em coleção, configurado em “grade”** uma vez que assim reforçaria **a fragmentação** dos objetos do conhecimento; é necessário, portanto, em uma construção coletiva, imprimir no currículo formas de impressão de uma identidade, a qual configura-se a partir do lugar em que se ocupa – etnias, costumes, linguagens, religiosidade, valores, aspectos socioeconômicos, entre outros (Pará, 2021, p. 42, grifos meu).

Ao postular o diálogo como forma de conectar as áreas do conhecimento, espera-se promover o rompimento de uma perspectiva tão intrínseca à disciplinarização: a fragmentação dos objetos de estudo. Tal ação será viabilizada “a partir do momento em que o **modelo disciplinar** for substituído por um **trabalho pedagógico integrado**”. Com esse propósito, é solicitada “a participação coletiva nas produções escolares (no projeto político-pedagógico da escola, no planejamento integrado de professores, até findar na prática pedagógica e docente integrada), a fim de que se construa um currículo mais **flexível** e atrativo às juventudes paraenses” (Pará, 2021, p. 375, grifos meu).

Em relação à organização curricular baseada na disciplinarização, Silvio Gallo (2009, p. 15) pondera que “Estamos acostumados, nas escolas, a trabalhar no contexto das chamadas

‘grades curriculares’. Em geral, elas são compostas por disciplinas, cada uma delas representando uma área do conhecimento humano”. A presença da organização dos currículos em disciplinas é tão frequente, que é vista quase que modo “natural” como um modelo hegemônico de arquitetura curricular.

Na contramão dessa perspectiva, as políticas curriculares atuais têm requerido, cada vez mais, a construção de currículos que promovam integração entre campos do conhecimento diversos. A própria BNCC faz alusão a essa necessidade. Assim, endosso o que declara Thiesen (2013, p. 594), quando salienta que “Uma das questões que vem suscitando amplo debate no campo do currículo se refere à problemática da articulação/desarticulação entre as diferentes áreas, disciplinas e atividades que comportam os conteúdos de conhecimento científico e escolar”

Como possibilidades de superação dessa lógica disciplinar, têm sido utilizadas abordagens como a interdisciplinaridade e a integração curricular (Thiesen, 2013), nas discussões envolvendo a organização curricular, as quais são apresentadas como alternativas capazes de promover o diálogo e restaurar o elo entre os diferentes componentes curriculares.

Diante disso, como alternativa à estruturação curricular marcada pela disciplinarização, o DCEPA-EM postula a necessidade de construir um trabalho pautado na interdisciplinaridade e integração curricular dos conhecimentos. É importante lembrar que a interdisciplinaridade, juntamente à contextualização do processo de ensino-aprendizagem, é um dos três princípios curriculares que norteiam a Educação Básica paraense, perpassando por todas as áreas do conhecimento como uma das bases estruturantes.

[...] **A perspectiva interdisciplinar e contextualizada** deve ser a pauta de toda discussão acerca do currículo, o que significa estudar o mundo, em suas múltiplas dimensões, sejam estas da linguagem, da natureza e da sociedade, a partir de seus objetos, coisas e seres, de uma forma **integrada e holística**, relacionando com suas totalidades concretas (Pará, 2021, p. 53, grifos meu).

Por isso, o currículo organizado exclusivamente em **disciplinas fragmentadas** poderá desconsiderar as inúmeras realidades dos educandos, o movimento histórico dialético do fazer educativo. Nesse sentido, **a integração curricular desempenha um papel essencial nesse currículo** e no processo de questionamento da realidade, concebendo o conhecimento numa visão mais ampla de mundo, levando em consideração os diversos saberes, além do conhecimento historicamente estabelecido” (Pará, 2021, p. 605, grifos meu).

Esses apontamentos demonstram o anseio que se faz ao longo do documento perante a necessidade de articulação entre os diferentes campos do conhecimento. Assim, é preciso compreender que o Projeto de Vida é postulado como centro do currículo, o qual:

[...] deverá privilegiar processos metodológicos que respeitem a singularidade das múltiplas juventudes e suas identidades e culturas, **rompendo com a lógica da racionalidade-técnica disciplinar**, para construir processos de ensino-aprendizagens **mais dialógicos**, que possibilitem consolidar a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes, mediante a procedimentos mais omnilaterais em que se estabeleçam uma relação teórico-prática (Pará, 2021, p. 387, grifos meu)

Em consonância com a intenção de instaurar práticas mais dialógicas, aposta-se na integração do currículo. Assim, no interior do currículo integrado, as práticas interdisciplinares mobilizariam uma formação humana integral, pautada no desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito. Nessa perspectiva, o componente curricular “Projeto de Vida”, passa a ser concebido “[...] como uma unidade curricular de integração do currículo de Ensino Médio no Pará, portanto, dialogando com todas as demais unidades curriculares, que compõem as nucleações formativas” (Pará, 2021, p. 384).

Essa postulação destina ao “Projeto de Vida”, a função de ser um componente curricular capaz de articular as nucleações da Formação Geral Básica com a Formação para o Mundo do Trabalho. Sua estruturação se daria a partir de três dimensões, pautadas: na construção da identidade juvenil; na relação do jovem com o território ao qual pertence; e na sua mobilização social ante as questões do mundo do trabalho, possibilitando o engajamento nas tomadas de decisões.

Considerando tais dimensões para a garantia da organização do trabalho pedagógico para o componente curricular “Projeto de Vida”, ainda se faz necessário:

[...] garantir espaços flexíveis de debates e estudos que possibilitem aos jovens do ensino médio, refletirem criticamente suas condições juvenis de existência, no tempo e espaço em que vivem, estabelecer metas pessoais e coletivas, pensando-as a curto, médio e longo prazo, em que se possam articular os quatro eixos das itinerâncias e as aprendizagens construídas a cada semestre nas nucleações da formação geral básica e comum a todos os estudantes de ensino médio, bem como as da nucleação da formação para o mundo do trabalho, que referem-se às trajetórias escolhidas por cada estudante. (Pará, 2021, p. 386)

A partir dessas indicações, é possível compreender que o componente curricular Projeto de Vida assume relevância no interior da reforma do Ensino Médio paraense, o que se evidencia nas prescrições curriculares atinentes à sua organização curricular, a qual afirma que a intenção é constituir-lo componente curricular de integração, direcionado por um trabalho pedagógico que considere a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

Ao requerer a construção de um currículo integrado, capaz de articular campos do conhecimento diferentes, para romper com a fragmentação das disciplinas, põem-se no centro

do currículo, o “Projeto de Vida”. Em vista disso, é indicada a construção de práticas interdisciplinares e integradoras, viabilizadas através do diálogo entre os componentes curriculares.

Sob essa ótica, acredito ser importante a indicação de um trabalho direcionado a uma perspectiva interdisciplinar no trato do conhecimento, de modo a promover certa integração entre componentes curriculares distintos. Todavia, observo alguns desafios para a construção de um currículo e de práticas curriculares desta natureza.

No tocante a isso, pontuo que a efetivação da interdisciplinaridade, por exemplo, parece requerer um trabalho participativo, em equipe, no qual os professores habilitados em disciplinas específicas tenham possibilidades de dialogar. Tal lógica, entretanto, torna-se complexa, na medida em que seria preciso tempo para organização de um trabalho deste viés, o qual seria impactado diretamente pelo contexto atual da docência, posto que muitos professores adquirem carga horária ampliada e exercem a profissão em mais de uma escola, a fim de que tenham melhores condições financeiras.

Assim, compreendo que a articulação do “Projeto de vida” com outros componentes curriculares da reforma do Ensino Médio paraense, é uma tentativa de possibilitar um trabalho de viés interdisciplinar. Pertinente ao exposto, o DCEPA-EM aponta orientações vagas, haja vista simplificar a utilização da interdisciplinariedade, como se fosse uma tarefa desprovida de complexidade. Contudo, como ratifica Thiesen (2013, p. 398), “[...] o currículo pode sim ser um movimento em favor da interdisciplinaridade, mas não é a própria interdisciplinaridade”.

Outrossim, cumpre ainda considerar, conforme propõe Aires (2011) que, embora a interdisciplinaridade e a integração curricular almejem processos de ensino aprendizagem contrários à fragmentação curricular, ambos os termos não são sinônimos. Destarte, é necessário lembrar que o trabalho interdisciplinar decorre de um processo “[...] onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras” (Aires, 2011, p. 218).

No tocante a isso, a autora recorre a Beane (1977) para salientar alguns aspectos da integração curricular, os quais concernem “[...] a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular” (Aires, 2011, p. 224). Entre os pontos principais destacados por essas possibilidades de integração do currículo, estão a necessidade de valorização das vivências pessoais e sociais dos jovens no processo educativo e o interesse por uma formação “que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática”.

No que tange à diferenciação entre a interdisciplinaridade e a integração curricular, Aires (2011, p. 227) afirma ainda que:

[...] a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas.

Ao observar as diferenças entre as formas de organização curricular propostas a partir da interdisciplinaridade e da integração curricular, compreendo que esta última revela certa proximidade com as proposições do componente curricular “Projeto de Vida”. No âmbito do DCEPA-EM, essa aproximação pode ser identificada quando se evidencia a necessidade do projeto de vida estar “[...] articulado com as ações fora da escola, pois as experiências extracurriculares são importantes para a concretização da formação humana integral do jovem” (Pará, 2021, p. 386), corroborando a proposição de um trabalho que considere as vivências dos estudantes no processo formativo.

Essa perspectiva de integração curricular inspira-se em ideias vinculadas ao progressivismo, cujo expoente mais conhecido é John Dewey. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 23), o autor em questão “[...] advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos”. Em vista disso, com base nas ideias progressivistas, a formação, oferecida nas escolas, precisa fazer sentido para os alunos, favorecendo experiências educacionais democráticas.

Constato, por conseguinte, que a aludida lógica de associar o currículo aos interesses dos estudantes não se configura, necessariamente, como uma inovação no campo curricular, uma vez que o progressivismo propôs princípios análogos, desde a década de 1920.

Assim sendo, os apontamentos trazidos pelo DCEPA-EM, concernentes à organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida” asseveram sua relevância no interior da reforma do Ensino Médio paraense. Ademais, ponderam para a necessidade de ele se constituir em um componente curricular de articulação entre as áreas do conhecimento, o qual se conecta aos interesses pessoais dos estudantes. Tais indicações permitiram observar as possibilidades reais da oferta do Projeto de Vida na consolidação dos seus objetivos nos contextos educacionais.

Assim, observo que, embora seja importante a proposição organizacional a partir da possibilidade de diálogo entre conhecimentos advindos de campos diferentes, é preciso que a

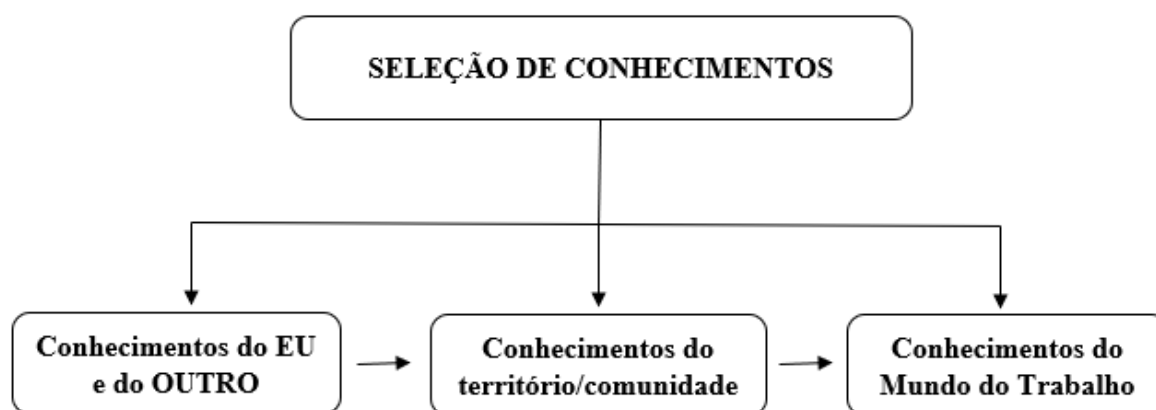
materialidade do trabalho docente garanta que o currículo prescrito se efetive na prática diária dos professores.

5.4 Os conhecimentos privilegiados para serem ensinados no componente “Projeto de vida”

A análise realizada nesta subseção visa responder à terceira questão investigativa, a qual indaga: **que conhecimentos devem ser privilegiados pelo componente curricular “Projeto de Vida”?**

Para esse fim, busquei identificar no componente curricular em questão, os conhecimentos propostos para fazer parte da formação oferecida à juventude paraense. Desse modo, a categoria de análise **seleção do conhecimento** demonstrou a existência de temáticas que se ressaltaram no processo analítico, as quais se referem ao **conhecimento do EU e do Outro; conhecimento do território/comunidade; e conhecimento do Mundo do Trabalho**. A figura abaixo elucida a esquematização da análise dessa categoria.

Figura 13: Organização da análise da categoria seleção de conhecimentos



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Essas temáticas estão relacionadas com as três dimensões do componente curricular “Projeto de Vida” e se desdobram de acordo com os anos do Ensino Médio. Dessa forma, no primeiro ano, os conhecimentos propostos são situados para o fortalecimento da identidade juvenil, relacionando as vivências dos sujeitos particulares e coletivas. Posteriormente, no segundo ano, ressalta-se a relação do sujeito com o território/comunidade a qual pertence. E, no terceiro ano, os conhecimentos voltam-se para o engajamento dos jovens, para compreenderem as questões do mundo do trabalho.

Em termos de construção, a temática **conhecimentos do Eu e do Outro**, foi identificada ao observar, no DCEPA-EM, a mobilização de assuntos pertinentes ao autoconhecimento dos jovens, priorizando a compreensão de suas particularidades, ao mesmo tempo que destaca sua inter-relação com outros sujeitos que compõem o grupo social ao qual pertencem (Pará, 2021). Averigüei, então, a predominância de assuntos de caráter subjetivo.

Após esse entendimento do Eu em relação com o Outro, o DCEPA-EM sugere que se trabalhe com conhecimentos direcionados ao aprendizado da realidade do sujeito, configurando a temática **Conhecimentos do território/comunidade**. Nesta, recorre-se a noções de assuntos presentes no dia a dia dos alunos e que fazem parte de suas vivências na escola e na comunidade/grupo social no qual estão inseridos (Pará, 2021).

Para finalização desse processo de aprendizados, que se desdobram em conhecimentos selecionados a fazerem parte da formação da juventude paraense, é indicado o fortalecimento da mobilização social e engajamento e tomada de decisões dos sujeitos a respeito do mundo do trabalho. Tais assuntos permitiram a construção da temática **Conhecimentos do Mundo do Trabalho**.

Cumprе salientar que, nessas temáticas, sobressaem-se conteúdos a serem trabalhados no componente curricular “Projeto de Vida”, no entanto, estes não se apresentam explicitamente no DCEPA-EM. Para identificação dos conhecimentos propostos, foi preciso uma leitura e interpretação minuciosa da proposta de construção do “Projeto de Vida”, apresentadas no documento curricular estadual em um quadro, nas páginas 391, 392 e 393.

À luz dessas informações, construí um quadro elucidativo com os assuntos que se destacam e, portanto, dizem respeito aos conhecimentos privilegiados a integrarem o componente curricular “Projeto de Vida”.

Quadro 9: Conhecimentos estipulados pelo Componente Curricular “Projeto de Vida” no decorrer do Ensino Médio paraense

Componente Curricular “Projeto de Vida”		
Ano escolar	Temática	Conhecimentos
1º ano	Conhecimentos do Eu e do Outro	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] autocuidado (cuidar de si), altercuidado (cuidar do outro), ecocuidado (cuidar do ambiente) e transcuidado (cuidar de valores que dão sentido a sua existência)”; - Valores pessoais, morais, éticos e autoconfiança; - Aptidões; - Responsabilidade, senso de justiça, respeito individual e coletivo. - Autoconfiança, autorrealização, satisfação com a vida.

		<ul style="list-style-type: none"> - “Percepção de trabalho (definições, quereres profissionais ou não, exemplos na família, entre outros)”. - Dificuldades, metas e missões; - Experiências artísticas, culturais, de esporte e lazer. (Pará, 2021, p. 391-392)
2º ano	Conhecimentos do território/comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Cidadania; - Responsabilidade e pertencimento escolar; - Relação escola e meio ambiente e sustentabilidade ambiental; - Fenômenos sociais em âmbito local, regional e global. - Empreendedorismo social; - Aspectos do mundo do trabalho na Amazônia; - Estabilidade financeira e ascensão socioeconômica; - Relação dos grupos amazônicos com o território. - Desenvolvimento tecnológico, científico, social e ambiental. (Pará, 2021, p. 392)
3º ano	Conhecimentos do Mundo do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Temas políticos ou políticas públicas relacionadas ao mundo do trabalho; - As diferentes profissões e seus respectivos níveis de escolaridade; - Público e privado no mundo digital. (Pará, 2021, p. 393)

Fonte: elaborado pelo autor a partir do DCEPA-EM (Pará, 2021, p. 391-393).

Como se pode perceber, os conhecimentos atinentes ao componente curricular “Projeto de Vida” são diferenciados de acordo com os anos do ensino médio. Estão direcionados mediante conteúdos que reverberam na construção da identidade juvenil em meio a sociedade atual, para promoverem aprendizados a respeito das questões econômicas, tecnológicas, políticas e ambientais. Conhecer aspectos presentes na conjuntura social da qual faz parte é indicado como importante, sobretudo quando se pensa na possibilidade de perspectivar o futuro.

Antes de trazer alguns apontamentos que me instigaram nesse processo de análise do componente curricular “Projeto de Vida”, acredito ser necessário retomar as discussões em torno da seleção de conhecimentos, com o intuito de que se possa compreender este assunto e sua relevância para os estudos curriculares.

Destarte, é importante dizer que as discussões envolvendo o conhecimento escolar são centrais no campo curricular crítico, destacando-se nos estudos de Young (2016, 2007, 2013), Moreira e Silva (2013), Moreira e Candau (2007), entre outros. Constatamos que essa temática se torna importante no contexto educacional, tendo em vista a necessidade de pensar as instituições

escolares enquanto espaço de transmissão do conhecimento historicamente construído, para as gerações futuras.

Esse aspecto evidencia que, embora exista uma gama de conhecimentos produzidos na sociedade, nem todos eles serão incorporados ao currículo escolar, fazendo com que ocorram processos de seleção do conhecimento a ser inserido nos currículos. A cerca disso, Young (2016) defende que a função da escola reside, justamente, na garantia de acesso dos estudantes ao conhecimento poderoso, por outras palavras, um conhecimento especializado, capaz de levar os estudantes a obterem aprendizados para além das suas realidades imediatas.

Ao se prescrever os conhecimentos que farão parte do componente curricular Projeto de Vida, o DCEPA-EM aponta o que será considerado relevante para se aprender nele, ou seja, está definindo o conhecimento a ser experienciado pelos alunos das instituições de ensino paraenses.

Embora essa ação possa situar esses conhecimentos como privilegiados, tendo em vista sua seleção em meio a outros que poderiam substituí-los, interpreto que eles não são, necessariamente, o conhecimento poderoso, uma vez que este tem como característica, conforme argumenta Young (2016), possibilitar ao educando avançar para além da sua própria experiência. Em face ao exposto, depreende-se que os conhecimentos selecionados priorizam aspectos subjetivos dos estudantes, voltando-se para reflexão sobre suas realidades, para poder estabelecer um plano de futuro.

Torna-se imperativo destacar que essa predominância de conteúdos que discutem as experiências juvenis, com enfoque em temas como valores, responsabilidade, autocuidado, autoconfiança, entre outros, não assegura aos alunos conhecimentos amplos, que facultem a compreensão do mundo em suas múltiplas questões. Não obstante, reconheço a relevância de conhecimentos dessa natureza, todavia pondero sobre outras possibilidades de saberes que os estudantes poderiam estudar e que seriam mais relevantes para a sua trajetória formativa.

Nessa perspectiva situo os conhecimentos advindos de componentes curriculares tradicionais, historicamente consolidados, e que, ainda assim, sofreram redução de carga horária com o Novo Ensino Médio (Física, Química, Biologia, História, Geografia). Importa ressaltar que se tratam de conhecimentos essenciais para a compreensão ampla da sociedade, os quais vislumbram uma formação rica, a qual possibilita aos estudantes o acesso a diferentes saberes, posto que são capazes de “[...] fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

Entre os conhecimentos identificados, julgo que alguns assumem relevância, justamente por estarem associados ao entendimento de assuntos atuais, presentes na sociedade,

que impactam na vida de todos. Dentre esses, destacam-se: aspectos do mundo do trabalho na Amazônia; meio ambiente; e desenvolvimento tecnológico, científico, social e ambiental, que são temáticas próximas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo esta a que tem maior potencial de propiciar um conhecimento de base científica das temáticas sugeridas

Nesse contexto, recorro a Young (2014, p. 226) para lembrar que, enquanto educadores temos a função de propiciar às próximas gerações, o conhecimento acumulado pelas anteriores, em processo de continuidade. Para além disso, ratifica o autor que é necessário “[...] habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”.

Outro ponto relevante no que concerne aos conhecimentos propostos, diz respeito aos tipos de conteúdos indicados para serem trabalhos pelo componente curricular que é objeto deste estudo. Nessa análise, alicerço-me em Zabala (1998) para compreender que os conteúdos de aprendizagem se dividem em quatro tipos, sendo eles: factuais, conceituais procedimentais e atitudinais. Cada um desses conteúdos conecta-se a singulares aquisições de conhecimento a serem instigados aos estudantes, conforme apresentado na seção teórica que aborda este assunto.

No tocante aos conteúdos prescritos pelo componente curricular “Projeto de Vida” no DCEPA-EM, existe uma predominância de conteúdos do tipo conceituais e atitudinais. Contudo, é importante salientar que “Todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (Zabala, 1998, p. 40).

Os conteúdos conceituais são destinados ao aprendizado do significado dos assuntos. No documento curricular paraense estão postulados em temáticas como: cidadania, empreendedorismo, desenvolvimento tecnológico, científico, social e ambiental, meio ambiente e sustentabilidade. Já os conteúdos do tipo atitudinal, dizem respeito às normas, atitudes e valores, sendo estabelecidos em assuntos como: responsabilidade, senso de justiça, respeito com o meio ambiente, autocuidado, ecocuidado, autoconfiança, metas e missões.

Diante disso, compreendo que os conteúdos indicados reverberam em conhecimentos imprescindíveis (conceitos), para mobilizar uma mudança de atitude nos estudantes. Ou seja, a partir desses aprendizados, espera-se modificar a visão de mundo desses sujeitos e seu agir perante as situações da vida.

Não se pode desconsiderar, entretanto, que por ser um componente curricular que perpassa pelos três anos do Ensino Médio, a quantidade de conteúdos sugeridos ainda é

incipiente para suas pretensões finais, as quais estão vinculadas à tomada de decisões futuras – pelos jovens - fundamentadas no contexto presente (Pará, 2021).

Outra consideração essencial, no que tange à seleção do conhecimento, relaciona-se com a sua participação na formação identitária dos alunos. Como salientam Moreira e Candau (2007, p. 18), ao indicarem que o currículo pode ser compreendido “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Assim, as escolhas realizadas em torno do currículo influenciam no perfil de ser humano que se almeja formar, para uma sociedade específica. Uma dessas escolhas está relacionada aos conhecimentos selecionados. Isso faz com que seja essencial estruturar a formação dos jovens com base em conhecimentos que contribuam de forma qualitativa para sua vida.

Cabe enfatizar que os referidos conhecimentos não devem ser produzidos de forma aleatória nem em situações desprovidas de um contexto adequado. Como já salientado, é fundamental que os currículos escolares sejam compostos por saberes provenientes de diferentes âmbitos de referência (Moreira e Candau, 2007), os quais passam por um processo de seleção e recontextualização para constituir o currículo formal, indicando aquilo que se ensina e aprende nas escolas. São esses conhecimentos que farão parte dos diversos componentes curriculares e que podem ser considerados como relevantes de ser assegurados nos currículos das instituições de ensino.

Nesse sentido, é fundamental pensar no papel do currículo para garantia de uma formação fundamentada em conhecimentos relevantes e significativos, que possibilitem aos estudantes compreender suas realidades, assegurando “uma ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural” (Moreira e Candau, 2007, p. 21). Cumpre salientar que conhecimentos relevantes são também entendidos como aqueles que possuem a capacidade de formar sujeitos autônomos e críticos.

Em minha análise, essas intenções formativas são dificultadas ao se considerar os conhecimentos propostos pelo componente curricular “Projeto de Vida”. Isso ocorre porque são priorizados temas vinculados às realidades imediatas dos alunos, com ênfase em aspectos individuais e comportamentais. Dessa forma, ao privilegiar conhecimentos dessa natureza e retirar um tempo valioso de formação em que os jovens poderiam acessar conhecimentos mais amplos, julgo que a formação proposta demonstra fragilidade.

Como salienta Jakimiū (2022, p. 21), esse movimento de retirada das disciplinas de base científica para implementação do “Projeto de Vida” está articulado à lógica neoliberal, na qual se valoriza o empreendedorismo e as competências socioemocionais, evidenciando que:

[...] a formação Do Ensino Médio deixa de se fundamentar na ciência para pautar-se em habilidades socioemocionais, transformando esta etapa da educação em uma espécie de curso motivacional contribuindo para formação de sujeitos acríticos e facilmente ajustáveis aos desmandos do capital e às condições de precarização e exploração do mundo do trabalho.

Diante do exposto, ratifico a necessidade de o currículo escolar ser orientado para a garantia da aquisição do conhecimento poderoso. Conforme salienta Young (2007, p. 1297), é provável que a escola seja o único espaço no qual os alunos de classes sociais desfavorecidas possam ter contato com esse tipo de conhecimento.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa se dedicou ao estudo da temática "Currículo do Novo Ensino Médio", cuja implementação foi efetivada com a promulgação da Lei 13.415/2017, a qual modificou a formação oferecida na última etapa da Educação Básica. Nesse contexto, os estados brasileiros foram impulsionados a elaborar propostas curriculares alinhadas às determinações da legislação nacional.

Tal conjuntura fomentou o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objeto de estudo as prescrições curriculares para o componente curricular “Projeto de Vida”, presentes no Documento Curricular do Estado do Pará, no contexto do Novo Ensino Médio. Em meio a isso, emergiram inquietações decorrentes das proposições que este novo componente curricular traz para a formação da juventude paraense.

Dessa forma, a questão central desta investigação foi: quais são as prescrições curriculares que o documento curricular do estado do Pará indica para o componente curricular “Projeto de Vida”, no contexto do Novo Ensino Médio? A partir dessa inquietação, estabeleci como objetivo geral analisar as prescrições curriculares que o documento curricular do estado do Pará indica para o componente “Projeto de Vida” no contexto do Novo Ensino Médio.

Ao compreender que as prescrições curriculares se relacionam com diferentes aspectos do currículo escolar, considerei três elementos deste para delimitar os objetivos específicos: gestão curricular, organização curricular e seleção de conhecimentos. Com isso, busquei, de maneira específica: identificar as prescrições acerca da gestão curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; compreender a organização curricular do componente curricular “Projeto de Vida”; e identificar os conhecimentos que devem ser privilegiados pelo componente curricular “Projeto de Vida”.

Sob a perspectiva metodológica, o trabalho desenvolvido seguiu uma abordagem qualitativa, a partir de um Estudo de Caso, cuja produção dos dados necessários para alcançar os objetivos traçados ocorreu mediante uma análise documental do Documento Curricular Paraense para a etapa de Ensino Médio. O tratamento desses dados foi realizado por meio da análise de conteúdo.

A discussão teórica permitiu compreender o currículo enquanto artefato permeado por relações de poder, inserido em processos de disputas quanto à sua construção e realização (Apple, 2013; Moreira e Silva, 2013). Embora se constitua como um território disputado, permeado por diferentes perspectivas, é inegável a centralidade do currículo na efetivação das formações oferecidas. Dessa forma, o currículo escolar é entendido não somente como um

conjunto de conteúdos, mas sim como um espaço onde se definem as aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes de uma sociedade específica.

Importa frisar que a fundamentação teórica revelou, ainda, que a política curricular engloba as determinações oficiais e as práticas desenvolvidas (Pacheco, 2005), destacando seu caráter processual. Ou seja, as diretrizes que surgem da política curricular oficial servem como guias para o desenvolvimento e a implementação do currículo nas instituições de ensino, atuando como norteadoras/reguladoras do trabalho a ser realizado em torno do currículo escolar.

Assim, busquei contextualizar o Ensino Médio no Brasil, apresentando referências legislativas que asseguraram a garantia dessa etapa de ensino como um direito de todos. Ademais, evidenciei as diretrizes estabelecidas no âmbito curricular, resultantes da reforma do Ensino Médio em vigor. Diante disso, demonstrei as principais modificações ocorridas quanto a tessitura curricular, que alteraram a estrutura dessa etapa de ensino, trazendo aspectos novos para a formação dos jovens, como o Projeto de Vida, por exemplo.

Ao entender que as prescrições curriculares envolvem elementos centrais do currículo escolar, como mencionado anteriormente, iniciei a análise dos dados da pesquisa. A princípio, delimitei o processo de construção do documento curricular estadual para, em seguida, analisar esses elementos.

Em vista disso, a análise de conteúdo evidenciou que a gestão curricular proposta no DCEPA-EM para o componente curricular “Projeto de Vida” destaca a necessidade de engajamento e mobilização dos jovens em relação ao alcance de suas perspectivas futuras. Isso indica que o trabalho a ser realizado deve efetivar-se por meio da escuta desses sujeitos, a fim de identificar seus anseios e, posteriormente, auxiliá-los na tomada de decisões que envolvem sua vida.

Mesmo que as prescrições identificadas aparentem ser pautadas em aspectos qualitativos, a observação do contexto de produção da reforma do Ensino Médio comprova que a lógica instaurada por este componente curricular se articula às demandas do capital, destacando aspectos como individualização, responsabilização e meritocracia em sua base formativa.

No que concerne à organização curricular, propõe-se que o “Projeto de Vida” se constitua no centro do currículo paraense, com a intenção de romper com a fragmentação do conhecimento, promovendo maior integração, mediante a instituição de práticas interdisciplinares. Dessa forma, é sugerido que esse componente dialogue com os demais,

permitindo a conexão entre as nucleações da Formação Geral Básica e da Formação para o Mundo do Trabalho.

Nesse sentido, é necessário pontuar que a instauração de práticas de cunho interdisciplinar no âmbito educacional pode enfrentar desafios inerentes à realidade do trabalho docente. Para que essa integração realmente aconteça, é fundamental que haja mudanças tanto na formação dos professores quanto na organização das instituições de ensino. Ou seja, apenas a proposição de um trabalho orientado para a integração e a interdisciplinaridade na organização curricular não garantirá, na prática, o rompimento da fragmentação do saber.

No que concerne aos conhecimentos privilegiados para compor o “Projeto de Vida”, evidenciou-se que estes estão voltados para o entendimento da condição juvenil, ressaltando conteúdos que estimulam a reflexão dos jovens quanto às suas realidades, considerando suas relações com outros indivíduos e com a comunidade. Contudo, compreendo que esses conhecimentos não são capazes de proporcionar ao jovem aprendizados para além de suas realidades imediatas, não contribuindo para uma compreensão mais ampla da sociedade. Esta afirmação pode ser comprovada também ao se observar a natureza dos conteúdos abordados, prevalecendo a tipologia conceitual e atitudinal.

Considerando que os conteúdos conceituais reverberam no aprendizado do significado dos assuntos e os atitudinais remetem ao conhecimento das normas, atitudes e valores (Zabala, 1998), acredito que, com o aprendizado desses conteúdos, espera-se modificar a visão de mundo dos estudantes e seu comportamento diante das situações da vida.

Reconheço a relevância de saberes dessa ordem, pois são importantes para a formação dos jovens. Entretanto, é preciso salientar que a quantidade de conteúdos sugeridos para ser trabalhada ao longo de todo o Ensino Médio é insuficiente para cumprir o propósito do componente curricular, que se propõe a permitir ao jovem refletir e tomar decisões relacionadas à sua vida. É fundamental que haja um equilíbrio entre a quantidade e a qualidade dos conteúdos, para que a educação cumpra seu papel de garantir uma formação crítica para todos os sujeitos.

Além disso, a análise dos conhecimentos estabelecidos demonstrou que o “Projeto de Vida” torna a formação da etapa final da Educação Básica carente de conhecimentos poderosos, apesar de se tratar de um componente curricular que recebe relevância, ao ser atribuído a ele uma carga horária semelhante a dos componentes curriculares tradicionais que compõem a grade curricular do Ensino Médio, estando presente nos seis semestres letivos.

Tendo em vista o exposto, pode-se perceber que as prescrições curriculares para o componente curricular 'Projeto de Vida', relacionadas à gestão curricular, organização

curricular e seleção de conhecimentos, são marcadas por controvérsias. A princípio, o texto documental parece se situar em aspectos qualitativos, pontuando que o trabalho a ser realizado deve partir da escuta e participação dos alunos, buscando o engajamento desses sujeitos em relação às suas pretensões de vida. Todavia, posteriormente, traz implícitas indicações que fragilizam a formação oferecida aos jovens, além da quantidade incipiente de conhecimentos a serem mobilizados junto aos estudantes.

Em vista disso, depreendo a importância de explorar as alternativas de concretização dos projetos de vida da juventude paraense, pois, embora seja importante ter uma perspectiva de vida futura, é preciso refletir sobre as reais possibilidades de efetivação desses projetos, considerando as condições e oportunidades oferecidas aos jovens.

É possível inferir, também, que este componente curricular está articulado às identidades juvenis, mobilizando a reflexão dos jovens sobre o processo de tomada de decisões que incidirão diretamente em seus futuros. Ele contribui para a individualização e responsabilização do processo formativo, exigindo dos indivíduos decisões quanto a um futuro tão incerto, sobretudo daqueles marginalizados socialmente, que terão seus projetos de futuro diretamente impactados pela situação de desigualdade social a que estão submetidos.

Esses apontamentos demonstram a fragilidade da formação oferecida com a implementação do Novo Ensino Médio, uma vez que se constata a ausência de acesso a conhecimentos poderosos, ou seja, aqueles que são construídos nos diferentes âmbitos de referência do currículo e que se tornam a base dos aprendizados instigados nas diferentes disciplinas, sendo capazes de promover uma educação de qualidade socialmente referenciada.

É imperativo recordar que um dos propósitos desse componente curricular é possibilitar que os jovens escolham o itinerário formativo que querem seguir, para ampliar seus conhecimentos em determinada área do conhecimento ou na formação técnica. Todavia, a reforma do Ensino Médio não cumpre o que promete, ao garantir que as redes de ensino ofertem pelo menos dois itinerários, suprimindo as possibilidades de escolha. Com isso, se a escolha de um itinerário formativo a ser seguido se torna complexa, o estabelecimento de projeções futuras relacionadas a vida e ao trabalho é ainda mais desafiador.

Concluo, afirmando que este estudo de caso conseguiu alcançar os objetivos traçados, sendo que a análise do DCEPA-EM adquiriu relevância, tendo em vista seu ineditismo, concernentes aos elementos do currículo escolar que foram focalizados. Percebo, todavia, a relevância de uma pesquisa de campo para que se possa observar, na prática, como esse componente curricular está sendo trabalhado com os alunos, o que abre possibilidades para investigações futuras a respeito do componente curricular “Projeto de Vida”.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica In: Maringoni, G. (org). **O Negócio da educação**: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. 1 ed. São Paulo: Olho d'água e FEESP, 2017, v.1, p. 129-144. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324000183_Publicado_em_Maringoni_G_org_O_negocio_da_Educacao_Sao_Paulo_Olho_Dagua_e/link/5ab82c2eaca2722b97cf98ee/download. Acesso em: 10 de out. 2023.
- AIRES, J. A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930>.. Acesso em: 14 out. 2025.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432013000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em 09 dez. 2024.
- APPLE, W. M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ÁVILA, C. do N. .; MELO, C. N. de. A história local no documento curricular do estado do Pará. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–13, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.60900. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60900>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- BARBOSA, Suellen Ferreira, SILVA, Fabiana Sena da, SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. Currículo e interdisciplinaridade na Amazônia brasileira: análise do Documento Curricular do estado do Pará à luz da Teoria da Complexidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59446>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59446>. Acesso em 22 de jun. 2024.
- BARBOSA, S. F.; SENA DA SILVA, F.; SANTOS, M. A. R.. EDUCAÇÃO FÍSICA, A CORPOREIDADE E A COMPLEXIDADE NA AMAZÔNIA: análise do currículo paraense. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 31, 2023. DOI: 10.21920/recei72023931744755. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5432>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n.2, p. 91-110, jul.-dez. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BECKER, P. C. de C. .; THIESEN, J. da S. Integração como estratégia curricular indutora na formação humana integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 793–812, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1345. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1345>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27011, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC. **Lei 9394/96: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Diário Oficial – 23/12/96, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 27 de jan. de 2022.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 05 de ago. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>.

Acesso em: 05 de ago. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/lei-no-12-061-de-27-de-outubro-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 05 de ago. de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: DF, 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 07 ago. de 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 06 de ago. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 02 de Jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – 3ª versão. Brasília: DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 15 de fev. de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 30 de Jan. de 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 22 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC. 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 29 de Jan. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 02 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. [S. L.] Ministério da Saúde, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 set. de 2024.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS QUALITATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 27 de Maio de 2023.

CANUTO, Mônica Barbosa. **Sentidos de “novo” no Ensino Médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró – RN. 2023.

CARNEIRO, Alexandra Carlesso. **O Novo Ensino Médio na escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuaçu – SC: o componente curricular “Projeto de Vida” e a formação dos jovens**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR. 2023.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAVALCANTE, Fernanda Alves. **“O importante é você crer na juventude que existe dentro de você”: o protagonismo juvenil como estratégia de governamentalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo ensino médio**. 2024. Dissertação (Mestrado em ensino) - Programa de Pós-graduação em Ensino, associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), Mossoró – RN, 2024.

CONCEIÇÃO, Edvan da Silva; BRÍCIO, Vilma Nonato de. A disciplina de História e o documento curricular do Estado do Pará: caminhos e descaminhos para o fortalecimento da identidade negra. **História & Ensino**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 150–170, 2022. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n2p150. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/45101>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev. [online]**. 1998, n.27, p.73-84. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 10 de Jul. de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de out. 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. 1ª reimp. Campinas, Autores associados, 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 de out. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A **GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**. V. 3 n. 3. p. 1 - 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 07 de out. 2023.

GALLO, Silvio. Currículo: Entre disciplinaridades, interdisciplinaridade... e outras ideias! In. MEC/SEED. **Currículo: conhecimento e Cultura**. TV Escola /Salto para o Futuro. Ano XIX n. 1 abril de 2009.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 25 jan. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, V.17 N.35/2022 p. 1-25. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 25 jan. 2024.

KRELLING, Lucelia Izabel Fraga. **Novo ensino médio e o componente curricular Projeto de Vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville/SC**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da região de Joinville, Joinville – SC. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 14 jul. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MELO, A. J. C.; SANTOS, M. dos. CURRÍCULO CULTURAL E BIOLOGIA NA AMAZÔNIA: Análise crítica do Documento Curricular do Estado do Pará. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–12, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66056. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/66056>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Os desafios da pesquisa social. Pág. 20 – 29. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. 5ª Reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 15 set. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 27, n. 3, 2011. DOI: 10.21573/vol27n32011.26411. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26411>. Acesso em: 14 out. 2024.

MOURA, D. H. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 12 out. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publicações UEPG: Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

OLIVEIRA, L. M. V. de; CARDOSO, S. S. Racionalidade neoliberal e ensino médio: por onde trilhar o equilíbrio difícil para pensar o currículo?. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111078. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111078>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Brenda Cardoso de; MELO, Clarice Nascimento de. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, nº. 23, 2021. pp. 81-100. DOI: 10.12957/transversos.2021.62640. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/62640>. Acesso em: 22 de jun. 2024

PACHECO, J. A.. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64–77, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xNRqdsZNCHt3dBBv69gjWGn/#>. Acesso em: 30 set. de 2024.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. Porto – Portugal, Porto editora. 2002.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021. P.522.

PARÁ. Secretaria Estadual de Educação do Pará. **Caderno de Projeto de Vida – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022)** / Organizador: SEDUC-PA, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSEGGI, M. DA C.; CUNHA, L. M. DA. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, 11 out. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9730>. Acesso em: 14 de Dez de 2022.

PEREIRA, C. M. C. E. ; MELO, J. M. S. . **Currículos e Programas**. 01. ed. Fortaleza: UAB IFCE, 2010. v. 01. 65p.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3 -15, mar. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082> Acesso em 18 de Fevereiro de 2021.

REIS, Liliane Rodrigues. **O componente curricular Projeto e Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, 2024.

RIBEIRO, William de Goes; LOPES, Ronnielle de Azevedo. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 659-677, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro-lopes.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

RIBEIRO, J. O. seixas. Rastreado as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial : Tracking the connections between the curricular policy of the state of Pará and the modern/colonial world-system. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3852>. Acesso em: 22 jun. 2024.

RIBEIRO, J. O. S. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. **ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS** , v. 26, p. 9-33, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31664009001/31664009001.pdf>. Acesso em 22 jun. 2024.

RIBEIRO, J. O. S. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no Documento Curricular do Estado do Pará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878–1897, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16i3.13277. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13277>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Silva de. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SEDUC. **Consulta Escola**. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=19&codigo_use=12. Acesso em: 10 de Jan. de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 14 reim. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SILVA, F. S. da; SILVA, G. de N. B. e; SOUZA, C. de A. R. e. A interdisciplinaridade no currículo das escolas de tempo integral de ensino fundamental da região metropolitana de Belém-PA e o documento curricular do estado do Pará. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 40887–40902, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-528. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48563>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA, R. R. Problematizações curriculares II – os projetos de vida. **Pensar a Educação em Pauta**. Publicado em: 13 set. 2019. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/problematizacoes-curricularesii-os-projetos-de-vida/>. Acesso em: 11 Jan. 2023.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19–31, jan./jun. 2017. Disponível em: <Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 24 out. de 2022.

SILVA, M. R; SILVEIRA, D. A. O direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio: uma análise das proposições do legislativo federal (1996-2016). **Poiésis [Online]**, v.11, n. 19, p. 76 - 95, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4753>. Acesso em: 11 de Jul. 2023.

SILVA, Asenate Rodrigues. **O novo ensino médio no Espírito Santo: o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES. 2023.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf> Acesso em: 16 de jun. de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 3. ed. - Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, [on-line], v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. DOI: 10.1590/198053143533.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 2, sep. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238> Acesso em: 07 dez. 2024. Doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.238>.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000400002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de categorização da subcategoria gestão curricular conectada aos anseios dos alunos (resumido)

GESTÃO CURRICULAR CONECTADA AOS ANSEIOS DOS ALUNOS	
Temática (código)	Unidade de registro
ESCUTA DOS JOVENS	<p>[...] a escuta desses estudantes é uma prática imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola, a qual torna-se um ato educativo no qual o aluno externaliza os seus sentimentos, seus anseios e suas vontades como sujeito do processo de ensino-aprendizagem [...].</p> <p>“A escuta adquire um maior significado quando associada ao projeto de vida do aluno, tendo em vista que este trata da construção das escolhas de vida, dos desejos de mudança, da realização de propósitos e da projeção de futuro” (Pará, 2021, p. 101-102, grifos meu).</p>
ENGAJAMENTO E MOBILIZAÇÃO DOS JOVENS	<p>“Além de engajamento, os projetos de vida podem propiciar uma formação que estimule processos de mobilização social entre os jovens, por meio do desenvolvimento do protagonismo juvenil e da participação, com autonomia e capacidade de tomar decisões mais fundamentadas, o que necessariamente pressupõe mudança” (Pará, 2021, p. 382, grifos meu)</p> <p>“[...] é a partir desse aspecto da mudança/transformação, provocada pelo engajamento e mobilização, que o projeto de vida ganha possibilidades concretas de se tornar um importante instrumento de formação das juventudes no contexto escolar, na medida em que articulam os aspectos sociais, políticos, culturais e profissionais, visando com isso fortalecer as identidades juvenis e corroborar para a consolidação de uma concepção de formação humana integral dos estudantes do ensino médio” (Pará, 2021, p. 383, grifos meu)</p> <p>“Quando os sujeitos se veem como parte das tomadas de decisões do processo escolar, instaura-se um sentimento de pertencimento do sujeito com a escola em que ele faz parte, encontra sua identidade, deseja estar presente nas decisões, toma-as como suas, acompanha as ações a serem implementadas, tenta modifica-las quando necessário, enfim torna-se um agente de transformação social” (Pará, 2021, p. 614, grifos meu)</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base no DCEPA – etapa ensino médio (Pará, 2021).