

IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO:

**Um currículo estruturado nos
projetos de vida dos estudantes.**



Ivy D G Sandim

IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO:

Um currículo estruturado nos
projetos de vida dos estudantes.

1ª Edição
São Paulo 2023

Editora
Baraúna 

Copyright © 2023 by Editora Baraúna SE Ltda

Capa e Diagramação: Cris Spezzaferro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborado por Cláudio Antonio Gomes, Bibliotecário – CRB-8 / SP010516-O

S217 Sandim, Ivy D.G.

Implantação do novo ensino médio: um currículo estruturado nos projetos de vida dos estudantes / Ivy D. G. Sandim. São Paulo: Editora Baraúna, 2023.

130 p.

ISBN: 978-65-87278-97-1

1. Educação 2. Reforma do Ensino Médio.3 Currículos Escolares I.

Título

II. Sandim, Ivy D.G.

CDD. 373.19

CDU. 371.214.4

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

DIREITOS CEDIDOS PARA ESTA
EDIÇÃO À EDITORA BARAÚNA
www.EditoraBarauna.com.br

Rua Sete de Abril, 105 – Cj. 4C, 4º andar
CEP 01043-000 – Centro – São Paulo - SP
Tel.: 11 3167.4261
www.EditoraBarauna.com.br

DEDICATÓRIA

Aos que por aqui passaram;
Aos que cumpriram suas missões;
Aos que vivem em nós;
Aos que nos constituem;
Por todos que doaram o seu sobrenome e
Que sonharam por essa linda corrente ancestral
Gratidão pela vida. Gratidão pela história,

“Pela sua coragem na devoção, por ter ensinado-me sobre as coisas que vêm do coração, dedico este livro a minha vó Olga, que me ajudou sabiamente a compreender o caminho.”

AGRADECIMENTO

Não há neste mundo pessoas tão especiais, como os meus pais.

A eles, “Vera Lúcia Gavazzi Sandim e José Álvaro Sandim”, eu agradeço por me permitirem vivenciar as belezas da vida.

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	5
<i>Agradecimento</i>	7
<i>Resumo</i>	11
<i>Introdução</i>	13
<i>Capítulo I. O ensino médio no cenário da educação brasileira</i>	24
1.1. Contribuições históricas nacionais.....	25
1.2. Desafios e possibilidades para um Novo Ensino Médio.....	28
1.3. O currículo e suas alterações: O projeto de vida como eixo norteador para a implantação do Novo Ensino Médio.	37
1.3.1. Compromissos curriculares: rumo aos projetos de vida.....	37
1.4. Projetos de vida: eixo central para os currículos do Ensino Médio.....	44
1.5. Os estudantes do Ensino Médio.	50
1.6. Coordenação pedagógica: Base propulsora para as transformações curriculares no novo Ensino Médio.....	58

1.6.1. Atuação dos coordenadores pedagógicos na formação docente.....	58
1.6.2. Perfil da coordenação pedagógica.....	62
Capítulo II: A pesquisa	65
2. Introdução.....	65
2.1. Percursos Metodológicos.....	67
2.2. Objetivo Geral.....	70
2.3. Objetivos Específicos	70
Capítulo III: Discussões frente às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.....	71
Capítulo IV: Apresentação da proposta de intervenção formativa	97
Capítulo V: Conclusões Gerais	121
Referências Bibliográficas	127

RESUMO

Questionamentos oriundos da preparação das escolas para receber o Novo Ensino Médio, numa perspectiva que conecta os projetos de vida ao currículo, a preparação dos coordenadores pedagógicos para o trabalho curricular com os projetos de vida e sobre a clareza da legislação vigente para a implantação curricular, potencializam-se para transformar a escola num ambiente mais atrativo e significativo às juventudes que nela estão representadas. Nesta perspectiva, a intenção é que este livro traga elementos para a implantação de um currículo orientado pelos projetos de vida dos estudantes, podendo assim, contribuir para o cumprimento e compreensão da legislação vigente, incluindo orientações e diretrizes de âmbito nacional e fundamentadas em deliberações do Ministério de Educação e Cultura do país. Através da aplicação do instrumento de pesquisa; questionário, para 50 (cinquenta) coordenadores pedagógicos atuantes na modalidade do Novo Ensino Médio, em escolas de uma Instituição de Ensino particular, no Estado de São Paulo, verificou-se que dentre as respostas, 97% dos questionados já conseguem verificar que o currículo da escola em que atuam possui evidências para o desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo que a maioria dos coordenadores pedagógicos percebem o trabalho com os projetos de vida quando a escola realiza

projetos extraclases e palestras com profissionais oriundos do mundo do trabalho. Em posse dos resultados e apoiado em fundamentação teórica, este trabalho considera a necessidade pela elaboração de um projeto formativo ao público questionado, objetivando o fortalecimento da coordenação pedagógica na implantação dos currículos do Novo Ensino Médio, assim como na aceleração de ações formativas que perpetue em práticas docentes qualificadas.

Palavras-chave

Ensino Médio-Projetos de Vida-Currículo

INTRODUÇÃO

A implantação de um currículo que converse com as juventudes no Ensino Médio, tem sido discutida em nível nacional, em respeito a como as escolas podem ser interessantes e significativas para a construção dos projetos de vida dos estudantes, garantindo os direitos de aprendizagem nesta etapa escolar. Apoiando-se em repertório científico das últimas publicações legais desta modalidade de ensino e a contribuição de seus currículos para os projetos de vida dos estudantes entende-se que há necessidade por pesquisas que fundamentem a implantação por currículos integrados aos projetos de vida e que isto aconteça de forma intencional. Em acordo, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 coloca o seguinte (Brasil, 2018b):

“Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim, compreende-se que o desenvolvimento e o preparo para a cidadania se fundamentam na qualidade do aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, numa perspectiva de transformação atitudinal,

no incentivo em metodologias de ensino mais ativas e que colaborem para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, da autonomia e da criticidade na e para atuação na sociedade e em sua própria vida. Neste aspecto, espera-se que as Escolas façam escolhas curriculares que direcionem as ações para o desenvolvimento integral, de modo a garantir compreensões necessárias para o livre exercício da cidadania e a sua preparação ao trabalho. Para tanto, considera-se que a integralização dos conhecimentos técnicos, cognitivos, precisa estar conectada à sua funcionalidade social, permeando a atuação do cidadão.

De acordo com Silva e Tavares (2012) a educação possui o papel de criar condições para o desenvolvimento e exercício da democracia, articulando os seus campos de atuação, favorecendo assim, a autonomia para que os estudantes sejam protagonistas de sua história, exercendo e participando da vida social de forma ativa (Silva & Tavares, 2012).

É neste sentido, que a escola sendo berço das relações sociais, deve se comportar como ambiente favorável ao desenvolvimento e das transformações, que exerce um papel único e intencional na vida dos estudantes. É a partir dela que entendemos que sonhos podem ser gerados, que cenários podem ser transformados e que projetos saem da idealização para a realização, ou seja, cabe à escola favorecer momentos que ressignifiquem a vida escolar do estudante a partir de elementos curriculares que o façam desenvolver projetos de vida autorais, a ponto de compreenderem em si as potencialidades, os desafios e as formulações éticas de sua atuação na sociedade.

Na construção por essa Escola, compreendemos que o Ensino Médio, precisa incluir em seu currículo prático, ações

e práticas pedagógicas que apoiem o adolescente na construção de seu “projeto de vida”, ou seja, que reconheça que experiências curriculares significativas, poderão impactar no desenvolvimento de processos que envolvam autoconhecimento, a identificação de suas aspirações, predileções e interesses, com sustentável repertório para novas perspectivas e possibilidades de futuro.

Para Sacristán (2013):

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (p15.16).” (Sacristán, 2013).

Entende-se que a Escola, que se preocupa simplesmente com o cumprir das metas acadêmicas, não assumirá sua função social. Há de se considerar o desenvolvimento de conteúdos científicos, mas, principalmente em como transformá-los ou transpô-los em competências que vão ao encontro da construção do sujeito no tempo presente e nos desafios da vida cotidiana. Nesta concepção, o currículo prescrito e prático deverá considerar aspectos culturais, que transformam a maneira de pensar e agir da Escola. Quando se trata

de Ensino Médio, esse currículo também precisa se compor de compreensões relacionadas às juventudes, seus interesses, suas predileções e os projetos de vida que trazem significado genuíno à essa passagem na vida escolar.

Com efeito, a competência geral da Educação Básica 6 (seis) da BNCC (Brasil, 2017a), descreve que os alunos possam:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (p09).”

Nesta perspectiva, também encontra-se a Lei Federal 13.415, de 2017, que prevê: “que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (Brasil, 2017b).

Deste modo, verifica-se a necessidade por ajustes curriculares que fundamentem a razão da formação integral deste estudante. A aposta em metodologias mais ativas de ensino e que projetem os estudantes ao protagonismo de suas aprendizagens, pode significar uma grande referência para a transformação que tanto esperamos no Ensino Médio. Nesta atitude pedagógica, os estudantes podem ser estimulados a refletirem sobre suas responsabilidades, sobre o desenvolvimento de competências que os fazem apostar em métodos

científicos para suas argumentações, refutações, posicionamentos e validações, assim como na adequação de condutas e comportamentos mais altruístas quanto às diversas relações existentes e às possibilidades de intervenção e apropriação da sociedade, fruto de abordagens que consideram o coletivo para a construção de projetos de vida.. Considera-se elementar compreender o território em que a Escola e essas juventudes estão inseridas, na perspectiva de direcionar a um currículo que evidencie as projeções dos estudantes, numa análise global onde a Escola precisa fundamentar suas ações pedagógicas para um “futuro que já se faz presente” .

Moran (2017), retrata que a aprendizagem se torna mais ativa por meio de questionamentos e experimentações, associando a aprendizagem reflexiva, na proposição de constantes processos de pesquisa, de criação, de vivências e compartilhamento de saberes. No estímulo à criatividade, as metodologias ativas permitem que os estudantes evoluam como pesquisadores, descobridores e realizadores, assumindo riscos, gerando hipóteses e descobrindo seus potenciais. Afirma ainda que os processos de aprendizagens são únicos e diferentes para cada ser humano, e que assim, cada pessoa aprende o que é mais relevante e significativo para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais (Moran, 2017).

Entende-se assim, que não há mais espaço para escolhas curriculares tradicionais, que levam ao treinamento de conteúdos que apenas serão solicitados em avaliações. O que se pretende, é que por meio da ressignificação curricular numa perspectiva interdisciplinar e de uma aprendizagem significativa, o ensino esteja contextualizado com as diversas possibilidades de atuação dos estudantes, e que essa descoberta,

aconteça por meio de intervenções e/ou mediações em que há necessidade de experimentar, pesquisar, dialogar, decidir, formar, criar e resolver. Para tanto, observa-se a necessidade por mudanças na conduta docente, que passa a ser um incentivador, mobilizador, mediador de atitudes, curador de projetos de vida que expressem a utilização dos conhecimentos nos desafios do dia a dia.

Nesta perspectiva, esse trabalho poderá despertar novos estudos e pesquisas por um currículo integrado aos projetos de vida dos estudantes do Novo Ensino Médio, respeitando os princípios legais por uma educação que amplie as possibilidades para a construção do estudante como sujeito histórico, que de forma significativa, contextualizada e autoral conecta-se ao mundo pelas relações desenvolvidas também no currículo escolar.

Reconhece-se também que uma postura docente mais interacionista poderá favorecer o desenvolvimento de estudantes mais participativos no processo educativo, o que também poderá ser decisivo para a elaboração de seus projetos de vida, vivenciando possibilidades em que possam fazer escolhas, atuar, dialogar, liderar e assumir responsabilidades, num movimento de construção contínua do conhecimento e do sujeito.

Ao compreender esta etapa da Educação Básica e suas contribuições e ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu capítulo I, quanto da composição dos níveis escolares (Brasil, 1996):

Art. 21. A educação escolar se compõe de:

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - Educação superior.

Já no seu Art. 35:

“A etapa do ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”

Assim, entende-se que corroborando para que análises mais precisas sejam realizadas, há de se gerar melhores aprendizagens aos nossos estudantes, para que suas perspectivas de vida sejam superadas por meio do autoconhecimento e da ampliação do repertório de conhecimentos que poderão alicerçar em tomadas de decisões quanto a profissões, mundo do trabalho e em suas relações da vida social o que poderá gerar uma visão mais ampla quanto sua projeção para o futuro.

Espera-se assim, que, mais profissionais possam se debruçar ao tema, considerando estudos sobre a transformação curricular nas Escolas de Ensino Médio, ajustando seus ca-

minhos pedagógicos, por meio da atuação da coordenação pedagógica em prol de melhores estratégias para a elaboração dos projetos de vidas dos estudantes, através da formação docente. Outro fator esperado com esse trabalho é a proposição e ampliação de formação de gestores para que aprofundem os seus repertórios sobre o que é “projeto de vida”, dentro de sua diversidade e conceitos. Um dos grandes percussores para este conceito, é Damon (2009), que descreve:

“Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu. Destacam-se dois pontos-chave: projeto vital é uma espécie de objetivo, mas tem longo alcance e é estável do que objetivos mais simples e comuns, o segundo ponto é que o projeto vital pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida, mas que vai além do aspecto pessoal (p53).”

Para além de gerar estruturas para uma escolha profissional, há de considerar a história e o sentido de vida de cada sujeito, numa constante resignificação das experiências sociais e de autoconhecimento. É nesta perspectiva que se considera duvidosa à opção por um currículo que opere em perfis educacionais únicos, pois poderá negligenciar a diversidade de sonhos de nossos estudantes, assim como o relativo desrespeito às diferenças identitárias, de constituição do sujeito e de suas projeções autorais. Por isso, a necessidade por uma transformação curricular, que opere na conexão de seus objetivos educacionais aos projetos de vida dos estudan-

tes, considerando bases estruturais e legais que fundamentam o Ensino Médio.

Numa proposta ousada, a Base Nacional Comum Curricular (2018), que normatiza e regulamenta as alterações da Lei 13.415/2017 e que está prevista para implantação em 2022 em todas as escolas que oferecem o Ensino Médio, amplia o desenvolvimento de competências propondo referências para o mundo do trabalho, reiterando o foco no protagonismo juvenil e no projeto de vida, fato este exemplificado na necessidade de valorização à diversidade e vivências culturais e na apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem os estudantes a entenderem as próprias relações com o mundo do trabalho, com a cultura e com as ciências, e que possam assim fazer escolhas para o exercício da cidadania e ao desenvolvimento de seus projetos de vida de forma livre, autônoma, com consciência crítica e responsável. (Brasil, 2018a).

A portaria, nº 521, de 13 de julho de 2021, institui o cronograma de implantação do Novo Ensino Médio, considerando data final de 2022, na perspectiva do aumento da carga horária anual, passando para mil horas, a instituição de ajustes no Exame Nacional do Ensino Médio, o estabelecimento de uma matriz curricular conectada às diretrizes nacionais do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular; obedecendo a um cronograma que se finda em 2024, com a aplicação do ENEM, já consolidada com as alterações previstas (Brasil, 2021a).

Com tantas alterações num curto tempo e de significância nacional, compreende-se que as descobertas provenientes poderão alicerçar as implantações nas Escolas brasileiras, para a elaboração de currículos que se apoiem como eixo central,

o projeto de vida, de forma mais significativa e concreta, assim como o estabelecimento de incentivos formativos àqueles que atuam nos processos de ensino e aprendizagem na proposição para que as transformações aconteçam de forma genuína, no tempo necessário e em respeito aos estudantes do Ensino Médio.

Desta forma, e considerando o poder da formação dos formadores principais de professores, o trabalho se estrutura para percorrer por referenciais que poderão apoiar a formação e o fortalecimento de coordenadores pedagógicos atuantes no Novo Ensino Médio, conforme descrito:

No capítulo 1, apresentaremos um cenário histórico e social do Ensino Médio, parte constituinte da Educação Básica, trazendo elementos importantes para a compreensão atual e em nível nacional. Dados legais e oficiais serão utilizados como alicerce a uma construção fidedigna aos direitos de aprendizagem e as perspectivas nacionais para a melhora na Educação; assim como estudos referentes ao conceito sobre projeto de vida, as juventudes, e a atuação da coordenação pedagógica na formação de professores para a implantação deste currículo alicerçado no projeto de vida.

Na perspectiva de compreendermos o contexto das juventudes, caracterizando o público que frequenta o Ensino Médio, o capítulo 2 trará referências para a explicitação das perspectivas metodológicas utilizadas para a pesquisa, acerca das discussões encontradas e que muitas vezes se comparam e divergem conceitualmente.

O capítulo 3 será dedicado às discussões frente às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, que por

meio de questionário com perguntas fechadas, com alternativas, de escala e com múltiplas escolhas seguiu para análise descritiva dos resultados por meio de tabelas e gráficos (Excel), expressos em porcentagem, numa abordagem qualitativa. Na continuidade, a natureza da pesquisa escolhida será a longitudinal e transversal, na intencionalidade da elaboração de um programa de intervenção formativo que apoie a implantação do Novo Ensino Médio através da formação dos coordenadores pedagógicos que atuam diretamente no currículo escolar.

O capítulo 4, será dedicado à apresentação de um programa de intervenção formativo à coordenação pedagógica, numa perspectiva que sua atuação junto aos docentes poderá ser propulsora às transformações para o Novo Ensino Médio descritas em documentações oficiais nacionais.

As conclusões gerais serão tratadas no capítulo 5, que trará considerações da pesquisadora frente ao desenvolvimento do trabalho, seguida pelas referências bibliográficas.

CAPÍTULO I.

O ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, serão apresentados os desafios e as possibilidades para a transformação de um Ensino Médio em território nacional, partindo de estudos históricos que poderão retratar o atual cenário educacional nesta modalidade de ensino e suas interconexões com o público-alvo desta etapa, o chamamento para a conclusão dos projetos e vida no currículo e a atuação dos coordenadores pedagógicos na transformação curricular por meio da formação de docentes.

Numa proposta de avançar com as estruturas curriculares, os órgãos responsáveis colaboram com suas deliberações e pesquisas que se fundem pela garantia dos direitos de aprendizagem e pela luta à uma Escola que converse mais com as juventudes, suas aspirações e predileções. É neste sentido, que ao perpassar pela história nacional das últimas décadas do Ensino Médio, há de gerar considerações ao cenário em que vivemos, trazendo aspectos balizadores para nossas compreensões e sobre a atuação dos envolvidos nos processos educacionais atuais.

1.1. Contribuições históricas nacionais.

O Ensino Médio na história brasileira, surge com as escolas secundárias, com os jesuítas nos séculos XVI e XVII, numa proposição de propiciar a ida de estudantes brasileiros para universidades europeias, garantindo a formação de um grupo privilegiado. Já no século XX, a sua oferta aconteceu em capitais dos principais estados, sendo o magistério direcionado ao público feminino (São Paulo, 2020a).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) a modalidade do Ensino Médio, passa a constituir a chamada Educação Básica.

Foi no ano de 1998, que as discussões sobre o Ensino Médio se tornaram mais intensas, permeadas com o debate e aprovação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM), em acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), num ensaio para uma reforma curricular (São Paulo, 2020a).

Nos anos 2.000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se já retratavam sobre a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e socioafetivas numa capacitação para a vida (Brasil, 2000).

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades

de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (Brasil, 2000).

Neste documento, estabelecido para o território nacional, já há citações por uma atenção focada para um currículo que amplie o desenvolvimento dos conhecimentos numa perspectiva de competências, relacionadas às tecnologias e à ciência, numa projeção para uma atuação social, sobrepondo-se à aquisição de conhecimentos gerados pela transmissão de conteúdo.

O ano de 2007, foi marcado pela substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais do Magistério (FUNDEB), prevenindo a universalização do Ensino Médio. Já em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança o novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2010, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) elabora o grupo de trabalho da reforma do Ensino Médio, caminhando para que em 2012 as Diretrizes Curriculares do ensino fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2014, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio é publicada, juntamente com a disponibilização dos guias de implantação para o Novo Ensino Médio, numa perspectiva de planejar e avançar com as reformas nesta modalidade de Ensino. Ainda em 2018, acontecem atualizações nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, com a resolu-

ção nº3, de 21 de novembro de 2018 do Conselho Estadual de Educação, quanto à estruturação curricular dos sistemas de ensino, conjuntamente com a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a elaboração de itinerários formativos (Ferreira & Paim, 2018).

Deschampys, citado por Ferreira e Paim (2018), relata que a discussão para uma reforma no Ensino Médio não é única do Brasil. Após a universalização do acesso ao ensino fundamental, o mundo passou a olhar de forma mais tangível ao Ensino Médio, na perspectiva da garantia ao acesso, permanência e qualidade da qualificação de estudantes de 15 a 17 anos no Brasil, para que estejam preparados para o mundo do trabalho e a vida acadêmica. Surgem diversas iniciativas com o apoio parcial do MEC, para a implantação de outras ofertas, almejando a diminuição da evasão escolar e da baixa qualidade nas aprendizagens (Ferreira & Paim, 2018).

A partir de 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ampliam-se as discussões sobre o Novo Ensino Médio, o que provoca as instituições de ensino por um currículo que conversasse com as juventudes, respeitando suas escolhas, interesses e a construção de seus projetos de vida (Brasil, 2018a).

Em seu artigo 4º, a portaria nº 521 de 2021, define que os estabelecimentos de ensino necessitam ajustar seus currículos para que em 2022, a implementação aconteça nos primeiros anos, de forma consecutiva aos demais anos, incluindo formação e monitoramento aos profissionais da educação entre os anos de 2022 e 2024 (Brasil, 2021a).

1.2. Desafios e possibilidades para um Novo Ensino Médio.

Pereira, citado por Silva e Tavares (2012), descreve que o Ensino Médio no Brasil tem sido carregado por muitos debates ao considerar seus resultados não satisfatórios: IDEB estagnado desde 2011, rendimento em Português e Matemática menor que o de 1997. Um milhão e setecentos mil jovens de 15 a 24 anos não estudam e nem trabalham, 82% dos jovens de 18 a 24 anos estão fora do Ensino Médio e da intencionalidade para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Silva & Tavares, 2012).

Após a publicação da BNCC (2018), resoluções, portarias e pareceres são publicados no intuito de se acelerar a reforma e subsidiar as Escolas para as alterações curriculares necessárias que devem acontecer como prazo final em 2022. Com as recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da Base Nacional Comum Curricular, espera-se por um Novo Ensino Médio no território nacional, que ainda em construção por uma identidade, estabelece e considera a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes e a valorização das suas predileções, mobilizando o desenvolvimento do protagonismo juvenil e de seus projetos de vida, por meio da escolha do que desejam estudar, valorizando a aprendizagem, as alterações curriculares, tanto nas estruturas pedagógicas quanto nos ajustes em matrizes curriculares que deverão se adequar às determinações legais brasileiras (Brasil, 1996, 2018a).

Ao retratar o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em sua sessão IV, art.35, o considera como a etapa final da educação básica, com duração de no mínimo três anos, com a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental, preparar o educando para o trabalho e a cidadania, sendo capaz de se adaptar com flexibilidade a novas ocupações e ao aprimoramento do educando em suas formações éticas e no desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos-tecnológicos de cada disciplina (Brasil, 1996).

As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, descritas na Resolução CEB nº03 de 21 de novembro de 2018, estabelecem que sua organização deve basear-se na formação integral do alunos, no trabalho e na pesquisa, educação em direitos humanos, na sustentabilidade ambiental, na indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, a integração dos conhecimentos gerais numa perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, reconhecimento da diversidade e da realidade e a integração entre educação, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Brasil, 2018b).

Moraes e Kuller (2019), percebem a necessidade por mudanças curriculares no Ensino Médio, entretanto a ausência de consenso das finalidades e objetivos gera uma estranheza quanto à visão tradicional em que o Ensino Médio continua sendo uma fase preparatória para o ensino superior e os vestibulares, sendo o ingresso ao mercado de trabalho um elemento alternativo. Em consonância a essa afirmação

há a valorização de escolas por conteúdos disciplinares, colaborando com a intencionalidade da acumulação de saberes (Moraes & Küller, 2019).

Na resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCEM, institui no artigo 5º que o Ensino Médio deverá ser orientado por princípios específicos (Brasil, 2018b):

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.

Entende-se que um currículo escolar que mire apenas em aspectos conteudistas não colaborará com as demandas previstas na DCNEM. Há de se considerar também a necessidade de ajustes intencionais e pedagógicos no entendimento desta etapa de ensino, na relativa relação com suas especificidades, de seus desafios e comprometimentos com os projetos de vida dos estudantes, ao incorporar o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem às práticas sociais. A Lei nº 13.145 de 2017, declara no artigo 7 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, 2017b)

Nesta percepção, Silva & Tavares (2012) conectam os direitos de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, com a necessidade de se desenvolver uma educação para a formação cidadã, destacando que a dignidade da pessoa deve ser respeitada e evidenciada, independente de suas condições, como a classe social, etnia, gênero, ideologia religiosa, diversidade sexual, o que constitui um regime democrático (Silva & Tavares, 2012).

No Brasil, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, o Ensino Médio, passa a ser uma fase escolar que fornece suporte para a construção do projeto de vida dos estudantes, e a caracteriza como eixo central nas atitudes escolares. Nesta intenção, a Escola assume o compromisso com a formação integral, por meio da consolidação e construção de novos conhecimentos, das representações e valores que apoiarão sobre seus processos de tomada de deci-

são ao longo da vida, ajudando na projeção e ressignificação de sua trajetória, numa construção que acompanha o desenvolvimento da identidade, em contextos perpassados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam. Desta forma, o papel da Escola é impactar a vida dos estudantes, para que aprendam a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (Brasil, 2018a).

Num processo de aceleração da reforma do Ensino Médio em território nacional, a portaria, nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui um cronograma nacional para a implementação do novo Ensino Médio, declara que no ano de 2020 as escolas deverão elaborar seus referenciais curriculares, contemplando a BNCC e os itinerários formativos, com aprovação e homologação em 2021 pelos respectivos Conselhos de Educação, conjuntamente com formações continuadas aos profissionais da educação. O ano de 2022 deve ser dedicado à implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do Ensino Médio com implementação gradativa aos anos posteriores (Brasil, 2021a).

Neste modo, tendo em vista as atualizações legais, há de se esperar por grandes desafios ao implementar um Novo Ensino Médio, ao se pensar em respeito à diversidade, a sustentabilidade financeira e a formação continuada de profissionais da Educação. No referido alcance às necessidades essenciais, à formação integral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, espera-se que o Ensino Médio vá ao encontro à diversidade de expectativas das juventudes quanto à sua formação, comprometido com o

prosseguimento dos estudos, a inserção ao mundo do trabalho, à vida acadêmica e à formação ética no fortalecimento da autonomia intelectual, o que se fundamenta na construção de seus projetos de vida. Neste sentido, as aprendizagens devem estar em consonância com as necessidades, interesses e possibilidades conectados aos desafios do século XXI.

Ainda, no documento da Base Nacional Comum Curricular (2018) é citada uma Escola que acolhe as juventudes, e que sinaliza essa ação por meio da garantia da contextualização dos conhecimentos, na articulação com o trabalho da ciência, da tecnologia e da cultura; pelo acesso às bases científicas e tecnológicas dos processos do mundo contemporâneo, pelo conhecimento teórico para a resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural, na transparência das diferentes formas de produção e trabalho e suas constantes modificações, numa cultura propícia ao desenvolvimento do empreendedorismo e seus elementos; relacionados à criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros, que agregam desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, e à vida em sociedade, suporte aos alunos para que reconheçam suas potencialidades, identificando perspectivas e possibilidades, numa construção por metas profissionais, postura empreendedora ética e responsável (Brasil, 2018a).

Outro elemento expresso na BNCC, (2018) é sobre a necessidade de um Ensino Médio que proporcione situações e desafios para a construção de projetos de vida que considerem objetivos pessoais e sócio-históricos. Nesta perspectiva, a escola precisa se alicerçar em estruturas organizativas que

se fundamentem no estudante, nas suas relações, decisões e escolhas, mobilizando-o a desenvolver seus projetos em ambientes diferenciados de aprendizagem. Assim, as experiências na Escola do Ensino Médio, devem contribuir para a elaboração de significados e ressignificados, por meio de vivências que explorem o autoconhecimento, a criticidade, a reflexão ao tempo futuro, a elaboração de metas pessoais, a inserção de valores para esta construção e as interações com o outro, com si próprio, com a sociedade e com o mundo (Brasil, 2018a).

A escola precisa ocupar um lugar central no reconhecimento da juventude, uma vez que se posiciona num processo transitório para a sociedade adulta, acenando com novas perspectivas futuras. Neste aspecto, há de se considerar a sua construção no presente, tendo como base, experiências e oportunidades vividas no agora (Klein & Arantes, 2016).

Com este cenário é evidente a necessidade por transformações no Ensino Médio que reflitam em ajustes curriculares que perpassem principalmente por agentes que podem transformar este currículo, que elevem as relações escola-aluno, por meio de aprendizagens ativas que se conectem ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, na elaboração de projetos e programas, na formação continuada dos profissionais de educação, em vivências que tragam sensações de pertencimento e construção de uma identidade, momentos de diálogos com a comunidade escolar em prioridade aos familiares e alunos, que poderão ampliar as possibilidades de solidificação e aprofundamento das aprendizagens, numa perspectiva de reconhecimento das especificidades e características do adolescente-aluno que frequenta essa escola.

Soares (2018) citado por Ferreira e Paim (2018), observou que a situação atual do Ensino Médio não é animadora. Cerca de 25% dos estudantes que concluem o ensino fundamental não chegam ao Ensino Médio, dentre os que o iniciam, muitos desistem no primeiro ano ou no segundo, o que é retratado pelos altos índices de abandono nesta etapa escolar. Outro fator é demonstrado pelos sistemas de avaliação nacional que conclui que a aprendizagem é relevante para poucos, o que faz o cenário excludente para a maioria dos estudantes. O autor considera a necessidade por transformações no Ensino Médio, numa perspectiva de universalização, numa base curricular comum que permita esses estudantes a realizarem escolhas na prática ativa da cidadania (Ferreira & Paim, 2018).

Em pesquisas abordadas nos documentos intitulados, Ensino Médio: *Múltiplas vozes*, patrocinada pelo MEC e pela UNESCO, o perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam, coordenada pela UNESCO em 2004, coordenado pela pesquisadora Abramovay. Que Ensino Médio queremos? trazem elementos para considerações importantes para essa etapa escolar: para professores, técnicos e gestores, o objetivo do Ensino Médio está para preparar e prosseguir os estudos em nível superior, já para os alunos, os objetivos são definidos para a preparação ao vestibular, conseguirem um trabalho melhor e por fim um trabalho (Abramovay et al., 2007).

Na pesquisa, Ensino Médio: múltiplas vozes, há considerações bastante relevantes: o Brasil ampliou o acesso ao ensino fundamental e aumentou a demanda pelo Ensino Médio; a reforma proposta no Brasil possui objetivos ousados, que

precisam ser conectados à formação dos professores; a pesquisa aponta grandes diferenças de qualidade entre as escolas, principalmente entre públicas e privadas, há de se observar a necessidade de um sistema educacional que respeite as diferenças sociais, atendendo às expectativas dos estudantes da localidade; existe uma crise de perspectivas e dúvidas, o que cadencia a comportamentos de desinteresse e desencanto das juventudes pelos estudos.

Em outra pesquisa intitulada: “Que ensino Médio queremos?” os 880 alunos de cinco escolas públicas de São Paulo, avaliaram que cursar o Ensino Médio significa formar-se para o trabalho, para o ensino superior e para a vida e a cidadania. Considera-se elementar a aceleração da reforma do Ensino Médio, num grande desafio de tornar possível o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Ao retratar o Ensino Médio neste capítulo, compreende-se o equívoco em não se considerar suas especificidades, interesses e necessidades dos estudantes, o que interfere na permanência na escola, nas projeções pessoais, sociais e profissionais das expectativas futuras após conclusão desta etapa escolar (Abramovay et al., 2007).

O SESI-SP (2020) declara em seu documento norteador princípios que alicerçam o trabalho curricular no Ensino Médio, dentre eles, expõe que valoriza as características das juventudes, considerando os contextos que ocupam as interações sociais, a diversidade, permeado por um currículo que considere os conhecimentos gerados pela humanidade, conectados à aprendizagem significativa e à elaboração dos projetos de vida nas dimensões social, profissional, físico e emocional. Tomando como base, os eixos estruturantes descritos, BNCC (2018), como obrigatórios para a elaboração

dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, ainda re-tratam sobre a necessidade de comporem a prática docente em todo o currículo (não apenas nos itinerários formativos), exemplificados por pilares relacionados à sustentabilidade, cooperação, naturalidade digital e empreendedorismo.

1.3. O currículo e suas alterações: O projeto de vida como eixo norteador para a implantação do Novo Ensino Médio.

Não considerar a relação do sujeito, do ambiente e do desenvolvimento dos conhecimentos como eixos que se integram ao sucesso escolar poderá impactar nas relações que esse sujeito realiza com a escola. É pertinente e bastante considerável incluir nas estruturas escolares e de formação continuada de professores, elementos que favoreçam o profundo conhecimento desta fase da vida em questão, o que proporcionará maiores entendimentos quanto as formas de aprender e ensinar, assim como as significações e ressignificações que deverão ser construídas ao longo do Ensino Médio.

1.3.1. Compromissos curriculares: rumo aos projetos de vida.

Art. 7º “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desen-

volvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais ” (Brasil, 2018b)

Para Sacristán (2018), a prática curricular precisa estar estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, no qual estão os pressupostos, teorias, valores, crenças, etc. Há de se considerar análises do sistema educativo dos quais expressam as práticas relacionadas na atividade político-administrativa, no subsistema de participação e de controle, na ordenação do sistema, o sistema de produção, os aspectos de criação cultural e científico, os subsistemas técnicos-pedagógicos formadores, especialistas e pesquisadores, subsistemas de inovação e prático-pedagógicos. Com essas considerações o autor avalia que o currículo pode ser conceituado como uma função socializadora da escola que nos faz compreender a prática pedagógica, que está efetivamente relacionada à formação dos profissionais de educação numa conexão pedagógica, política, administrativa, produtiva e de inovação pedagógica que implica diretamente nas maneiras de desenvolver os conteúdos escolares (Sacristán, 2018).

Pensar num currículo democrático e flexível, que respeite o tempo presente e suas modelagens que perpassam o escrito, pensado e praticado é determinante ao sucesso escolar. Considerando os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento integral, é necessário que se estabeleça uma conexão aos interesses dos estudantes, o perfil a ser desenvolvido e a influência social presente no tempo. Outro fator é estabelecer uma estrutura que converse com os projetos de vida, fundamentando em bases sólidas para a sua atuação social. Deste modo, constituem-se bases à formação de profissionais,

as decisões acerca dos conhecimentos que serão desenvolvidos e às relações com os saberes sociais e que estes estejam em função de uma equidade educacional que não exclua nenhum de seus estudantes.

Em referência, a BNCC (2018), considera que os currículos precisam reconhecer que a educação contempla um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano. Nesta construção, as aprendizagens só se materializam na ação, por meio de decisões locais, quanto à realidade escolar e contexto dos alunos. Ao professor, caberá a transposição didática dos conteúdos, com extrema preocupação às suas representações e significações aos estudantes, trazendo formas, reconstruções por meio de aprendizagens mais ativas (Brasil, 2018a).

Já para Araújo, Arantes & Pinheiro (2020) as práticas escolares, que se fundamentam em currículos democráticos podem potencializar os trabalhos para a elaboração dos projetos de vida, atuando como intervenções pedagógicas que impactam de forma significativa os adolescentes, principalmente quando relacionados à maneira como eles enxergam seus projetos de vida. Podem ser exemplos, práticas de autoconhecimento, de tomadas de decisão, resolução de conflitos e autorregulação para a construção dos projetos de vida, como citado o Programa na Escola Pinheiro, na cidade de São Paulo, que ao nomear uma disciplina sobre projeto de vida, oportunizou vivências aos alunos para que pudessem aprender a fazer escolhas, a compreender os procedimentos mentais exigidos, ponderando com ética suas opções; o entendimento da complexidade da vida humana; a atribuição e sentido as experiências cotidianas para o futuro e a relação do outro em suas escolhas e condutas (Araújo et al., 2020).

Nesta experiência, a professora e autora Danza (2014), exemplifica práticas escolares como exercícios de autobiografia, de construção conceitual da personalidade, de autorregulação numa proposta de reflexão dos valores, desejos e interesses, de autoestima numa proposição à autoaceitação, de compreensão crítica da realidade, refletindo sobre o valor do trabalho na sociedade, a realização pessoal e a felicidade, *role model*, identificando o que seria uma pessoa exemplar, classificando valores e condutas que podem inspirar outras pessoas, resolução de conflitos, na superação de desafios nesta etapa da vida, esclarecimentos de valores na intenção de hierarquizar quais critérios seriam importantes para a escolha profissional, *role-playing*, numa troca de papéis teatrais entre diferentes perspectivas de escolhas e a discussão de dilemas morais que estão presentes na vida dos adolescentes (Danza, 2014).

É indispensável o fomento de práticas que propiciem o “aprender a aprender” com autonomia, saber buscar e filtrar as informações e os conhecimentos de que se necessita, avaliar a si próprio, identificando pontos fortes e fragilidades. A construção e reconstrução contínua dessas práticas contribuem para que o estudante adquira e amplie suas habilidades e para que ele próprio e os docentes disponham e reorganizem os processos, tomando outras atitudes, a fim de contribuir para a formação integral do estudante que se conecta às intenções curriculares da escola de Ensino Médio. Nesse processo é importante que dinâmicas, socializações, mobilizações e estudos de casos sejam integrados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento de maneira intencional e contextualizada à prática do professor, que por meio da atuação reflexiva gerará o desenvolvimento da autoavalia-

ção, autoanálise, autoconceito e autoestima, tão importantes para a significação da aprendizagem e da identidade pessoal. Por isso, o incentivo por um currículo que considere metodologias mais ativas, conectadas à dialogicidade e que desperte práticas docentes que incluam o estudante como centro das aprendizagens, apostando por exemplo; nas vivências, na resolução de problemas, na elaboração de projetos que estimulam a atuação protagonista do estudante.

A implantação do projeto de vida no currículo do Ensino Médio, prevê a transversalidade, num movimento de contextualização com os componentes curriculares, neste sentido, incentiva-se a integração pedagógica e a não fragmentação dos conteúdos, ou seja, a BNCC (2018) compreende que os projetos de vida precisam compor o currículo total e não com aulas denominadas e/ou momentos estanques durante o ano letivo. Nesta perspectiva é que se percebe a necessidade de por intervenções pedagógicas formativas a equipe escolar, ampliando esse conceito, até mesmo para não caracterizar esse eixo estruturante como sendo apenas momentos de escolha profissional. A aposta na formação de coordenadores pedagógicos, neste sentido, poderá trazer maior amplitude e compreensão curricular aos professores que lecionam nesta modalidade de ensino, rompendo com estruturas tradicionais (Brasil, 2018a).

A prática docente conectada às possibilidades de projeção ao futuro realizada pelos estudantes, conduz a uma educação que fomenta à reflexão presente, à organização, e ao planejamento de elementos que juntos poderão estabelecer metas, objetivos, compreensões e resultados para a própria vida e para sua atuação em sociedade. Neste sentido, não

basta apenas citar a relação dos conteúdos científicos com a utilização na prática no dia a dia, mas, optar por uma abordagem pedagógica que traga maior dialogicidade nas relações, compreendendo que o lugar que o sujeito ocupa na sociedade traz oportunidades e caminhos para a prática do professor, para que juntos (estudantes e professores) façam descobertas por meio de estratégias e relações compartilhadas, para que resultem em significações e ressignificações frente aos conhecimentos gerados pela sociedade e aqueles que poderão ser transformados pelos próprios autores dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, entende-se que um currículo que julgue como eixo central os projetos de vida dos estudantes, precisa enraizar-se em aspectos como a contextualização, a criação e composição de espaços de descobertas, diálogos e construções. Só assim, os adolescentes se sentirão sujeitos de suas histórias, num processo de resgate de identidade e pertencimento social, e seguros para transformarem seus caminhos, projetando suas metas individuais para um bem coletivo.

Na complexidade desta implantação, soma-se a necessidade de atentar-se às questões de infraestrutura, formação de gestores e docentes, integração da escola com a família, adequação da matriz curricular, jornada e atribuição de aulas e que seguramente deverão preceder a um planejamento formativo. Neste caminho; quanto à organização curricular, a Resolução nº03 retrata em seu artigo 7º, que o currículo deve expressar as práticas escolares por meio de seleção de conhecimentos constituídos pela sociedade, conectando com as relações sociais e aos saberes dos estudantes. Percorridos os direitos de aprendizagem, os sistemas de ensino precisam

promover estratégias em que os elementos das áreas de conhecimentos estejam integrados à formação integral do estudante, no estímulo ao protagonismo que levem à aplicação das competências e habilidades adquiridas ao respeito e consideração à construção dos projetos de vida em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2018b).

Quanto à estrutura curricular, deverão contemplar a formação geral básica e os itinerários formativos de forma integrada e indissociável. A formação geral básica deverá ser composta pelas áreas e conhecimentos, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnológicas e ciências humanas e sociais aplicadas, enquanto os itinerários formativos poderão também ser compostos pela formação técnica profissional e os arranjos curriculares, numa perspectiva de aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos na formação geral básica. Destes, a oferta deverá prevalecer às necessidades e demandas do mundo contemporâneo, junto aos interesses dos estudantes, que assim como as áreas de conhecimentos devem considerar o aprofundamento da formação geral básica. Os sistemas de ensino também poderão acrescentar a seus currículos aulas eletivas que vão ao encontro da construção dos projetos de vida dos estudantes. Para fins de organização da oferta, a resolução também estabelece que em, 2022, o Ensino Médio diurno deverá contar com até 1.800 (mil e oitocentas) horas dedicadas para a formação geral básica e no mínimo de 1.200(mil e duzentas) horas para o itinerário formativo. (Brasil, 2018b).

Cada estudante, ao ingressar no Ensino Médio, traz consigo saberes que foram oportunizados por sua trajetória de

vida, complementadas pelas experiências curriculares vivenciadas no ensino fundamental, por isso é importante a mobilização dos estudantes para que se constituam como sujeitos autores de suas histórias, compreendendo que a valorização de sua jornada escolar e a elaboração do projeto de vida, são preceitos importantes da construção ética e cidadã. Tais ações, orientadas pela escola, sobretudo pelos docentes que atuam como mediadores, levam a valorização dos estudos e o projeto de vida a não serem percebidos apenas como mais uma tarefa escolar a cumprir ou como um projeto extracurricular, mas, como um processo de autoconhecimento, construção da identidade, ressignificações, compreensão sobre propósito de vida, e atuação social e direcionamento da vida de forma ética e moral ao bem comum.

1.4 Projetos de vida: eixo central para os currículos do Ensino Médio.

Para os autores do Currículo Paulista, etapa Ensino Médio (2020), a Escola precisa repensar e proporcionar vivências em que os estudantes possam refletir sobre seus objetivos, definindo metas, organizando-as e as utilizando das competências socioemocionais e cognitivas, numa dimensão integral do desenvolvimento. As práticas escolares precisam assegurar aos estudantes a consolidação de uma potente base de conhecimentos resultante das experiências escolares e dos contextos sociais, a capacidade de compreender as relações do eu e com o outro, de maneira generosa, criativa e colaborativa e ainda que essa Educação lhe forneça alicerce para continuar aprendendo ao longo da vida. Desta forma:

“Com o projeto de vida, busca-se oferecer aos estudantes paulistas condições de se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século. Uma condição imprescindível para esse posicionamento, é que no final de sua jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-lo em curto, médio e longo prazo (p02).” (São Paulo, 2020a)

Damon (2009) estudioso sobre a importância sobre os projetos de vida, retrata o seu conceito sobre os *projetos vitais* como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu (p53).”, nesta definição o projeto vital se comunica com o mundo, numa perspectiva de fazer diferença no mundo, na contribuição ou na realização de algo autoral, por exemplo. O autor continua dizendo que tal construção pode ser material e imaterial, externa ou interna, realista ou ideológica. Sendo uma preocupação central, institui-se como a razão por trás dos objetivos que desenham a maior parte do nosso comportamento diário, durando o tempo suficiente para que a pessoa demonstre comprometimento e motivação de modo a conceder alegria e entusiasmo para novas aprendizagens e realizações. Fornece alegria, satisfação pessoal e resiliência, permanecendo por toda a vida. Pessoas com projetos vitais passam a pensar nas relações, enquanto mobilizam suas competências físicas e mentais para encontrarem soluções.

Na construção por projetos de vida, o mesmo autor conclui que projetos vitais de cunho positivo e social podem agregar-se à inspirações, resiliência e motivação; os destrutivos /ou antissociais acabam por serem motivadores por m certo tempo, gerando incertezas. Já os projetos nobres, podem promover o bem-estar, pois se embasam em padrões morais como respeito e honestidade. (Damon, 2009)

No livro *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais* de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), numa citação de Bundick (2009) há aspectos que constituem e sistematizam os projetos de vida: a *estabilidade* num longo período, mesmo que sofra ajustes, o importante é gerar coerência com os objetivos e com os resultados, numa análise das circunstâncias da vida, do tempo e dos projetos coletivos; a *transparência aos objetivos de longo prazo concretos* que operam a vida do sujeito; criando coesão entre passado e futuro e condições para gerar uma satisfação duradoura. Se um objetivo de longo prazo não mobiliza atitudes presentes e metas a curtos prazos, acaba por se tornar um sonho e não um projeto de vida. Um exemplo, é o de tirar boas notas na prova de química que ao longo prazo pode trazer sentido para o egresso em boas faculdades; e *ser organizador e motivador para a vida*, orientando decisões e o nível de engajamento e a realização. Neste aspecto é importante compreender a complexidade da vida humana e suas relações, trazendo evidências de como esse sujeito interage com os contextos, organiza seus pensamentos e elabora significados (Araújo et al., 2020).

Na construção de seus projetos de vida, o aluno se apropria de um modo privilegiado de conduta antecipatória para gerir as incertezas; se abre para um campo de novas possibilidades, buscando sentido e personalidade, criando, planejando,

realizando e transformando a sua realidade; mobiliza valores e sentimentos que podem ser vislumbrados em eventos passados, ações presentes e projeções futuras em um constructo que integra a constituição identitária e as possibilidades de interação com o meio. Desse modo, ele acaba por construir e reconstruir uma história de vida (Danza, 2014).

Na sessão correspondente aos projetos de vida, a BNCC (2018), faz referência ao processo de desenvolvimento do protagonismo e à autoria, estimulados no Ensino Fundamental como suporte para a construção do projeto de vida dos estudantes no Ensino Médio. Neste aspecto acolher as juventudes na escola, é assumir o compromisso com a formação integral dos estudantes, na promoção do desenvolvimento pessoal e social, que poderão ser evidenciados por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Neste documento e considerando-o como essencial na construção curricular dos sistemas de ensino, o projeto de vida ganha destaque ao se fundamentar na trajetória dos estudantes em suas projeções e redefinições, na busca por suas identidades conectados aos contextos e demandas sociais que estando relacionados, poderão auxiliar os estudantes na descoberta de suas potencialidades, na sua atuação e relação social. Reafirma-se que é no ambiente escolar que os adolescentes têm a oportunidade de vivenciar e experienciar as relações com o eu, o outro e o mundo (Brasil, 2018a).

Construir um projeto de vida requer que os estudantes conheçam a si e ao universo que os rodeiam. Só desta forma poderão identificar as necessidades e os conflitos da realidade que estão inseridos, e assim, conseguem projetar objetivos e

metas a longo prazo, ao mesmo tempo que percebem suas aspirações, valores, crenças e capacidades. Numa relação ao que chama de projetos vitais, o autor percebe a constância por reflexões internas e externas construídas na relação com os outros (Damon, 2009).

Outra consideração importante é a relação dos projetos de vida com a psicologia positiva, descrita por Ryff e Singer, citado por Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), em que ressignifica o conceito de projeto de vida na ideia da eudemonia, convergindo para a promoção do bem-estar psicológico, a manutenção de uma opinião positiva sobre si, num processo de autoaceitação, ter capacidade de escolher ambientes apropriados à sua perspectiva psicológica, adotar relações interpessoais de confiança, estabelecer o seu próprio crescimento pessoal, ter autonomia e Independência e direcionar-se à elaboração de seu projeto de vida por meio de objetivos e aspirações. Tais elementos podem trazer certa garantia de resiliência aos desafios da vida (Araújo et al., 2020).

Em contrapartida, no documento intitulado “Diretrizes Curriculares Projeto de Vida” (2020), o Governo do Estado de São Paulo, expõe sobre a existência de um componente curricular denominado Projeto de Vida na matriz curricular do Novo Ensino Médio das escolas estaduais, que ofereça aos estudantes condições para superarem os desafios contemporâneos, considerando o desenvolvimento da visão de si em relação ao mundo e à reflexão sobre os possíveis caminhos. Nestas condições, os processos educacionais precisam conectar-se ao contexto social, a reflexão de si, do outro e dos desafios reais, propondo soluções criativas e colaborativas, relacionando com competências cognitivas e socioemocionais,

nesta perspectiva o documento expõe que as propostas pedagógicas precisam ser orientadas por três eixos formativos: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais (São Paulo, 2020b).

O Referencial Curricular das escolas do SESI, correspondente ao Ensino Médio, retrata o trabalho com os projetos de vida de forma concomitante ao desenvolvimento das competências socioemocionais e que também, assim como os projetos de vida, deverão acontecer de forma transversal ao currículo escolar. “Espera-se que os estudantes desenvolvam seus projetos de vida por meio de características como a estabilidade, objetivos a longo prazo, que sua construção ocorra durante a vida, ou seja, que aconteça no percorrer da jornada, que os projetos sejam motivadores, complexos e ambiciosos ou modestos e familiares e que conversem com a moralidade.”

Em continuidade, o SESI-SP (2020), cita o autor Damon (2009), que expõe algumas etapas para que os adolescentes tenham mais momentos de vivências, como a oportunidade em terem espaços dedicados à *inspiração*, um exemplo é como poderão fazer a diferença no mundo por meio de suas potencialidades e habilidades, *pessoas de referência*, em que conversas e o contato com histórias de vida, poderão influenciar nesta elaboração do projeto, por meio da observação, de pesquisa e principalmente do diálogo, *esforço e comprometimento*, descobrindo ações de planejamento e execução presente e futura, assim como o *desenvolvimento de habilidades e força de caráter* que se configuram pela idealização deste percurso gerando otimismo, autoconfiança que certamente influenciarão em todas as áreas da sua vida (SESI-SP, 2020).

1.5. Os estudantes do Ensino Médio.

É consenso entre os principais estudiosos do desenvolvimento humano que a adolescência consiste num período de mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais que, unidas, ajudam a identificar aspectos comuns nessa população. Além disso, é vista como um período de transição da infância para a vida adulta. É ainda, uma fase de intensas transformações, propícia para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. É importante, no entanto, que a adolescência não seja compreendida somente como uma fase de transição, e diversos autores do desenvolvimento humano já propõem uma perspectiva mais ampla, levando em consideração os fatores relacionais, ambientais e as construções históricas que permeiam essa etapa do desenvolvimento. Isso significa pensar a adolescência como uma fase socialmente construída, influenciada pela cultura e pela história.

Termo de origem latina, a adolescência vinda do verbo *adolescere*, significa desenvolver-se e crescer, que se aproxima do termo *adolescere*, que é sinônimo de adoecer. Tais proximidades são sugestivas e podem anunciar a dimensão de crise. Já o termo *adulescentia* é encontrado em textos romanos dos primeiros séculos, denotando um período entre *pueritia* e precedia a *iuventus*. Nestes estudos, a *adulescentia* em Roma poderia chegar até os 30 anos e a *iuventus* até os 50 anos. Em Roma, a divisão das faixas etárias estava relacionada à tensão que percorria as diferentes posições dos seres humanos na hierarquia familiar.

O mesmo autor, Corbisier (2020) relata que com o Estado moderno, adolescência e juventude recebem um status

de discriminação do final do século XVIII a XIX, com a implantação do ensino secundário, resultante da reforma iluminista e da obra legislativa da Revolução. Num processo de fortalecimento dos estados modernos, com os exércitos compostos inicialmente por voluntários, veio a obrigatoriedade do alistamento, variando a idade entre as nações e épocas, dos 16 aos 20 anos. Já na segunda metade do século XIX, o serviço militar passa a representar uma experiência marcante entre as etapas da vida, especialmente para aqueles que até então não trabalhavam. Com a periodização do serviço militar, consolida-se a aquisição de direitos e deveres a partir de uma determinada idade.

A partir do século XIX, a ideia de adolescência é fruto de um processo de subjetivação e constituição do indivíduo, marcada pela *adulescentia* numa submissão rígida familiar e social, em Roma, e a juventude, como uma vivência ambivalente e transgressão na Idade Média. Apenas na modernidade, com Rousseau que a adolescência é considerada um momento de crise (momento crítico) turbulência de paixões e constituição do indivíduo. Em decorrência da Revolução Industrial, grandes transformações sociais ocorreram o que fez surgir uma nova fase de vida, após a adolescência. Freud e Hall, influenciados por Darwin, tentam romper com a subjetividade, por meio de observação e descrição dos fenômenos, supondo uma articulação entre a adolescência e o processo de urbanização. A perda de reguladores sociais, em países de tradição conservadora, teria propiciado uma inadequação entre a condição juvenil e o ambiente que lhe é oportunizado ao desenvolvimento. Ao perpassar por um processo de pesquisa onde a adolescência é o foco, verifica-se também

uma complexidade em propor conceitos e entendimentos objetivos para esta etapa da vida. Talvez, aqui, também estejam evidenciadas as necessidades de estudo para que orientações nas áreas educacionais aconteçam. É prudente analisar que, autores de várias áreas sinalizam essa etapa da vida, mas, percebe-se que não há total profundidade. A sociologia, por exemplo, articula-se com os fenômenos contemporâneos, com foco privilegiado na juventude como área de pesquisa. Duas distinções são utilizadas, uma que retrata a juventude como momento 'posterior a adolescência' e outra sendo a juventude um objeto de investigação do campo sociológico e a adolescência ao campo psicológico. Ambas retratam uma passagem da infância ao mundo adulto (Corbisier, 2020).

Para Abramovay, Andrade & Esteves (2007), não há apenas um tipo de juventude, mas a constituição de conjuntos heterogêneos, com diferentes oportunidades, dificuldades e facilidades. Neste sentido, reconhece que a juventude é uma construção social, que parte da maneira como se vê os jovens, constituindo pelos aspectos de gênero, etnia, estereótipos, momentos históricos e várias outras referências (Abramovay et al., 2007).

Foracchi citado por Corbisier (2020), descreve a crise da adolescência como uma desproporção entre o potencial humano e o sistema que demonstra ser incapaz de absorvê-lo, em função de suas desigualdades. Momento de perturbação pelas experimentações e de angústia na busca por uma identidade que se junta à crise psicológica e social, de um sistema e de suas instituições formadoras (Corbisier, 2020).

Todas as formulações apresentadas, demonstram um esforço em conectar o cenário social e histórico com a expe-

rimentação dos jovens. A modernidade com o capitalismo avançado, as inovações tecnológicas e sociais e as transformações dos sistemas sociais sempre foram focos correlacionados com a adolescência e as juventudes. Outro fator a se considerar é quebra ou ruptura da continuidade da escola com o mercado de trabalho, o que pode ser oriundo das diversas necessidades juvenis, o ensino oferecido nas instituições e as oportunidades após a formação.

Damon (2009) contribui com uma nova visão sobre a adolescência, retratando que a maior parte deles ainda não possuem respostas de como chegarão à idade adulta, o que explica é a economia global, que transporta a atuação por exemplo, em empregos temporários, a noção de permanência no trabalho, quanto à adiação e/ou rejeição do casamento, o que também pode ser retrato de uma hesitação por compromissos com papéis da vida adulta.

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

Na sociedade atual, século XXI, falar de jovens implica considerar que pouco ou quase nada está pré-determinado. Essa transição para a vida adulta culmina com a saída da casa dos pais, o casamento e o egresso no mundo do trabalho; eventos que marcam a assunção das responsabilidades de adulto. Para Sheehy, citado por Klein & Arantes (2016), entre o início do século XX e o final dos anos 70, essa transição acontecia em uma idade previsível, entretanto, as transformações sociais vêm trazendo uma forma não linear, não sendo possível prever a idade. Há um conjunto de fatores e expectativas em relação às novas gerações que contribuem para essas incertezas (Klein & Arantes, 2016).

É sabido que a fase da adolescência é destacada pelo desenvolvimento do autoconceito, autoestima e de conceitos mais complexos. É uma fase caracterizada pelo aumento das responsabilidades sociais e familiares e ainda considerada como um período de grande aprendizagem de normas, conceitos sociais e morais, mesmo que às vezes sejam contrariados no sentido da experimentação dos limites, fase de acentuadas mudanças biológicas e hormonais que resultam, muitas vezes, em dúvidas, inquietação e mudanças de comportamento em relação aos pares sociais. Outros acontecimentos estão relacionados à aquisição de independência dos pais e família; desenvolvimento do sistema de valores e aquisição de identidade própria; estabelecimento de relações efetivas com outros indivíduos da mesma idade, egocentrismo nos interesses e metas, além da preparação para a carreira profissional.

As amizades, demandam reacomodações, interferindo na harmonia emocional, além das mudanças do ambiente externo que acabam sendo muito complexas, pois nesta fase, ainda

não há um repertório adequado para o trato com as mudanças. É nesta perspectiva que consideramos uma fase que exige incentivo constante por condutas éticas e solidárias, que se refletem em práticas de autoconhecimento, de pertencimento, de desenvolvimento da identidade, e de percepção de sua atuação social, dentro da descoberta de suas potencialidades/habilidades que podem impactar o seu entorno. Deste modo, percebe-se o compromisso da escola em ajudar essas juventudes neste projeto de vida que também tem em sua essência a busca por uma transformação social.

Ainda, entre os principais aspectos do desenvolvimento, é possível destacar certa tendência à impulsividade e à busca por experiências novas, o que pode tornar os adolescentes mais suscetíveis a adotar comportamentos de risco. Por outro lado, este é um período no qual os jovens entram em contato com uma série de escolhas que impactam não somente o momento presente, como também seu futuro. Mais uma vez, percebe-se a necessidade da escola acolher essas juventudes, que estão em processo de encontros e reencontros com a sua própria identidade.

Ainda que existam características comuns, é importante destacar que a adolescência é vivenciada de maneira única e singular. Questões como o contexto social em que estão inseridos, seu contexto familiar, ambiente onde vive, nível socioeconômico, saúde física e mental e características pessoais como gênero, orientação sexual e aspectos étnico-raciais, entre outras questões que permeiam a vida dos(as) jovens, influenciam o modo como cada um(a) vivencia sua adolescência. De modo geral, no entanto, jovens que vivenciam relações de confiança em sua família, sua escola e sua comu-

nidade, tendem a se desenvolver de forma mais saudável e positiva (Estanislau & Bressan, 2014).

O adolescente de hoje, por todas as características que denominam o século XXI encontra dificuldades para tomar uma direção, ou para traçar metas a longo prazo, por isso é que apostamos em ações curriculares que incentivem o pensar, organizar e refletir sobre a própria vida como etapas que assumem um significado importante nesta fase escolar. Ser adolescente nos tempos de hoje é realmente diferente dos séculos passados. Há oportunidades e escolhas a serem realizadas nessa busca por sua constituição, num contexto imprevisível, incerto e permeado por transformações sociais significativas.

Com todas as mudanças intensas e influências externas que permeiam a adolescência, evidências científicas, Feldman & Papalia (2013) apontam que: “o cérebro do adolescente ainda é uma obra em andamento. Mudanças dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole ocorrem entre a puberdade e o início da vida adulta (p. 392).” (Papalia & Feldman, 2013)

Neste modo, e após estudo, optaremos por tratar os estudantes como Adolescentes, na mesma perspectiva da legislação brasileira. Entretanto, quando tratarmos da constituição social, de práticas de atuação, dos contextos nos quais esses adolescentes estão inseridos nos reportaremos a juventudes (Brasil, 1990).

Ainda, segundo Abramovay, Andrade & Esteves (2007) não existe apenas um tipo de juventude e sim “grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com dife-

rentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades (p.21).”

Para que haja uma aprendizagem efetiva e significativa, é necessário articular as habilidades cognitivas com as socioemocionais, buscando a promoção da saúde mental dos adolescentes, uma vez que o jovem que se sente seguro, compreendido, acolhido e emocionalmente estável, tende a se concentrar melhor, acompanhar os conteúdos curriculares de forma mais consistente, se relacionar melhor com seus colegas e professores e, conseqüentemente, desempenhar da melhor forma o seu papel de estudante (Estanislau & Bressan, 2014).

É importante que a escola valide a adolescência como uma fase plena de descobertas e experimentações, favoráveis para que o jovem participe de forma ativa da construção desta escola, que compõe de forma tão ampla e rica sua vida. De acordo com Silva e Tavares (2012), todas as pessoas têm o direito de serem protagonistas de suas próprias histórias, *“mas nas relações estabelecidas no âmbito escolar é imprescindível que os adolescentes/jovens tenham oportunidades para exercê-lo (p. 96).”*

No compromisso de um currículo que respeite a adolescência e suas especificidades, há de se elaborar projetos e programas que incentivem o aumento de repertório de conhecimentos profissionais e acadêmicos, fornecendo possibilidades para as futuras escolhas, autoestima, e autoanálise de seu perfil vocacional, assim como vivências que estreitem as percepções de suas habilidades, gostos e dificuldades. Outro fator é considerar oportuna a significação única da construção do projeto de vida do(a) adolescente, sendo incentivado(a) a analisar suas potencialidades, mediante contexto familiar, transformações no mundo do trabalho, princípios

construtores de seus projetos, e a influência de valores e as interações do(a) estudante com o meio.

1.6. Coordenação pedagógica: Base propulsora para as transformações curriculares no novo Ensino Médio.

Nesta epígrafe discutiremos o papel da coordenação pedagógica no ambiente escolar, correlacionando à sua atuação na implantação de um novo currículo. O desafio será compreender, como, sendo agentes atuantes na formação docente e na qualidade das práticas pedagógicas, podem contribuir para que o currículo do Ensino Médio, esteja alicerçado nos projetos de vida dos estudantes numa disseminação genuína do conceito na prática docente, considerando a diversidade das juventudes.

Numa atuação direta à prática docente, espera-se assim, que a coordenação pedagógica atenta às transformações sociais que se fundem no currículo, possam subsidiar professores a refletirem sobre o fazer pedagógico considerando publicações oficiais e recentes sobre o Ensino Médio.

1.6.1. Atuação dos coordenadores pedagógicos na formação docente.

Na visão dos diretores de escola, os coordenadores pedagógicos fazem parte da gestão escolar, sendo sua presença fundamental nas escolas, por integrarem suas ações com os alunos, professores e comunidade escolar, tendo participação nas decisões organizacionais e administrativas, sendo responsável pela parte pedagógica. Placco e Almeida (2012), ainda

descrevem que este olhar pode ser gerador de tensões, pois concentra a ação do coordenador pedagógico frente às demandas da gestão e os professores, o que dificulta o estabelecimento de sua identidade e por isso de seu foco de atuação. Já no olhar dos professores, é mantido o vínculo com a gestão, referindo o cargo como “impulsionador da relação entre partes das escolas e como mediador do conhecimento com os professores.”. Também mencionam o coordenador pedagógico como parceiros, que se ampliam em suas funções de socorrê-los em suas necessidades e angústias:

“O coordenador pedagógico é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador dos educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos.” (Placco & Almeida, 2012)

Dentre as funções da coordenação pedagógica, encontra-se a formação continuada em serviço. Na concepção de Placco e Almeida (2000), a escola passa a ser um espaço único de formação docente, pois estimula o professor a criar e recriar sua própria formação por meio de vivências conscientes para a construção de sua autonomia e autoria. Nesta perspectiva, que o coordenador pedagógico atua como formador de professores, numa relação estabelecida pelo diálogo, pelo

momento histórico e o lugar que esse sujeito ocupa na sociedade. Ao coordenador pedagógico competirá o seu olhar atencioso na junção de todos os elementos que correspondem à sua atuação na intenção de formar os professores de forma reflexiva e significativa, com foco nas transformações, nos processos de ensino e aprendizagem e em na representatividade da função docente (Placco e Almeida, 2000).

Placco e Almeida (2012) expõem de forma sistemática alguns princípios que podem ajudar na compreensão da formação continuada, como: a formação coletiva e contínua no ambiente educacional, em que o coordenador pedagógico cria espaços reais para participação efetiva, contando com a sistematização dos encontros de forma remunerada. Nestes momentos é importante compreender que além dos assuntos pedagógicos também há necessidade de momentos para informações, orientações e discussões sobre questões administrativas. A criação de um espaço livre, a participação efetiva de todos que fazem parte do processo de formação também faz parte dos princípios, que contempla a socialização, contribuição e discussão de situações reais do contexto escolar. Neste aspecto, caberá ao coordenador pedagógico acolher e articular as experiências do grupo, orientando-os às metas educacionais propostas. Os autores ainda ressaltam que o coordenador pedagógico deve apresentar uma ação que revele respeito às dificuldades do professor e o valorize em suas proposições permeada por uma fundamentação teórica convergente, é uma atitude essencial. O último princípio; a construção de um projeto educativo que referencie a ação dos envolvidos, explicita a ideia filosófica, os princípios educativos e as intencionalidades do ato de educar da Instituição. Percebe-se que

neste princípio há clareza sobre a sistematização dos processos formativos quanto à seleção de conteúdos, análise diagnóstica e temas que poderão ser discutidos e reconhecidos, como um ponto de partida para a mobilização do grupo.

De fato, a compreensão sobre o papel da coordenação pedagógica nos ambientes escolares, ainda pressupõe por maiores discussões, fator este também influenciado pela diversidade de acontecimentos na rotina escolar, entretanto, a descrição profissional apontada pelos autores, retrata o estabelecimento identitário deste grupo principalmente na responsabilidade formativa dos docentes que de forma prática exercitam o currículo prescrito. Ao refletirmos sobre a sua atuação, percebemos que a gestão do currículo e das aprendizagens apenas acontecerá sob sua liderança, neste sentido, ao ser direcionado a outras demandas, os objetivos educacionais pretendidos, ou ainda o monitoramento das escolhas curriculares não será fidedigno às escrituras de uma proposta político-pedagógica, ou das determinações legais. Caberá ainda ao coordenador a permanente ação-reflexão-ação sobre os elementos que constituem o currículo, como a formação dos profissionais da educação, neste caso os docentes, a compreensão e o monitoramento do desenvolvimento dos objetivos educacionais das disciplinas escolares, a garantia pelos direitos de aprendizagem dos estudantes numa intensa conexão aos saberes sociais, as necessidades contemporâneas e a integração da família na escola.

Diante de sua atuação, o coordenador pedagógico, possui características fundamentais para a implantação de um currículo baseado nos projetos de vida dos estudantes do Ensino Médio, colaborando para que a prática docente aconteça de

forma significativa e que realmente tenha sentido aos estudantes. Sua atuação passa a ser imprescindível na formação docente, trazendo elementos que levem à compreensão do projeto de vida como eixo da ação docente para esta modalidade de ensino, na análise estrutural das matrizes curriculares, na elaboração de ações curriculares que sejam indissociáveis ao tratamento dos conteúdos escolares e no acolhimento e entendimento das juventudes, público-alvo desta modalidade de ensino.

1.6.2. Perfil da coordenação pedagógica.

A Resolução de 11-1-2021, que dispõe sobre a função gratificada de professor-coordenador expressa que este cargo, poderá atuar em unidades escolares e em agrupamentos e constitui-se com competências relacionadas ao planejamento, acompanhamento e avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Também são exemplos da atuação da coordenação pedagógica: a orientação da prática docente no trabalho coletivo e em reuniões pedagógicas, conhecimento sobre os indicadores de desempenho, tomando decisões para a melhoria das aprendizagens, acompanhamento dos estudos relacionados aos reforços e recuperação, orientação aos professores quanto a concepções como disposições curriculares pertinentes aos níveis e modalidades de ensino e práticas democráticas e participativas, avaliação da proposta pedagógica, garantia de um espaço dialógico e colaborativo entre gestores e professores, assegurando orientação sobre as práticas docentes na atuação na formativa de professores, assim como no apoio curricular das modalidades de ensino aos professores-coordenadores, na

implementação e avaliação do currículo dispondo de estratégias de acompanhamento docente (Brasil, 2021b).

Já nas escolas do SESI de São Paulo, são atribuídas ao coordenador pedagógico as funções relacionadas ao acompanhamento da prática docente, a elaboração de um projeto formativo, o planejamento e a realização da formação dos docentes. Ainda fazem parte de suas atribuições, a realização de formação individual e coletiva do grupo docente, acompanhar e avaliar a prática docente, informando ao diretor possíveis tomadas de decisões, analisar o desempenho da aprendizagem dos estudantes em avaliações internas e externas, programar momentos de escutas discentes, tratar dados diagnósticos para que sejam convertidos em ação docente, entre outros (SESI-SP, 2020).

Compreende-se que ambas as instituições evidenciam o papel formador do coordenador pedagógico, estabelecendo influência da manutenção e na implementação de diretrizes pedagógicas e da concepção de ensino. O SESI-SP, traz como atribuição o acompanhamento do desempenho dos alunos como ação a ser articulada pelos coordenadores (SESI-SP, 2020).

Na pesquisa realizada por Langona e Gama (2018), com o tema relacionado às dimensões do trabalho do coordenador pedagógico, foi verificado que dentre as categorias; processos de ensino e aprendizagem, organização escolar, ambiente democrático e participativo e a formação continuada, os coordenadores pedagógicos declararam que uma das importantes funções exercidas por eles é a de formação de professores, e que assim necessitam também de formação para incentivarem aos professores a reflexão de sua prática,

fornecendo apoio ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos (Langona & Gama, 2018).

Neste aspecto, é possível afirmar que por estarem efetivamente relacionados à formação de professores, frequentemente redirecionando às compreensões curriculares, há a necessidade de investimento formativo aos coordenadores pedagógicos para que a atuação seja mais consistente, eficaz conforme direcionamentos legais e de uma proposta política pedagógica gerada pela comunidade escolar. Num cenário de constantes mudanças educacionais no Ensino Médio, esse investimento poderá culminar em uma implementação mais orgânica e compreensível aos professores, já que alterações significativas são orientadas pela legislação vigente. Outro fator é a garantia legal dos processos que estruturam o Novo Ensino Médio (termo utilizado nas divulgações do MEC após a publicação da BNCC (2018), o que compete de ações pedagógicas que transcrevam na prática o descrito em documentos norteadores nacionais (Brasil, 2018a).

Deste modo, e postando por uma Escola que transcenda à sua estrutura curricular, numa integralização pela formação geral básica e os itinerários formativos, espera-se que a conduta dos coordenadores pedagógicos e dos docentes alimentem os pressupostos legais, considerando as pretensões para o Ensino Médio, trazendo à luz a significância da construção dos projetos de vida, como eixo que estrutura a condição social de todos trabalhos curriculares.

CAPÍTULO II: A PESQUISA

2. Introdução.

Como parte da elaboração desta pesquisa, neste capítulo serão expostos o desenvolvimento do trabalho em campo desenvolvido, assim como as facetas metodológicas utilizadas para as discussões e apresentação dos resultados.

O ano de 2022, é considerada uma data base em território nacional brasileiro para a implantação curricular do Novo Ensino Médio. Carregada por discussões, dúvidas e questionamentos à Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Lei 13.415 de 2017, trouxeram desafios para a Educação e principalmente para aqueles que trabalham diretamente nas escolas. Um fator importante e considerável é que essas mudanças requerem formação dos formadores de professores, pois atuam diretamente no currículo escolar, que ganha forma e legitimidade quando presente na ação docente. Outro fator desafiador a considerar nesta implantação, programada legalmente para 2022, é a pandemia da COVID-19 que certamente impactou na regularização do Ensino Médio, e na geração de discussões com todos os integrantes dos processos

de ensino e aprendizagem em nível territorial e nacionalmente (Brasil, 2017b, 2018a).

O Parecer CNE/CP N° 5/2020, que dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19 poderá acarretar: dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (Brasil, 2020).

Considerando a contextualização deste cenário, há de se problematizar a qualidade da implantação do Ensino Médio, compreendendo que a data base estipulada recorre-se ainda em pandemia. Este trabalho, não aprofundará as questões que impactaram na Educação, entretanto, incentiva as gerações de discussões e hipóteses que poderão alavancar o desenvolvimento integral e qualitativo do Novo Ensino Médio.

De acordo com o último Censo Escolar realizado em 2021, o Brasil registrou em 2021; 7,8 milhões de matrículas

culas no ensino médio sendo a rede estadual responsável por cerca de 84% das matrículas, seguida por 12% da rede particular, concentrando -se em maior parcela nos centros urbanos. Em relação às escolas, o registro é que o Ensino Médio esteja em 29.167 escolas em 2021 (INEP, 2022).

Já no Estado de São Paulo, segundo dados do INEP (2022), ano em que essa pesquisa foi aplicada, em 2021, foram registradas 1,6 milhão de matrículas no ensino médio, sendo 8,8% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017.

Neste contexto, na intencionalidade de aprofundar o tema, optou-se pela realização de questionário com o grupo de cinquenta coordenadores pedagógicos atuantes no Ensino Médio, da Rede de Escolas do SESI-SP conforme descrição nos percursos metodológicos a seguir.

2.1. Percursos Metodológicos.

Numa constância para abarcar os temas referentes às características do Ensino Médio, os conceitos sobre projetos de vida numa interface curricular, e as legislações que fundamentam a implantação do Ensino Médio, o instrumento escolhido para a coleta de dados, foi o questionário com questões autoriais, com perguntas fechadas, com alternativas, de escala e com múltiplas escolhas ao grupo de coordenadores pedagógicos atuantes no atual Ensino Médio.

A Instituição pesquisada, SESI-SP-Serviço Social da Indústria, através de autorização, conforme procedimentos éticos e legais, foi a favor da realização da pesquisa em suas

escolas, por meio eletrônico que culminou nas etapas, descritas: os coordenadores pedagógicos foram indicados pela Gerência de Educação da Instituição pesquisada, sendo estabelecido o critério de atuação profissional no Ensino Médio no ano de 2022.

Após a indicação do setor responsável da Instituição pesquisada, todos os participantes da pesquisa, foram contatados por e-mail (os mesmos autorizados pela Instituição pesquisada) e passaram por três etapas para consentimento:

Etapa 1: Envio de e-mail, com um link ao Google Forms onde puderam aceitar ou não a participação na pesquisa, além de terem a disponibilização das informações, os objetivos, incluindo os riscos e benefícios sobre a pesquisa, convidando-os voluntariamente para participação.

Etapa 2: Envio de e-mail, com orientações sobre a aplicação, incluindo o tempo de realização e o link de acesso que direcionará para o questionário, caso tenham dado o aceite para a participação na pesquisa.

Etapa 3: Envio de e-mail após a aplicação do questionário, confirmando a participação seguindo os protocolos orientados pelo Comitê de ética.

Foram considerados em critérios de inclusão, coordenadores pedagógicos que tivessem no mínimo 6 (seis) meses de experiência prévia no cargo na mesma instituição de ensino, no Ensino Médio e critérios de exclusão os coordenadores pedagógicos que estão em caráter de substituição no cargo e/ou em licença médica, por menos de seis meses e que não atuam no Novo Ensino Médio.

Após a conclusão das etapas, os dados foram analisados de forma descritiva por meio de tabelas e gráficos (Excel), expressos em porcentagem numérica numa abordagem qualitativa. A natureza da pesquisa escolhida foi a longitudinal e transversal, na intencionalidade da elaboração de um programa de intervenção formativa aos coordenadores pedagógicos.

A rede de escolas do Serviço Social da Indústria, SE-SI-SP, foi indicada pela pesquisadora, por estar em ano de implantação do Ensino Médio. Como parte dos requisitos desta pesquisa científica, confirmamos que todos os participantes foram submetidos ao Consentimento Livre e Esclarecido, e os que assinalaram a opção “NÃO”, optaram pela não participação voluntária e foram automaticamente excluídos.

Os riscos relacionados com a participação poderão estar correlacionados ao constrangimento ao responder o questionário em relação à ausência de conhecimento prévio sobre o tema. Serão minimizados pelos seguintes procedimentos: desistência na realização da pesquisa, garantia de anonimato na participação e confidencialidade dos dados expressa pela pesquisadora, pelo CLE e pelo CEP/ CONEP, assim como interrupção imediata por meio de contato à pesquisadora por endereço de e-mail eletrônico e/ pela não anuência do CLE, descrito pela opção “NÃO”, sendo automaticamente interrompida a participação. Os benefícios relacionados com participação desta pesquisa poderão ser verificados por meio de discussões para o aprofundamento curricular em escolas do Ensino Médio, em relação ao aprimoramento do trabalho com os

projetos de vida, e o compartilhamento digital do programa de intervenção formativo às(os)_coordenadores pedagógicos(as), seguindo por um momento formativo com todos os participantes.

Espera-se que os dados coletados e tratados possam trazer subsídios para a elaboração da proposta pretendida neste trabalho, colaborando para que a coordenação pedagógica atuante no Novo Ensino Médio, percorra caminhos fiéis à legislação e às suas necessidades formativas.

2.2. Objetivo Geral

- Elaborar uma proposta de intervenção para a implantação de um currículo baseado nos projetos de vida dos estudantes para contribuir no desenvolvimento do Novo Ensino Médio.

2.3. Objetivos Específicos

- Investigar as interfaces no desenvolvimento dos projetos de vida no currículo do novo Ensino Médio;
- Analisar a atuação da coordenação pedagógica para a formação de professores que atuam no novo Ensino Médio;
- Desenhar uma proposta de intervenção para a implantação de um currículo baseado nos projetos de vida dos estudantes para contribuir no desenvolvimento do novo Ensino Médio.

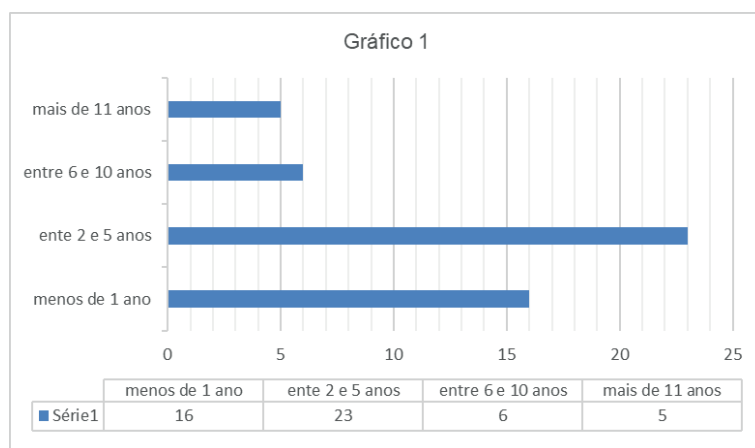
CAPÍTULO III: DISCUSSÕES FRENTE ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Este capítulo apresentará os dados coletados a partir da aplicação do questionário com questões autorais, perguntas fechadas, com alternativas, de escala e com múltiplas escolhas, ao grupo de coordenadores pedagógicos atuantes no atual Ensino Médio, pertencentes às escolas do Serviço Social da Indústria de São Paulo. Assim, como descrito, foram consideradas três etapas para o percurso metodológico, o que expressa na disponibilização das informações, incluindo os riscos e benefícios, num convite de participação voluntária, envio de e-mail sobre a aplicação do questionário, incluindo o tempo e o acesso ao link, na afirmativa à realização da pesquisa e por final, a comunicação por e-mail confirmando a participação, seguindo os protocolos declarados pelo Comitê de ética da Plataforma Brasil e da Universidade Europeia del Atlántico.

Em formato autoral, as questões tiveram a intenção de verificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos frente aos documentos norteadores para a implantação do Novo Ensino Médio: BNCC (2018), Lei 13.415/2017, Resolução nº 03 de 2018, Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação 9394/96 e Portaria 521 de 13/07/2021, assim como coletar evidências da atuação do coordenador pedagógico junto aos docentes. O tratamento dos dados com suas devidas discussões, soma-se a esse capítulo, numa intencionalidade descritiva (Brasil, 1996, 2017b, 2018a, 2018b, 2021a).

Gráfico 1. Quanto tempo você, coordenador pedagógico, atua no Ensino Médio na mesma escola ou rede de escolas?



Para esta pergunta, 32% dos respondentes estão há menos de 1 ano, 46% entre 2 e 5 anos, sendo 12% entre 6 e 10 anos e 10% há mais de 11 anos.

Foram considerados critérios de inclusão, coordenadores pedagógicos que tivessem no mínimo 6 (seis) meses de experiência prévia no cargo na mesma instituição de ensino, no Ensino Médio e critérios de exclusão os coordenadores pedagógicos que estão em caráter de substituição no cargo e/ou em licença médica, por menos de seis meses e que não atuam no Novo Ensino Médio.

Fica evidente que 78% dos coordenadores pedagógicos atuam no Ensino Médio há menos de 5 anos. Um relação possível, considerando a necessidade de fortalecimento formativo nas normativas para a implantação do Novo Ensino Médio, conforme descrito em seu artigo 4º, a portaria nº 521 de 2021, que institui o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio e que define que os estabelecimentos de ensino precisam ajustar seus currículos para que em 2022 a implementação aconteça nos primeiros anos, de forma consecutiva aos demais anos, incluindo formação e monitoramento aos profissionais da educação entre os anos de 2022 e 2024. Ainda estabelece em seu art.5, o cronograma correspondente aos recursos que serão utilizados, via Plano Nacional do Livro Didático, obedecendo critérios que se iniciam em 2021 com a escolha e distribuição de obras, projetos integradores e projetos de vida (Brasil, 2021a).

Desta forma, e de forma concomitante com os recursos didáticos, compreendemos que há de se criar programas formativos para que a implantação aconteça de forma legal e estruturada em seus pilares declarados pelos documentos oficiais e normativos e que possam assim colaborar para a ação dos coordenadores pedagógicos junto aos docentes. Outro elemento a considerar é a alta porcentagem de coordenadores com menos de 5 anos de atuação na mesma escola e no Ensino Médio, o que pode ser gerador de hipóteses quanto a quais saberes já foram compreendidos por eles, nos aspectos curriculares e pedagógicos. O que apostamos é que sem a exclusão de suas necessidades formativas reais, oriundas de sua atuação, o aprofundamento diante das últimas alterações para o Ensino Médio aconteça de forma a projetar a formação dos docentes.

Há necessidade de compreender o fluxo formativo da gestão escolar nessas escolas, o que não foi alvo da pesquisa, para que se estabeleçam práticas de formação continuada com os coordenadores pedagógicos, apostando que é nesta prática e por meio de situações reais da escola que a compreensão pode ser desenvolvida em sua complexidade.

Gráfico 2: Ao serem questionados sobre: A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, relata em seu artigo 3º que o ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da Família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em sua função laboral é possível verificar evidências de um currículo que visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2018b)



A maioria dos coordenadores pedagógicos, em sua totalidade, 94% responderam que percebem em sua atuação o

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação ao trabalho, dado retratado em Resolução de nº03 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e também na Lei de Diretrizes Bases da Educação 9394/96 (Brasil, 1996, 2018b):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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;

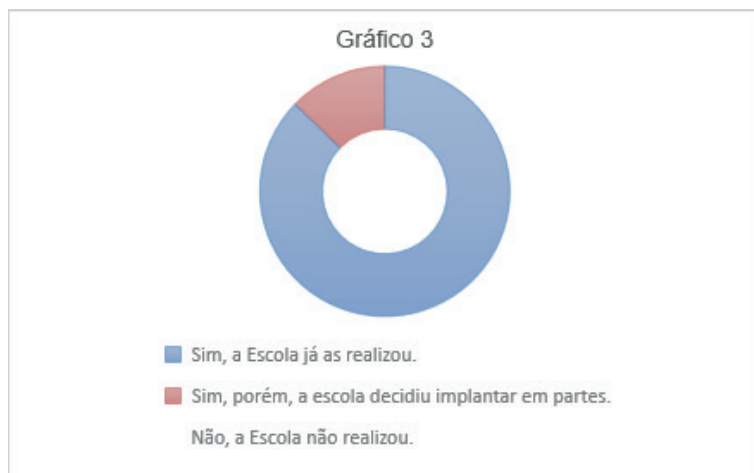
IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Fato este também observado no Referencial Curricular do SESI-SP que expõe em seus objetivos educacionais, preocupações com a garantia pelas condições necessárias para o desenvolvimento pleno de todos, independentemente de sua condição física, emocional, cognitiva, étnico-racial, de origem, de classe social, crença, entre outras, possibilitando a formação integral do estudante, e desenvolvimento de es-

tudantes autônomos, críticos, participativos e conscientes de sua participação cidadã (SESI-SP, 2020).

Desta forma, e considerando os documentos pesquisados, há evidências para que as respostas dos coordenadores estejam fundamentadas nas últimas atualizações educacionais para esta modalidade e percebe-se uma preocupação curricular da rede de Escolas SESI-SP com o cumprimento legal, na declaração de seus objetivos. Consideramos também a necessidade dos coordenadores pedagógicos compreenderem quais são as evidências curriculares que podem demonstrar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que poderá intencionar por melhores práticas pedagógicas que conduzirão para aprendizagens também direcionadas aos aspectos citados. O fato é que essas evidências não serão coletadas apenas por avaliações formativas ou pelo desempenho dos estudantes em avaliação de larga escala ou em testes e simulados, o que competirá também ao coordenador pedagógico reflexões sobre a busca por estes aspectos no tempo presente, e não apenas ao terminar a jornada escolar.

Gráfico 3: Percepção do coordenador pedagógico com as alterações já realizadas na Proposta Pedagógica em 2022.



Nesta questão: Os documentos da Base Nacional Comum Curricular (2018) permeiam as decisões das escolas quanto às necessidades legais e curriculares, em que pergunta-se ao coordenador pedagógico se consegue observar estas orientações da Proposta Pedagógica da Escola, já em 2022, optou-se por referenciar a BNCC (2018), documento que norteia o currículo do Ensino Médio, na intencionalidade de comparar a percepção do coordenador pedagógico com as alterações já realizadas na escola em que atua. Neste caso, assim como na descrição de outras 6 (seis) questões, há a necessidade de entendimento prévio sobre os documentos citados (Brasil, 2018a).

Observa-se que 41 (quarenta e um) coordenadores do total de 50, responderam que já presenciavam as orientações da BNCC na Proposta Pedagógica, sendo apenas 6 (seis) res-

pondentes que ainda não presenciaram a BNCC (2018) neste documento (Brasil, 2018a).

O SESI-SP (2020), correspondente ao Ensino Médio, declara a constituição de quatro pilares que sustentam a prática curricular desta modalidade: sustentabilidade, cooperação, naturalidade educacional e empreendedorismo, o que se assemelha ao disposto na BNCC (2018) quando apresenta os pilares de investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo para a elaboração dos itinerários formativos que se juntam à formação geral básica para a constituição da distribuição da carga horária. Numa base comparativa, as escolas do SESI-SP, optam por considerar os pilares de forma global, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários, enquanto a BNCC (2018) considera apenas nos itinerários formativos.

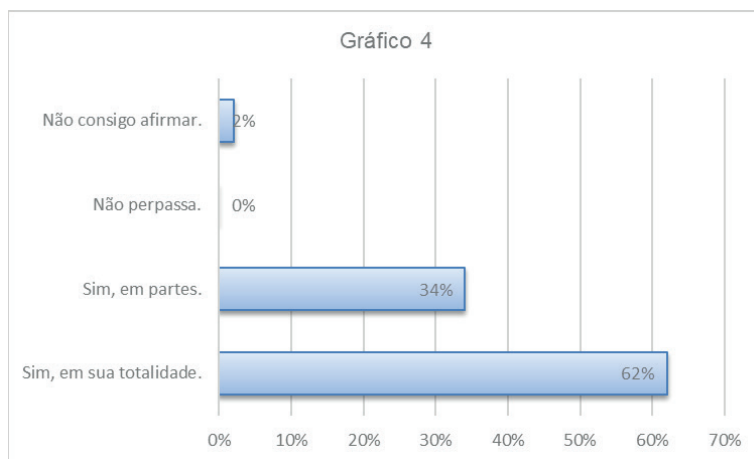
Outro aspecto que aproxima a Proposta Pedagógica do SESI-SP da BNCC é sobre os projetos e vida, descritos também no Referencial Curricular SESI-SP (2020), onde cita a construção dos projetos de vida, como um processo gradativo que se inspira de autoconhecimento e de encontro com as potencialidades pessoais. Ainda, colabora, expondo que projetos de vida, precisam perseguir características como a estabilidade, o objetivo a longo prazo, operar pela vida do sujeito, organizadores, serem motivadores da vida do sujeito, complexos, ambiciosos, modestos e familiares e dialogar com a moralidade.

Numa percepção que parece ser genuína, compreendemos que a inserção dos projetos de vida, num documento que norteia as ações curriculares, traz elementos de validade no comprometimento da Escola ao desenvolver os projetos de vida no Ensino Médio. O SESI-SP (2020), também opta por desenvol-

ver o projeto de vida como eixo estruturante do currículo, não declarando momentos únicos, estanques e fragmentados.

O artigo 26 da resolução de nº 03 de novembro de 2018, revela que a proposta pedagógica das escolas precisa expressar a diversidade de ideias e de concepções pedagógicas de uma construção coletiva, o que se atrela ao desejo dos arranjos curriculares e a oferta dos itinerários do Ensino Médio (Brasil, 2018b).

Gráfico 4: O autor Sacristán (2013) descreve que há aspectos que estruturam o currículo, dentre eles, podem ser consideradas, a delimitação e a organização de conteúdos, as divisões do tempo, categorização da escolaridade, a organização das disciplinas, a sequência de conteúdos e o sistema de avaliação de aprendizagem. A partir desse aspecto, é possível afirmar que o currículo do Novo Ensino Médio da escola em que você atua considera os projetos de vida dos estudantes no currículo?



Ao serem questionados sobre a inserção e consideração dos projetos de vida no currículo do Ensino Médio, a grande maioria, respondeu que sim (62%) em sua totalidade e em partes para 34% dos respondentes. Nenhum coordenador pedagógico relatou que não há relação dos projetos de vida com o currículo e 2% disseram que não conseguem afirmar sobre essa relação.

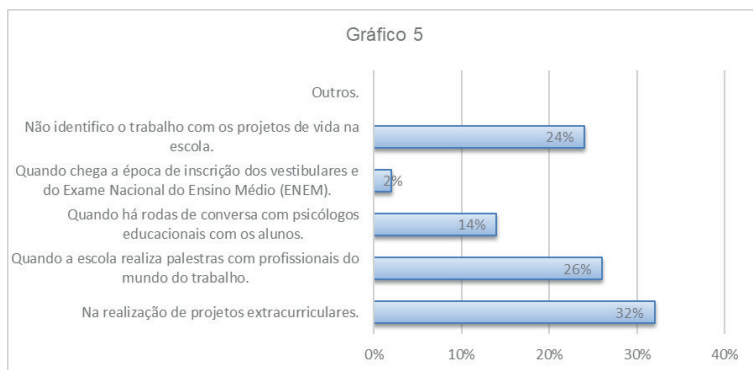
“O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, ariculando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais .” (Brasil, 2018b)

Vale lembrar que projeto de vida é considerado um eixo estruturante e que perpassa as ações escolares e curriculares, na medida que impacta na ação docente para a construção autoral nas expectativas dos estudante aos seus projetos de vida, como no desenvolvimento de valores, da identidade e de aspirações futuras, incluindo as perspectivas pessoais, sociais e profissionais. Desta forma, Araujo e Ulisses (2020) refletem sobre a necessidade de reflexão sobre proposta curricular que melhor se adequa a esses objetivos, trazem como discussão o exemplo das escolas tradicionais que podem não favorecer a demanda e que precisam rever seus princípios frente aos novos contextos (Araújo et al., 2020).

Apostar num currículo que aposta nos projetos de vida como eixo estruturante, precisa antes de tudo assumir a ne-

cessidade de um cumprimento legal o que não poderá apenas estar expresso em documentos da escola, como nas matrizes curriculares ou na proposta político-pedagógica. Neste aspecto, considera-se salutar a atuação do coordenador pedagógico em possibilitar que essas determinações oficiais transformem-se em ações curriculares significativas para uma escola que acolhe as juventudes, que decide por um currículo democrático e equitativo e que compreende a ocupação dos projetos de vida dentro de uma sequência de conhecimentos considerados importantes para a formação e desenvolvimento integral dos estudantes.

Gráfico 5. O currículo do Novo Ensino Médio, conforme descrito na Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, institui no artigo 5º que o ensino médio deverá ser orientado por princípios específicos. Um desses princípios está explícito no inciso II, que considera *o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões, pessoal, cidadã e profissional do estudante*. Em sua opinião, em qual das situações abaixo é possível perceber, com maior exatidão, o trabalho com os projetos de vida no currículo da escola em que você atua? (Brasil, 2018b)

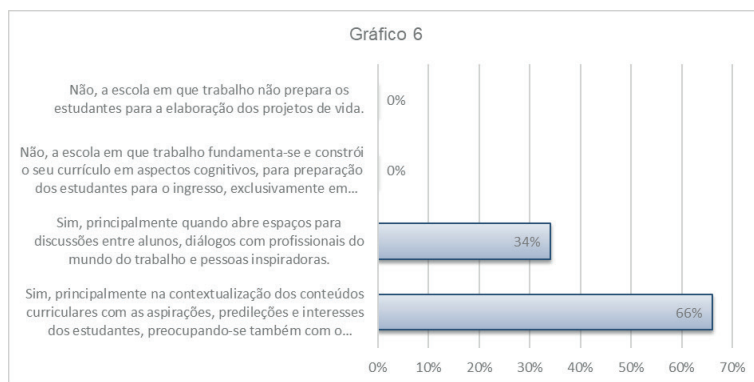


A maioria dos respondentes, somando 58% dizem que percebem o trabalho com os projetos de vida no Ensino Médio quando na realização de projetos extracurriculares (32%) e quando a escola realiza palestras com profissionais do mundo do trabalho(26%). Já 24% optaram por outras formas, 14% quando há rodas de conversas com psicólogos educacionais e 2% quando chega a época de inscrição dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Danza (2019) apud Araujo, Arantes e Ulisses (2020), definiu em um programa realizado na Escola Pinheiro em São Paulo, uma lista de competências para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes. Comprendemos que para a elaboração de espaços dedicados ao “*projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante*”(p86.102), as escolas do SESI-SP poderão alicerçar essa construção conforme descrito pela autora:

Desenvolver o autoconhecimento, organizar narrativa autobiográfica, construir uma imagem positiva de si mesmo, reconhecer e respeitar as ideias e os sentimentos dos outros, atribuir sentido as experiências cotidianas, reconhecer a existência de diferentes modos de vida e valorizá-los segundo critérios de felicidade, saber fazer escolhas que atendam as necessidades pessoais e sejam orientadas por um sentido ético, construir um projeto de vida coerente com identidade e aspirações futuras, planejar o processo formativo e as possibilidades de inserção do mercado de trabalho e construir um projeto de vida orientado por um sentido ético (Danza, 2019).

Gráfico 6. Em relação ao projeto de vida, a Lei Federal nº 13.415, de 2017, prevê que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do estudante, 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, 2017b). Você considera que a Escola em que você trabalha oferece possibilidades curriculares para a elaboração dos projetos de vida dos estudantes?

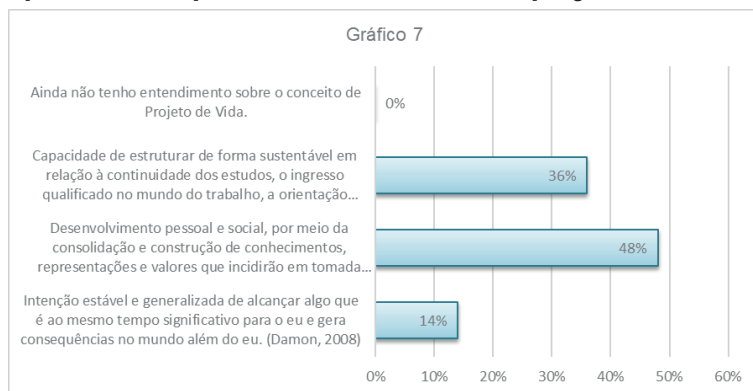


Ao serem questionados sobre as possibilidades curriculares que a Escola oferece para a elaboração dos projetos de vida dos estudantes, dentre quatro alternativas, 33 coordenadores (66%) responderam que sim, principalmente quando há relação dos conteúdos curriculares com as aspirações dos estudantes. 34% também responderam sim, entretanto consideraram que é mais perceptível quando a escola abre espaços para o diálogo com profissionais do mundo trabalho e pessoas inspiradoras. Todos os respondentes consideraram que a escola é um espaço que oferece possibilidades de desenvolvimento para os projetos de vida.

Dentre os objetivos do Ensino Médio para as escolas do SESI-SP, retratados para o SESI-SP (2020), a busca pelo desenvolvimento de habilidades em que os estudantes desenvolvam os conhecimentos atrelados às tecnologias, ao mundo do trabalho, a prática social e ao prosseguimento dos estudos, considerando a participação política, a ampliação do repertório dos estudante, as relações com o mundo do trabalho, de modo que tenham autonomia, consciência crítica e responsabilidade para fazerem escolhas, de acordo com seus projetos de vida, reconhecendo os estudos como fonte de transformação social e enriquecimento pessoal são buscas latentes desta rede de escolas, o que compactua com as respostas dos coordenadores pedagógicos.

Subentende-se que os espaços dedicados às discussões com os estudantes com pessoas inspiradoras e do mundo do trabalho colaboram para essa prática e juntos constituem um agrupamento de ações curriculares, sendo a mais importante a contextualização dos conteúdos escolares com as aspirações, interesses e predileções dos estudantes.

Gráfico 7. Dentre os conceitos abaixo, qual mais se aproxima ao que você entende sobre “projeto de vida”?



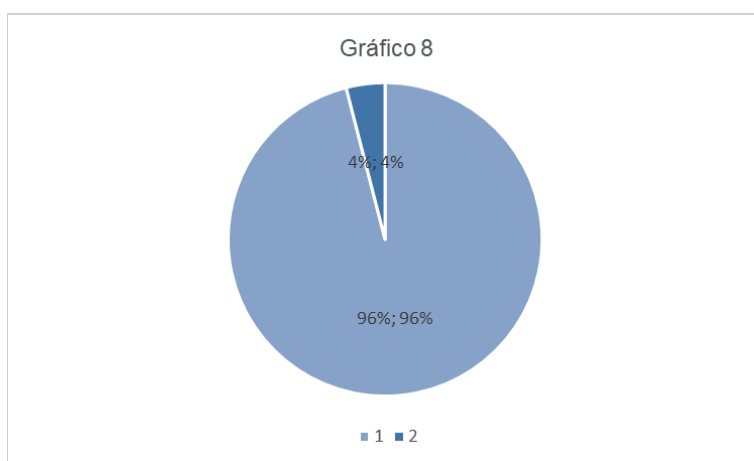
Ao serem questionados sobre os conceitos acerca do Projeto de vida e a aproximação do entendimento pessoal, no que tange aos autores Damon (2009), Brasil (2018) e São Paulo (2020) responsáveis pela escrita e publicação do currículo paulista, etapa do Ensino Médio, conforme descrito em questionário, os coordenadores pedagógicos responderam em sua maioria para os conceitos da BNCC e do Currículo Paulista, respectivamente 48% e 36%. Já 14%, o que corresponde a 7 coordenadores pedagógicos entendem que o conceito de Damon (2009) *“Intenção estável e generalizada de alcançar algo que e ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo para além do eu.” (p53).* está mais próximo do seu entendimento sobre o conceito de projeto de vida (Damon, 2009).

Há de se considerar que dentre as alternativas apresentadas, a BNCC (2018) é considerada um documento de caráter normativo que declara as aprendizagens essenciais em que os estudantes deverão desenvolver ao longo da Educação Básica, no caso da rede particular, deverão constituir seus currículos, propositivos ao plano de ação e a gestão escolar (Brasil, 2018a).

O autor Damon (2009) é citado por SESI-SP (2020) como uma referência bibliográfica utilizada para a elaboração de seus pressupostos, principalmente ao desenvolvimento das competências socioemocionais, em que apresentam os blocos da Educação dos sentimentos e valores, projeto de vida e espaço de construção democrática que devem envolver-se ao currículo da Educação Básica. Não há citação do conceito retirado do Currículo Paulista (2020), no SESI-SP (2020).

Em contraponto, Silva e Danza (2022) relatam que o tema projeto de vida, nos marcos legais, não apresenta definição clara, ou fundamentação teórica, curricular e metodológica para a utilização junto aos profissionais de educação, o que poderia fornecer aprofundamento para a mobilização, com autonomia, com intenções sistemáticas (Silva & Danza, 2022).

Gráfico 8. Você se sente preparado para atuar no Novo Ensino Médio?



Apenas 4% não se sentem preparados para atuarem no Novo Ensino Médio, sendo que 96% , 48 coordenadores pedagógicos declaram nesta questão que estão preparados.

Compreende-se que o Novo Ensino Médio corresponde a um currículo que preza pelos projetos de vida dos estudantes, numa organização curricular diferente ao modelo anterior, já que pressupõe o mínimo de 3.000 horas que poderão estar presentes dentro dos três anos letivos, onde as 1.200 horas são destinadas aos itinerários formativos. Descritos estes na Resolu-

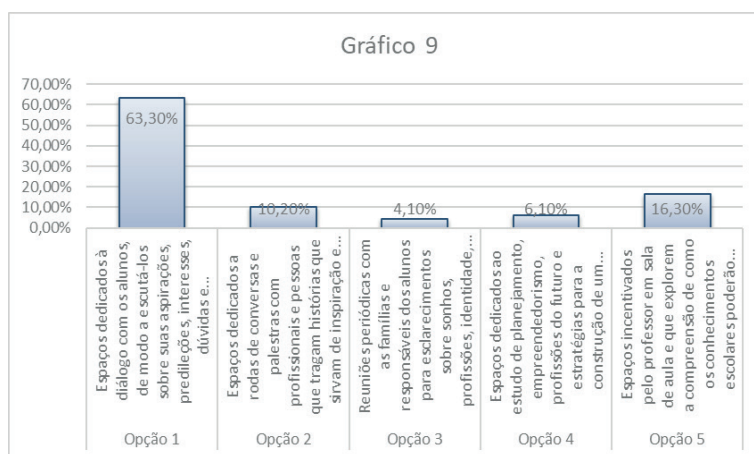
ção nº3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b).

Para além das questões estruturais, espera-se que os coordenadores pedagógicos também estejam preparados para formar e monitorarem o desenvolvimento da competência 6 (seis) da BNCC (2018) que relata a necessidade que a Escola possui em elaborar uma proposta pedagógica que (Brasil, 2018a):

“Valorize a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (p09).”

Neste aspecto, considera-se a atuação de acompanhamento da prática docente preponderante, já que tal competência terá evidências de seu desenvolvimento nas ações do ensino, geradas por vivências que levem à compreensão do sujeito histórico, numa abordagem contextualizada aos conteúdos, as juventudes e a complexidade curricular.

Gráfico 9. De 1 a 5, (sendo 1 mais importante e 5 menos importante), quais aspectos você considera mais significativos que a escola realize para contribuir ao desenvolvimento dos projetos de Vida?



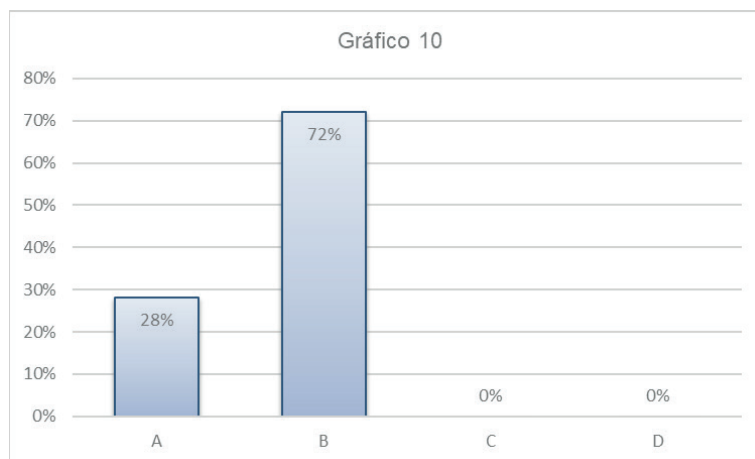
Nesta questão, de acordo com a descrição a seguir, destaca-se a opção 1, sendo a mais importante para o desenvolvimento dos projetos de vida na escola. Esta opção refere-se aos espaços dedicados a diálogo com os alunos, de modo a escutá-los sobre suas aspirações, predileções, interesses, dúvidas e questionamentos sobre o futuro. A segunda opção mais importante na visão dos coordenadores pedagógicos é a 5 correspondendo à prática docente como importante para a compreensão dos conteúdos escolares no desenvolvimento dos projetos de vida. Espaços dedicados a rodas de conversas com profissionais e pessoas inspiradoras ficou em terceiro lugar, como mais importante (10,2%), A opção 4 e a 3, respectivamente foram apontadas como menos importantes com 6,1% e 4,1%.

- Opção 1: Espaços dedicados a diálogo com os alunos, de modo a escutá-los sobre suas aspirações, predileções, interesses, dúvidas e questionamentos sobre o futuro.
- Opção 2: Espaços dedicados a rodas de conversas e palestras com profissionais e pessoas que tragam histórias que sirvam de inspiração e exemplo.
- Opção 3: Reuniões periódicas com as famílias e responsáveis dos alunos para esclarecimentos sobre sonhos, profissões, identidade, e as características da adolescência.
- Opção 4: Espaços dedicados ao estudo de planejamento, empreendedorismo, profissões do futuro e estratégias para a construção de um plano com metas, objetivos, desenvolvimento, entre outros.
- Opção 5: Espaços incentivados pelo professor em sala de aula e que explorem a compreensão de como os conhecimentos escolares poderão contribuir no desenvolvimento dos projetos de vida.

Numa propositura legal da inclusão indissociável do projeto de vida como eixo que perpassa o currículo do Ensino Médio, assim como as áreas de conhecimento que o constituem, é considerado legítimo que espaços de diálogo sejam organizados junto aos estudantes, entretanto, precisamos atentar-nos para a conexão existente entre os estudos e suas especificidades com a busca pelo desenvolvimento do projeto de vida, o que sob ação docente poderá elevar as aspirações dos estudantes. Práticas de autoconhecimento, au-

toavaliação de suas dificuldades e potencialidades, perceber-se atuante na sociedade, o incentivo ao estudo e às diversas formas de aprender, discussões frente à atuação social e profissional da área de conhecimento desenvolvido, são ações que poderão trazer mais sentido ao estudante.

Gráfico 10. Com a intenção de nortear a implantação do Novo Ensino Médio, num currículo estruturado aos projetos e vida dos estudantes, é possível considerar que:



a) Mesmo com a BNCC (2018) e com a Lei Federal nº 13.415, de 2017, ainda sinto-me inseguro com a transparência e clareza de diretrizes sobre a implantação do Novo Ensino Médio e sua estruturação nos projetos de vida dos estudantes (Brasil, 2017b, 2018a).

b) A BNCC (2018) e a Lei Federal nº13.415, de 2017, deixam claras a implantação do Novo Ensino Médio e sua estruturação nos projetos de vida dos estudantes (Brasil, 2017b, 2018a).

c) Na verdade, o que percebo é que a alteração mais significativa é decorrente dos ajustes da carga horária. Não há alterações curriculares relacionadas ao projeto de vida.

d) Projeto de vida sempre existiu, entendo que compete ao estudante a sua elaboração, e posterior relação com os conhecimentos gerados na escola.

Dentre as opções, a maior parte dos coordenadores pedagógicos responderam que a BNCC (2018) e a Lei nº 13.415 de 2017 deixam bastante transparente a necessidade da estruturação do Novo Ensino Médio com os projetos e vida dos estudantes, sendo que 28%, correspondentem a 14 respondentes declararam que ainda sentem-se inseguros mesmo com a publicação da BNCC e da Lei Federal 13.415. As opções C e D não obtiveram respondentes (Brasil, 2017b, 2018a).

Contando com os conhecimentos prévios dos coordenadores pedagógicos, em sua maioria, demonstra que possuem clareza quanto aos currículos do Ensino Médio estruturados aos projetos de vida dos estudantes. Tais documentos federativos tem a prerrogativa de instruir os sistemas de ensino para a realização de suas propostas pedagógicas, indicando elementos e aprendizagens essenciais que precisam ser garantidos em nível nacional.

Para tanto, recomenda-se que projetos formativos aos coordenadores pedagógicos estejam presentes e de forma mais frequente nos próximos dois anos, assim como também determina o cronograma de implantação, e que estabeleçam conexões profundas com os processos de ensino e aprendizagem da escola, o que torna fiel as realidades já vividas e as necessidades de alteração de rotas curriculares, compreendendo que o currículo se expressa em decisões. Complemento, com Sacristán (2013):

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagra em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (p15.16).” (Sacristán, 2013)

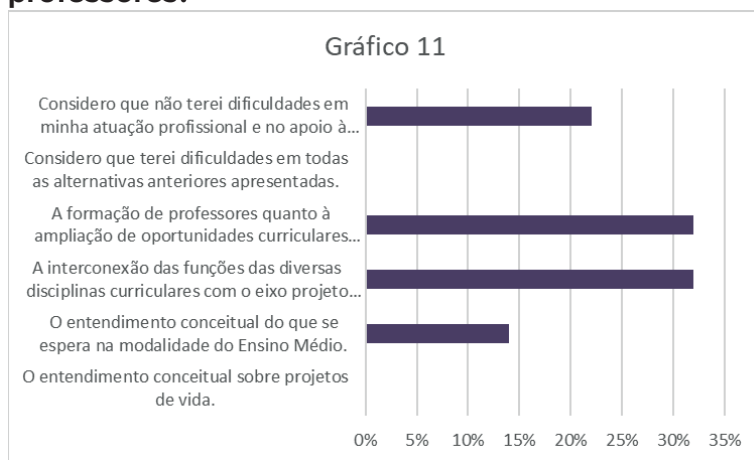
Tabela 3.1. Você foi submetido a algum tipo de formação em relação à implantação do currículo do Novo Ensino Médio em 2022?

a	Sim, a escola realizou encontros formativos (online e/ou presencial) com os coordenadores pedagógicos e sinto-me seguro na minha atuação em 2022.	86%
b	Sim, a escola realizou encontros formativos (online e/ou presencial) com os coordenadores pedagógicos, entretanto, ainda não sinto-me seguro em 2022.	14%
c	Não, a escola não realizou encontros ou formações e, até a presente data, não fomos comunicados sobre um Novo Ensino Médio.	0%
d	Não, a escola não realizou encontros formativos, alegando que as formações acontecerão durante a implantação.	0%

De acordo com a tabela, a maioria dos respondentes, sendo que 43 coordenadores pedagógicos responderam que a escola já realizou encontros formativos para a implantação do Novo Ensino Médio. 14% dos coordenadores pedagógicos também responderam que a escola realizou formação, mas ainda não se sentem seguros para a atuação. Faz-se incluir que em julho de 2021, através da portaria 521, é lançado o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, que estabelece a ampliação da carga horária para mil horas de forma gradativa até 2022, sendo no mesmo ano a implantação dos referenciais curriculares para os primeiros anos, e nos anos subsequentes para os 2º e 3º anos. Entre os anos de 2022 e 2024, a destinação das ações estará para o monitoramento dos referenciais curriculares e a formação continuada aos profissionais de educação.

Tendo em vista o estudo realizado no Referencial Curricular da rede de escolas do SESI-SP (2020) compreende-se que se cumpre com o descrito na Portaria 521, o disposto ao ano de 2022. Outro documento a considerar é a matriz curricular dos anos de 2022, 2023 e 2024 disponibilizados pelo setor responsável pela educação, em anexo, que também é possível analisar as alterações previstas em documentos norteadores (Brasil, 2021a; SESI-SP, 2020).

Gráfico 11. Em relação aos projetos de vida, qual(is) aspecto(s) você considera em que poderá ter mais dificuldade quando no apoio à implantação no currículo prático da escola em que atua, junto aos professores?



Legenda:

- A. Mesmo com a BNCC (2018) e com a Lei Federal 13.415, de 2017, ainda sinto-me inseguro com a transparência e clareza de diretrizes sobre a implantação do Novo Ensino Médio e sua estruturação nos projetos de vida dos estudantes (Brasil, 2017b, 2018a);
- B. A BNCC (2018) e a Lei Federal 13.415, de 2017, deixam claras a implantação do Novo eEnsino Médio e sua estruturação nos projetos de vida dos estudantes (Brasil, 2017b, 2018a);
- C. Na verdade, o que percebo é que a alteração mais significativa é decorrente dos ajustes da carga horária

ria. Não há alterações curriculares relacionadas ao projeto de vida.

- D. Projeto de vida sempre existiu, entendo que compete ao estudante a sua elaboração, e posterior relação com os conhecimentos gerados na escola;

Nesta pergunta, observa-se que 32% dos respondentes disseram que terão mais dificuldades com a interconexão das diversas disciplinas com o eixo que deverá perpassar o currículo do Ensino Médio, e outros 32% entendem que a formação de professores para a ampliação das possibilidades curriculares poderá trazer desafios; 7 coordenadores responderam que o entendimento do que se espera do Ensino Médio poderá ser uma dificuldade formativa junto aos professores. Sobre o conceito de projeto de vida, não houve indicação de dificuldades. Ainda, 11 coordenados, o que corresponde a 22% disseram que não terão dificuldades da atuação com os professores.

Acredita-se que numa perspectiva formativa e de atuação direta aos docentes, os coordenadores pedagógicos realmente precisarão atentar-se para práticas formativas que comuniquem na ação do docente e na sua compreensão fidedigna ao desenvolvimento das aulas com situações de aprendizagem em que os estudantes serão expostos às estruturas elencadas por de Arantes, Araújo e Pinheiro (2020), numa citação de Bundick (2009) na constituição de projetos de vida que declarem a *estabilidade*; a *transparência aos objetivos de longo prazo concretos*; a *organização e motivação para a vida*, orientando de-

cisões e o nível de engajamento e a realização (Araújo et al., 2020).

Nestas condições, é de se esperar que ao concluir o Ensino Médio, os estudantes tenham vivenciado práticas de elaboração de seus projetos de vida, numa conduta ética, moral e transversal aos conteúdos programáticos nesta modalidade de ensino.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA

Esta Proposta formativa, recorrerá aos princípios dos estudos de Damon (2009), que considerou que os projetos de vida também possuem sua essência em propósitos de vida:

“Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu. Destacam-se dois pontos-chave: projeto vital é uma espécie de objetivo, mas tem longo alcance e é estável do que objetivos mais simples e comuns, o segundo ponto é que o projeto vital pode ajudar na busca pessoal de um sentido de vida, mas que vai além do aspecto pessoal? (p53)”.

Desta forma e buscando a resignificação e a descoberta por novos caminhos na implantação dos currículos do Ensino Médio que compactuam com o eixo estruturante dos projetos de vida dos estudantes, chamaremos as etapas formativas de “PROPÓSITOS”. Outro elemento a considerar e que ficou visível nesta pesquisa é a necessidade pelo investimento formativo aos coordenadores pedagógicos, pelo seu papel formativo e pelas responsabilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

A intenção é que frente aos dados tratados e analisados nesta pesquisa, este programa esclareça os desafios apresentados nas respostas dos coordenadores pedagógicos, utilizando-se estratégias formativas ativas e de reconhecimento da coordenação pedagógica como formadora principal dos professores do Novo Ensino Médio, conforme Placco e Almeida (2000), quando relata que o coordenador pedagógico atua como formador de professores, numa relação estabelecida pelo diálogo, pelo momento histórico e o lugar que esse sujeito ocupa na sociedade, desta forma, a sua atuação é intensificada na formação de professores de forma reflexiva e significativa, com foco nas transformações, nos processos de ensino e aprendizagem e na representatividade da função docente.

A organização para os momentos formativos seguirá uma estrutura dialógica e sequencial. O momento dedicado para a abertura, será caracterizado pela exposição das expectativas e a mobilização dos coordenadores pedagógicos para o tema, já a roda de debate trará perguntas essenciais, e/ou questionamentos que possuem o objetivo de desestabilização ou desconforto cognitivo que será incentivador para as construções formativas. Já a sistematização contará com a utilização de recursos científicos, que serão inspiradores na proposição de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos. A expectativa é que todos os momentos finais sejam comungados por práticas que avaliem se o momento formativo cumpriu com os compromissos pedagógicos, de forma que a aprendizagem se estabeleça de forma visível e num processo autoavaliativo da aprendizagem individual e do grupo.

Este programa também considera as coordenação pedagógica como possuidores de experiências e de histórias, e

que assim é esperado que o todo planejado para este programa, sofra ressignificações por meio das relações e construções entre os coordenadores envolvidos, movidas por discussões, estudo de caso, estudos coletivos e das próprias dúvidas que surgirem.

- Abertura
- Roda de debate
- Sistematização
- Avaliação

PROPÓSITO 1:

O meu, o seu e os nossos projetos de vida

Foco Formativo:

A coordenação pedagógica e os seus projetos de vida.

Expectativas:

Promover o diálogo sobre os projetos de vida dos coordenadores pedagógicos na intenção de gerar significações sobre o autoconhecimento e as dimensões pessoais, sociais e profissionais.

Partindo de reflexões acerca da trajetória pessoal e profissional dos coordenadores pedagógicos, espera-se que os coordenadores projetem estratégias possíveis e mais efetivas para lidar com essa temática com os professores, ampliando a compreensão conceitual sobre os projetos de vida no Ensino Médio.

Organização sugerida:



Tempo formativo: de 4 a 6 horas

Texto de Apoio

“A construção de um projeto de vida envolve a formulação de questionamentos como: “O que espero conseguir com todo meu empenho, com todo o esforço que se espera de mim? Qual é o objetivo maior que dá significado a esse esforço? O que importa para mim; e por que deveria importar? Qual é a minha preocupação máxima na vida? (p54)” (Damon, 2009)

Ao buscar as respostas para tais perguntas, o projeto de vida acaba por se constituir como motivador para a busca de um determinado fim, e o estudante passa a se organizar, autoconhecer-se e regular-se de modo que pequenas ações cotidianas são pensadas e realizadas para que se constituam como caminhos, evidências e etapas para que ele alcance seus objetivos. Fato que essas perguntas não podem significar uma enxurrada de reflexões diárias, mas devem e podem ser exploradas pela escola, na intenção de desenvolver o autocohecimento, a descoberta das potencialidades, o entendimento sobre a identidade, a necessidade por uma história autoral e a o próprio protagonismo.

Momento 1 - Abertura

Após a apresentação das expectativas, a mobilização acontecerá por meio de perguntas que serão essenciais para o desenrolar desta formação:

- ✓ Minha atuação como formador foi planejada?
- ✓ Consigo resgatar memórias da construção do meu projeto de vida? Algumas situações fazem sentido para a seu direcionamento profissional?

- ✓ Minha trajetória como coordenador pedagógico possui representatividade em meu projeto de vida? Em que momento eu comecei a pensar nesta possibilidade?
- ✓ Quais caminhos eu tracei e quais ainda precisam ser estruturados?
- ✓ O meu projeto de vida impacta na relação com os professores e seus projetos de vida? E em relação ao local onde eu trabalho?

Estratégias Formativas:

Na intenção de provocar os coordenadores pedagógicos, diante das perguntas, sugerimos:

- Elaboração de um diário individual, norteado pelas perguntas;
- Construção de um painel colaborativo, em que os participantes poderão registrar marcos de sua história, ensaios cognitivos, lembranças, e intenções, reconhecendo-se como grupo, por meio das relações, comparações e identificações com os outros participantes. Sugere-se que o painel fique visível no espaço da formação;
- Realização de um jogo teatral em dupla onde há troca de papéis (entrevistador-entrevistado).

Momento 2 - Roda de debate

Em posse das percepções e registros observados na Abertura, será significativo o estímulo, a realização de conexões

com dois estudos de casos que deverão ser explorados pelos coordenadores. A pergunta âncora, será: *Qual a relação deste caso com o meu projeto de vida?* A discussão deverá ser conduzida de forma coletiva, prevendo socialização em pequenos grupos ou duplas. Após esse momento o debate poderá ser provocado no grupo maior, com questionamentos realizados pelo formador.

Estudo de caso 1:

O estudante Lucas, recém-matriculado no Ensino Médio, contou-nos que foi transferido para a nossa Escola, pois seus pais estão desempregados e não conseguiram pagar as mensalidades da Escola Particular. Lucas expressa que possuía muitos vínculos de amizade com professores e colegas na escola em que estudou, já que foram 9 anos juntos. Agora, no 1º ano do Ensino Médio, Lucas, se vê iniciando outro caminho, um pouco inseguro.

Estudo de caso 2:

Os professores do Ensino Médio da nossa Escola, demonstraram insegurança com as novas mudanças curriculares. Disseram que do jeito que estava, eles conseguiam atingir os objetivos dos estudantes e que não veem intencionalidades para incluir o projeto de vida no currículo. Há evidências que acreditam que o único caminho do adolescente, após concluir o Ensino Médio, é prestar vestibular.

“Foi assim com eles (professores). Tem que ser assim com os estudantes.”

Momento 3: Sistematização

Traremos para a construção, as referências:

- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como os pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo. Summus. Brasil.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/etapa Ensino Médio*. Brasília.
- O objetivo será fundamentar e sistematizar a compreensão sobre os projetos de vida, bem como já ensaiar possíveis caminhos formativos para a utilização com os professores. As duas referências trazem conceitos sobre projeto de vida e que poderão referenciar nos currículos do Ensino Médio. Neste caso, espera-se que o formador realize as intencionalidades desta etapa, de modo que as referências abordadas ganhem significado com discussões da prática curricular da Escola.

Estratégias Formativas:

- Em grupos, sugere-se a leitura de trechos dos textos, já indicados pelo formador, ou o comando de grifarem trechos importantes, seguida por registro das considerações do grupo;
- Em grupos, e por agrupamentos formados por afinidade, estudo dos textos para posterior socialização com todos, mediante roteiro com perguntas essenciais que poderão direcionar as considerações do grupo.

- Exposição dialógica do formador.

Espera-se que até aqui, os coordenadores pedagógicos já tenham reconhecido a construção de seus projetos de vida, com maior disposição à ressignificação deste tema nas formações e na inserção deste eixo estruturante no currículo do Ensino Médio. Outra expectativa, é que no papel de formadores, já tenham elaborado ensaios das possíveis necessidades formativas dos professores, mapeando-as frente às discussões.

Momento 4: Avaliação

Retornando para as discussões realizadas nos momentos anteriores, e recorrendo aos registros da Abertura, recorreremos ao preenchimento individual da tabela:

Ferramenta Formativa I	
Perguntas Essenciais	Evidências pessoais
O currículo do Ensino Médio pode estar estruturado com os projetos de vida dos estudantes? Pode? Deve? Faz sentido?	
A minha atuação com formador poderá contribuir para o entendimento dos professores quanto o que são os Projetos de Vida? Como?	
Tive alguns ensaios formativos durante o Propósito 1? Quais?	
Quais podem ser as necessidades formativas dos meus professores, frente às descobertas desta formação? Como engajá-los para as mudanças necessárias?	

PROPÓSITO 2: **Projetos de Vida nas aulas do Ensino Médio**

Foco Formativo:

Estruturação do eixo estruturante no currículo

Expectativas:

Reconhecer que a prática docente e a atuação formativa do coordenador pedagógico são fundamentais para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, considerando as diversidades, as características que solidificam essa construção, assim como a qualificação dos processos educacionais expressos nas intencionalidades do ensino e da aprendizagem.

Organização sugerida:



Tempo sugerido: de 6 a 12h.

Estudo de caso:

“Quando cursei a Educação Básica, tive professores que me incentivaram a reconhecer quais eram as minhas potencialidades e quais habilidades eu ainda precisava desafiar. Desde as séries iniciais, sentia que as aulas destinadas a discussões em grupo, dedicadas a pesquisas coletivas precedidas por debates e momentos em que éramos incentivados a expressarmos nossas aprendizagens de diversas formas, era mais motivador e os estudantes demonstravam mais engajamento. A possibilidade por fazer escolhas nas aulas, por afinidade, por potencialidade, ou ainda por necessidade programática trazia maior significado para aquele momento, em que eu também exercitava os meus interesses, predileções, e a convivência em grupo, na troca e posicionamento de papéis, assim aprofundava os temas que realmente tinha curiosidade, sempre com a necessidade de aprofundar e ampliar, compartilhar com o coletivo, seguido por análises do professor que me devolvia considerações. Entendo que neste caminhar, Escola e eu, comecei a entender que era sujeito de minha história, responsável pela minha aprendizagem e do coletivo. Havia pessoas que me apoiavam nesta construção e descoberta da minha identidade e certamente me direcionou para o meu projeto de vida”

Momento 1: Abertura

Reconhecendo as experiências dos coordenadores pedagógicos e a necessidade de apoiarem-se no pertencimento de suas histórias, este momento será destinado a retratarem quais foram os seus melhores professores, os que os ajudaram a construir suas identidades, quais possuíam uma repre-

sentatividade significativa em suas vidas, quais práticas foram importantes para engajá-los nos estudos e em decisões cotidianas, quais impactos a escola do Ensino Médio causou em suas vidas. Momentos na escola que serviram de inspiração, quais características dos professores foram buscadas por mim?

Neste momento, todos os coordenadores serão incentivados a registrarem com palavras-chave as lembranças e os ensaios que tiveram com as perguntas, o que poderá ser realizado por meio de mapas mentais, construção de relatos, gravação de áudio e outros textos que permitam a expressão dos coordenadores pedagógicos.

O grupo será convidado a participar de forma verbal e coletiva.

Momento 2: Roda de debate

Os coordenadores pedagógicos serão incentivados a atuarem frente uma situação-problema apresentada. Em posse de conhecimentos já desenvolvidos no Propósito 1, espera-se que demonstrem compreensão em suas tomadas de decisões.

Em grupos, deverão formular a decisão, apoiados em entendimentos científicos já desenvolvidos e em estratégias formativas próprias de sua atuação.

Situação-problema:

No começo de ano, conforme calendário da Escola, é realizado o Planejamento do ano letivo. A gestão escolar solicitou que os professores do Ensino Médio, estivessem em grupo para a elaboração de

um Plano de Ação cujo objetivo era desenvolver o projeto de vida dos estudantes. Após 2h de muito debate e discussão, os professores apresentaram a seguinte intenção:

1º semestre:

Maio: Semana das profissões, com participações de profissionais externos;

Junho: Intensivo para a realização de vestibulares, com parceria de Universidades da região

2º semestre:

Agosto: Parceria da Universidade de Psicologia da região para a realização de orientação vocacional, com apoio do professor de Educação Física da escola.

Novembro: Realização de simulados

Coordenador pedagógico, frente a esta entrega, você precisará realizar a devolutiva desta construção coletiva. Prepare-se para esse momento.

Momento 3: Sistematização

Utilizaremos o capítulo 3 deste trabalho, para o aprofundamento da proposta na expectativa em romper com a ideia de que a Escola deve fundamentar suas práticas apenas no oferecimento de eventos, participações externas, simulados e testes, de forma fragmentada à prática docente e aos objetivos para esta modalidade de ensino.

A pergunta âncora será: Como estimular os professores a compreenderem que a conduta pedagógica é o retrato principal na conexão do currículo aos projetos de vida, independente da área de conhecimento em que leciona?

Momento 4: Avaliação

Para atingirmos esse propósito, os coordenadores pedagógicos, deverão reconhecer, ajustar e/ou recomendar alterações nos planos de trabalho dos professores do Ensino Médio, realizando considerações para que a prática do professor esteja alinhada ao desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes.

Neste momento, o formador será responsável por fornecer feedback da atuação do coordenador, por meio da apresentação dos planos. Outra estratégia é a socialização em grupos que poderá aprofundar as percepções.

PROPÓSITO 3: **Atuação da coordenação pedagógica**

Foco formativo:

Considerações normativas

Expectativas:

Alicerçar a prática do coordenador pedagógico do Novo Ensino Médio, frente às atualizações legais e normativas.

Organização sugerida:



Tempo sugerido: de 6 a 8 h

Textos Mobilizadores:

1. “A Base Nacional Comum Curricular (2018), que normatiza e regulamenta as alterações da Lei 13.415/2017 e que está prevista para implantação em 2022 em todas as

escolas que oferecem o Ensino Médio, amplia o desenvolvimento de competências propondo referências para o mundo do trabalho, reiterando o foco no protagonismo juvenil e no projeto de vida, fato este exemplificado na necessidade de valorização à diversidade e vivências culturais e na apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem os estudantes a entenderem as próprias relações com o mundo do trabalho, com a cultura e com as ciências, e que possam assim, fazer escolhas para o exercício da cidadania e ao desenvolvimento de seus projetos de vida de forma livre, autônoma, com consciência crítica e responsável. Exemplifica ainda que, a escola que acolhe as juventudes, deverá:

Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida; assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e • estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfren-

tamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (p465).” (Brasil, 2018a)

2. “A Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCEM, institui-se no artigo 5º que o ensino médio deverá ser orientado por princípios específicos (Brasil, 2018b):

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.

3. “A Lei nº 13.145 de 2017, artigo 7, declara que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação in-

tegral 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, 2017b)

Momento 1: Abertura

Os coordenadores pedagógicos serão incentivados a registrarem seus saberes na tabela, numa proposição comparativa ao Antigo ensino médio e ao Novo Ensino Médio.

Algumas características, como o tempo de duração, as intencionalidades curriculares, matrizes curriculares, itinerários formativos, escolhas dos estudantes, organização curricular poderão ser tópicos iniciais para a construção da tabela.

Ferramenta Formativa II

Antigo Ensino Médio	Novo Ensino Médio

Momento 2: Roda de debate

Em posse da Proposta Político-Pedagógica da Escola, os coordenadores serão incentivados a elaborarem uma apre-

sentação para um grupo de familiares que estão ansiosos por conhecerem o Novo Ensino Médio da Escola.

Para tanto, e anterior à apresentação, os coordenadores deverão socializar as propostas pedagógicas indicando as alterações que já foram realizadas em decorrência das alterações legais e outras que ainda precisam de revisão. Espera-se que neste momento, aconteçam também percepções formativas quanto às necessidades de aprofundamento com os professores. Ao formador, caberá o estímulo à elaboração de um projeto formativo que vá ao encontro desta descoberta.

Para esta apresentação, o(s) coordenadores pedagógicos deverão atentar-se para os elementos legais, e para uma comunicação clara aos familiares.

Com tempo determinado, os grupos deverão simular a apresentação, que será debatida com a tabela construída no momento anterior.

Momento 3: Sistematização

Como forma de sistematizar a atuação do coordenador pedagógico frente ao currículo do Ensino Médio, serão apresentados elementos curriculares que deverão estar na condução dos trabalhos do coordenador pedagógico para a garantia de que o currículo do Ensino Médio em práticas fundamentadas aos projetos de vida dos estudantes.

Elaboração do projeto formativo para os professores do Ensino Médio, que estruture temas geradores frente aos projetos de vida, na perspectiva da ação reflexiva da prática docente.

Acompanhamento da prática docente, com foco no desenvolvimento dos projetos de vida de forma transversal aos conteúdos programáticos.
Análise da(s) matriz(es) curricular(es), considerando a carga horária destinada à formação geral básica e itinerários formativos.
Desenvolvimento de práticas curriculares que estimulem as escolhas, a escuta, participação e o protagonismo dos estudantes.
Rompimento com a ideia de que o Projeto de vida é único para todos os estudantes, e que deve ser desenvolvido exclusivamente por terceiros ou por grupos específicos de professores.
Análise da conduta docente, respeitando as especificidades da adolescência e das juventudes.
Revisão da Proposta Pedagógica, atentando-se aos dispostos sobre o Ensino Médio, considerando os documentos que norteiam a implantação.
Revisão do Planejamento Escolar Anual ou periódico, no estímulo a ações para a conexão curricular com os projetos de vida.
Promoção de momentos com familiares e estudantes para esclarecimentos da proposta pedagógica, e do formato estrutural. (Escolhas dos itinerários, matrizes curriculares, carga horária, avaliação, entre outros)
Conhecimento das bases sistêmicas para histórico escolar, diploma e considerações quando na oferta dos itinerários por parceiros, quando houver.

Após a explicação, os coordenadores serão estimulados a criarem um Plano de Ação para a sua atuação.

Momento 4: Avaliação

Na construção do Plano de Ação, os coordenadores deverão consultar bases legais e normativas que fundamentam o Novo Ensino Médio. Para tanto, espera-se que aconteçam conexões com a legislação, a atuação do coordenador formador e as necessidades formativas dos professores.

Como produto final, e numa caminhada formativa, os coordenadores terão construído o seu Plano de Ação na garantia para a Implantação do currículo do Novo Ensino Médio, considerando os projetos de vida como eixo estruturante.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES GERAIS

Compreendemos que os dados trazidos até aqui evidenciam sobre a necessidade por investimentos formativos, principalmente na compreensão do significado do termo projeto de vida, e como ele se faz presente no currículo do Ensino Médio conforme os documentos norteadores estudados nesta pesquisa.

È importante, , ressaltarmos a presença e exposição dos aspectos legais que estruturam o projeto de vida no currículo, no instrumento de pesquisa-questionário, na intenção de trazer fidelidade às necessidades formativas e de compreensão dos coordenadores pedagógicos, já que são eles os formadores e constituidores de um currículo prático que se conecta às juventudes da Escola, as compreensões pedagógicas, o respeito aos saberes dos estudantes e da comunidade, as necessidades formativas dos professores e professoas com as reais aspirações para elaboração dos projetos de vida.

Outro fator, é que a relação formativa com os professores, atuação esta, defendida nesta pesquisa, precisará romper com práticas que fragmentam o trabalho dos componentes curriculares dos momentos destinados ao desenvolvimento dos projetos de vida. Como vimos, a transversalidade precisa estar presente nas ações curriculares, preponderantemente na ação docente, no estabelecimento de interconexões dos

conteúdos programáticos com os interesses, aspirações, compreensão da fase da adolescência e do entendimento sobre o conceito de projeto de vida, suas características e possibilidades para o desenvolvimento, assim como na escolha por abordagens didáticas que considerem os estudantes como protagonista de sua aprendizagem, criando espaços de autoria, autonomia, e independência cognitiva.

Para tanto, espaços formativos e de acompanhamento da prática docente são sugeridos como potentes para os avanços desejados, que se conectam às necessidades por uma Escola que acolhe, que mostra os sentidos sociais dos conteúdos escolares, e que inspira os estudantes na elaboração de seus projetos de vida por meio do conhecimento científico, do autoconhecimento, da consciência coletiva e das expectativas de transformação social por meio de suas potencialidades, assim como descrito pelo autor Damon (2009), em que retrata os projetos de vida como uma Intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu.

O Programa de Intervenção Formativa apresentado, retrata possibilidades de sanar os desafios abordados na pesquisa, mas, não deve se encerrar numa sequência lógica formativa e única, já que a formação continuada da coordenação pedagógica coordenador precisa considerar o coletivo, o contexto, a contemporaneidade e as necessidades formativas dos professores em decorrência das aprendizagens dos estudantes e da proposta pedagógica da escola. Compreendemos que o conceito do projeto de vida precisa ser vivenciado, experienciado, e certamente compartilhado numa intenção conjunta pela realização de aulas mais significativas às ju-

ventudes e movimentos intencionais escolares. Para além da conceituação, suas características precisam ser respeitadas e difundidas pelos professores, para que a transversalidade esteja presente de forma fluida, condicionada a mais momentos que declarem a intencionalidade em conexão com os conteúdos programáticos. Neste caso, recorreu-se a outras referências, como Damon (2009), Danza (2014) e Araújo e Arantes (2020), para o aprofundamento pedagógico no que refere-se às estratégias curriculares intencionais e transversais que levam ao desenvolvimento dos projetos de vidas, já que os documentos norteadores não trouxeram este aprofundamento (Araújo et al., 2020; Danza, 2014).

Outro dado a considerar, foram as conexões científicas entre o currículo, a atuação do coordenador pedagógico, o Ensino Médio, e a adolescência, público-alvo desta modalidade de ensino, o que acarretou questionamentos da pesquisadora quanto à sinergia entre os documentos norteadores com a prática temporal formativa para a implantação. Com a BNCC publicada em 2018 e a Lei nº 13.415 de 2017, todas as instituições e sistemas de ensino deveriam implantar em seus currículos a estruturação organizacional legal, no que se refere à carga horária e distribuição da formação geral básica e itinerários formativos e a organização curricular, abrangendo alterações na matriz curricular, nas perspectivas de perfil de saída do estudante, nas considerações às escolhas dos conhecimentos que serão desenvolvidos durante os três anos da modalidade. Em comparação a essas informações, há poucas evidências oficiais por considerações relatadas sobre as medidas formativas necessárias para essa implantação, principalmente atreladas aos formadores de professores. Mesmo assim,

considera-se para a mesma Lei (nº 13.415 de 2017) que os anos de 2022 a 2024, devem ser dedicados ao fomento de formações nas escolas (Brasil, 2017b, 2018a).

Neste aspecto, na perspectiva central deste trabalho, em elaborar uma proposta de intervenção para a implantação de um currículo baseado nos projetos de vida dos estudantes, compreende-se que o percurso desenvolvido, juntamente com os estudos realizados e os dados da pesquisa, validam e aprofundam os documentos norteadores desta implantação, que evidenciam a necessidade da mudança e da transformação curricular no Ensino Médio.

A proposta de intervenção apresentada também colabora para o fortalecimento da atuação dos coordenadores pedagógicos, pois traz elementos fundamentais que invariavelmente comprometerão positivamente a atuação deste grupo frente à sua equipe de professores. Outro aspecto é considerar o pertencimento da atuação deste cargo que está atrelada à formação docente e à condução curricular, de modo a mobilizar estruturas de um currículo que faz se vivo no ambiente escolar, por meio do engajamento dos professores e sua compreensão genuína aos elementos que constituem a escola.

Ainda sobre a pesquisa, percebem-se evidências que os coordenadores pedagógicos continuam comungando que o desenvolvimento dos projetos de vida ainda são melhores representados em espaços intencionais dedicados à escuta, diálogo dos adolescentes, seguido por um percentual de queda de 47% (quarenta e sete) aos espaços incentivados pelo professor em sala de aula e que explorem a compreensão de como os conhecimentos escolares poderão contribuir no desenvolvimento dos projetos de vida.

Os estudos apresentados e os documentos norteadores, levam-nos à compreensão que os projetos de vida precisam nortear o trabalho docente, numa intenção clara em perpassar o currículo escolar na relação da função dos conhecimentos para a elaboração dos projetos de vida. Fato este, apresentado na Lei nº 13.145 de 2017, artigo 7, declara 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, 2017b)

Para tanto, espera-se que os estudos possam ampliar e aprofundar os caminhos para a implantação do Ensino Médio em escolas particulares e públicas, denotando que há um tempo necessário para o ancoramento da compreensão e ação das disposições legais e curriculares, dentro do que se espera de uma escola que acolhe às juventudes, seus projetos de vida e a junção ou indissociabilidade de um currículo que perpassa as aspirações, necessidades e interesses dos adolescentes, traduzidos invariavelmente por um eixo estruturante que são os projetos de vidas das juventudes.

Nesta contribuição, a proposta de intervenção também traz elementos que consideramos obrigatórios para a implantação do Ensino Médio e que contribui para a organização e atuação do coordenador pedagógico: elaboração do projeto formativo dos professores, considerando os anos de 2022 a 2024, acompanhamento da prática docente com foco na transversalidade do projeto de vida ao currículo, análise das matrizes curriculares, desenvolvimento de práticas curriculares que estimulem a participação dos estudantes como

sujeitos históricos, análise da conduta docente que deve respeitar as especificidades da adolescência e das juventudes, rompimento com estratégias curriculares que fragmentam o desenvolvimento do projeto de vida, revisão contínua da proposta pedagógica da escola declarando seu direcionamento ao Ensino Médio assim como do Planejamento Escolar, alinhando metas e resultados, promoção de encontros com a família garantindo espaços para esclarecimentos e apoio sobre os objetivos da Escola à implantação, à concepção educacional, às características da adolescência, e o conhecimento das bases documentais e legais da escola, que incluem o histórico escolar, as parcerias para a realização dos itinerários, quando houver.

Para finalizar, consideramos que ainda há muitos desafios para a Implantação do “Novo” Ensino Médio, entretanto, há de se nomear como fundamental o engajamento dos professores, em sua valorização transformadora da educação. Por sua vez, essas transformações só acontecerão por meio de programas de intervenção formativa que considerem na prática escolar as intenções norteadoras e oficiais. “Precisamos acelerar a migração dos dados oficiais e documentais para a ação na realidade escolar, dentro de um olhar idealizador, sonhador e processual”.

Espera-se que o tema da pesquisa possa ser alvo de políticas públicas, e que lideranças governamentais, líderes escolares, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes do Ensino Médio, possam permitir que discussões e debates estejam presentes nos espaços coletivos, em suas vidas, escolas e famílias, considerando a necessidade genuína por transformações no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M., Andrade, E. R., & Esteves, L. C. G. (2007). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Ministério da Educação (MEC).

Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus Editorial.

Brasil. (1990). *Lei no 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente*. [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/1990/Lei-8069-13-Julho-1990-372211-Publicacaooriginal-1-Pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html).

Brasil. (1996). *Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível [Http://www. Planalto. Gov. Br/Ccivil_03/Leis/L9394. Htm.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm), 23.

Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Seb/Arquivos/Pdf/Blegais.Pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf).

Brasil. (2017a). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. [Http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br).

Brasil. (2017b). *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. [Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).

Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Etapa Ensino Médio*. [Http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br](http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br).

Brasil. (2018b). *Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. [Https://Normativasconselhos.Mec.Gov.Br/Normativa/View/CNE_RES_CNECEBN32018.Pdf](https://Normativasconselhos.Mec.Gov.Br/Normativa/View/CNE_RES_CNECEBN32018.Pdf).

Brasil. (2020). *Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. [Https://Normativasconselhos.Mec.Gov.Br/Normativa/View/CNE_PAR_CNECPN52020.Pdf?Query=covid](https://Normativasconselhos.Mec.Gov.Br/Normativa/View/CNE_PAR_CNECPN52020.Pdf?Query=covid).

Brasil. (2021a). *Portaria 521 de 13 de julho de 2021. Cronograma Nacional de Implementação do “Novo Ensino Médio”*.

Brasil. (2021b). *Resolução Seduc-3, de 11-1-2021 – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas*. [Https://Deguaratingueta.Educacao.Sp.Gov.Br/Resolucao-Seduc-3-de-11-1-2021-Dispoe-Sobre-a-Funcao-Gratificada-de-Professor-Coordenador-e-Da-Providencias-Correlatas/](https://Deguaratingueta.Educacao.Sp.Gov.Br/Resolucao-Seduc-3-de-11-1-2021-Dispoe-Sobre-a-Funcao-Gratificada-de-Professor-Coordenador-e-Da-Providencias-Correlatas/).

Corbisier, T. M. (2020). *Adolescência*. (3ª edição). Artesã.

Damon, W. (2009). O que o jovem quer da vida? *Como Pais e Professores Podem Orientar e Motivar Os Adolescentes*. Tradução Jacqueline Val passos. São Paulo: Summus, 198.

Danza, H. C. (2014). *Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento* [Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo]. <https://docplayer.com.br/16651731-Projetos-de-vida-e-e->

ducacao-moral-um-estudo-na-perspectiva-da-teoria-dos-
-modelos-organizadores-do-pensamento.html

Danza, H. C. (2019). *Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores* [Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/publico/HANNA_CEBEL_DANZA.pdf

Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (2014). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Artmed Editora.

Ferreira, M. D. M., & Paim, J. H. (2018). *Os desafios do ensino médio*. Editora FGV.

INEP. (2022). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep*. <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, 41, 135–154.

Langona, N. F., & Gama, R. P. (2018). Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. *Laplage Em Revista*, 4(1), 225–237.

Moraes, F. e, & Küller, J. A. (2019). *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas*. Editora Senac São Paulo.

Moran, J. (2017). *A importância de construir projetos de vida na educação*. São Paulo.

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (AMGH Editora Ltda, Ed.; 12th ed.). https://www.academia.edu/40318074/Desenvolvimento_Humano_12_edicao

Placco, V. M. N., e Almeida, L. R. (2000). *O coordenador pedagógico e a formação docente* (Edições Loyola, Ed.; 13ª edição, Vol. 02).

Placco, V. M. N., & Almeida, L. R. de. (2012). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 9–20.

Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso Editora.

Sacristán, J. G. (2018). *Currículo: uma reflexão sobre a prática* (Penso, Ed.; 3ª edição).

São Paulo. (2020a). *Currículo Paulista. Etapa Ensino Médio*. <https://Efape.Educacao.Sp.Gov.Br/Curriculopaulista/Wp-Content/Uploads/2020/08/CURRÍCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20Médio.Pdf>.

São Paulo. (2020b). *Diretrizes curriculares “Projeto de Vida”*. https://Efape.Educacao.Sp.Gov.Br/Curriculopaulista/Wp-Content/Uploads/Download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisão_V1.Pdf.

SESI-SP, S. S. da I. (2020). *Referencial Curricular do Sistema SESI - SP de Ensino: Ensino Médio*. (SESI-SP, Ed.).

Silva, M. A. M., e, & Tavares, C. (2012). *A formação cidadã no ensino médio. Coleção Educação Para Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez.

Silva, M. A. M., & Danza, H. C. (2022). *Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação*. *Educação Em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>