



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB**

IZAMOEMA DE SANTANA

**O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ATUAÇÃO
DOCENTE EM PROJETO DE VIDA NO C. E. M. MARIA
MÔNICA VALE EM SÃO LUÍS -MA**



**SÃO LUÍS
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

IZAMOEMA DE SANTANA

**O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ATUAÇÃO DOCENTE EM
PROJETO DE VIDA NO C. E. M. MARIA MÔNICA VALE EM SÃO LUÍS – MA**

São Luís
2023

IZAMOEMA DE SANTANA

**O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ATUAÇÃO DOCENTE EM
PROJETO DE VIDA NO C. E. M. MARIA MÔNICA VALE EM SÃO LUÍS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica da UFMA.

Orientadora: Dra. Maria José Albuquerque Santos

São Luís
2023

Imagem 1 da capa: Vetor mulher com livros professora. Disponível em:
https://img.freepik.com/vetores-premium/mulher-com-livros-professora-professor-volta-as-aulas-bibliotecaria-do-dia-da-alfabetizacao_254685-1065.jpg?w=360

Imagem 2 da capa: Grupo de estudantes feito no *Canva Creative Commons*

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santana, Izamoema de.

O novo Currículo do Ensino Médio e a Atuação Docente em Projeto de Vida no C. E. M. Maria Mônica Vale em São Luís - MA / Izamoema de Santana. - 2023.

165 f.

Orientador(a): Maria José Albuquerque Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2023.

1. Currículo. 2. Docência. 3. Ensino Médio. 4. Projeto de Vida. I. Santos, Maria José Albuquerque. II. Título.

IZAMOEMA DE SANTANA

O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ATUAÇÃO DOCENTE EM PROJETO DE VIDA NO C. E. M. MARIA MÔNICA VALE EM SÃO LUÍS – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da UFMA.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (Orientadora)
PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Elisângela Santos de Amorim (1ª Examinadora)
PPGEEB/UFMA

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos (2º Examinador)
PGEFOPRED/ UFMA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Suplente)
PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (2º Suplente)
PPGE/UFMA

Ao meu avô, Vicente Luís Paz, *in memoriam*, por seu autodidatismo e ensinamentos de vida, sempre será minha eterna inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela oportunidade de trilhar esse caminho, por toda minha existência e pelas portas que abristes, as experiências que permitistes vivenciar e as pessoas que colocastes em meu caminho, minha eterna gratidão.

Aos meus pais Maria Zélia e Licino Raimundo por seu amor e dedicação à educação de seus filhos. A meus irmãos pelo companheirismo, em especial, a minha irmã Vany por seu apoio e incentivo aos estudos. Aos amigos que fiz ao longo da vida, seja no meio acadêmico ou em ambiente de trabalho, que sempre contribuíram com meu aprendizado e torcem por minhas conquistas.

A minha orientadora, Dra. Maria José Albuquerque Santos, por sua energia contagiante e confiança em mim e no meu projeto de pesquisa. Estendo aqui meu agradecimento aos demais professores do PPGEEB com os quais tive oportunidade de aprender, em especial, ao professor José Carlos e Elisângela pelas suas contribuições na minha pré-qualificação, e aos colegas do GPCEB e das turmas do PPGEEB 2021 com os quais pude trocar experiências.

Agradeço, também, aos gestores do Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, de São Luís – MA, por sua receptividade, apoio e suporte durante a realização desta pesquisa, assim como aos demais membros da equipe escolar da referida unidade. E, ainda, meus sinceros agradecimentos à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC – MA), pela oportunidade dada de cursar esse mestrado, assim como por seu incentivo e suporte no desenvolvimento desta pesquisa.

E, por fim, agradeço a todas/os as/os professoras/es que foram inspiração para minha escolha profissional, com os quais aprendi essa complexa arte de lecionar. E, sobretudo, aos meus queridos alunos e alunas, atuais e anteriores, com as/os quais tive a honra de compartilhar minhas aprendizagens, nessa instigante e grandiosa relação de ensino-aprendizado que sem dúvidas foi meu maior incentivo para dar continuidade aos meus estudos.

“Só existe saber na invenção, reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 33).

RESUMO

Este estudo consiste numa pesquisa qualitativa e interventiva que visa responder à seguinte problemática: como as/os professoras/es do componente curricular Projeto de Vida podem atuar na escolha dos itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão? Assim, nosso objetivo geral era investigar a atuação docente no componente curricular Projeto de Vida do novo currículo do Ensino Médio no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale em São Luís – MA, com vista à construção conjunta de um caderno de orientações pedagógicas para a escolha de itinerários formativos. E nossos objetivos específicos foram: verificar as orientações curriculares para a escolha dos itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão; identificar como é a formação das(os) docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida no Maranhão; analisar a atuação docente em Projeto de Vida no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale; e elaborar em parceria com a equipe escolar do Centro Educa Mais Maria Mônica Vale um caderno de orientações pedagógicas com temas e estratégias metodológicas que auxiliem a escolha de itinerários formativos. Para atingir nossos objetivos, pesquisamos os documentos curriculares que embasam essa reforma curricular, BNCC (2018) e DCTM (2022), assim como fizemos um aprofundamento teórico sobre Currículo e a história do Ensino Médio e da Formação Docente no Brasil e no Maranhão, com base em autores como Charlot (2014); Ferreira Júnior (2010); Freire (1987; 1996); Imbernón (2011) Lopes e Macedo (2002; 2011), Paraíso e Santos (1996); Sacristán (2000; 2013); Saviane (2005); Silva (2002); Papi (2005); Pimenta (1997); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Sodré (2012), Souza (2008), Tardif (2014), dentre outros. Nosso campo de investigação foi o Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, localizado no bairro Vinhais em São Luís – MA, no qual traçamos um caminho metodológico que consistiu na observação participante e entrevistas semiestruturadas com a gestão e as professoras que atuam no Projeto de Vida. A análise de dados foi feita com base na Teoria da Atuação de Stephen Ball, Maguire e Braun (2021). Assim, nossos resultados indicam que as orientações curriculares para a escolha dos itinerários formativos não são precisas, delegando às escolas a criação de estratégias para promover uma escolha consciente, abrindo precedentes para falhas e insatisfação por parte dos estudantes. Quanto à formação docente para atuar no componente curricular Projeto de Vida, os dados revelam ser centrada na execução do material didático do ICE, o que tem gerado preocupação com o cumprimento do programa curricular, assim como com a busca por outras fontes. E, em sua atuação em Projeto de Vida, as professoras relataram as práticas cotidianas de contextualização que vivenciam no ambiente escolar, tais como reuniões, planejamento conjunto, construção de artefatos para a concretização da política educacional em vigor. Durante a execução de nossa pesquisa, pudemos aplicar nosso produto educacional construído com auxílio da equipe pedagógica, que consiste num caderno, que foi bem recebido pelos estudantes, de orientações pedagógicas contendo uma sequência didática para a escolha de itinerários formativos.

Palavras-chave: Currículo. Docência. Ensino Médio. Projeto de Vida.

ABSTRACT

This study consists of a qualitative and interventional research whose aims to answer the following question: how can teachers of the Life Project curriculum component act in the choice of training itineraries in the new high school curriculum in Maranhão? Thus, objective was to investigate the teaching performance in the Life Project curriculum component of the new High School curriculum at the Centro Educa Mais Maria Mônica Vale in São Luís - MA, with a view to jointly constructing a pedagogical guidelines booklet for choosing training itineraries. And our specific objectives were: to verify the curricular guidelines for the choice of training itineraries in the new high school curriculum in Maranhão; to identify the training of teachers who work in the Life Project curricular component in Maranhão; to analyze the teaching performance in the Life Project at the Centro Educa Mais Maria Mônica Vale; and to develop, in partnership with the school team at the Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, a pedagogical guidelines booklet with themes and methodological strategies to help with the choice of training itineraries. In order to achieve our objectives, we researched the curriculum documents that underpin this curriculum reform, the BNCC (2028) and the DCTM (2022), as well as delving into the curriculum and the history of secondary education and teacher training in Brazil and Maranhão, based on authors such as Charlot (2014); Ferreira Jr (2010); Freire (1987;1996); Imbernón (2011) Lopes and Macedo (2002, 2011), Paraíso and Santos (1996); Sacristán (2000; 2013); Saviane (2005); Silva (2002); Papi (2005); Pimenta (1997); Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Sodré (2012) Souza (2008), Tardif (2014) among others. Our field of investigation was the Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, located in the Vinhais neighborhood in São Luís -MA, in which we traced a methodological path, which consisted of participant observation and semi-structured interviews with the management and teachers who work in the Life Project, the data analysis was done based on the Theory of Performance by Stephen Ball and his collaborators (2021). Thus, our results indicate that the curricular guidelines for choosing training itineraries are not precise, delegating schools to create strategies to promote a conscious choice, setting precedents for failures and dissatisfaction on the part of students. As for teacher training to work on the Life Project curricular component, the data shows that it is centered on the implementation of the ICE didactic material, which has generated concern about compliance with the curricular program, as well as the search for other sources. And in their Life Project work, the teachers reported on the daily contextualization practices they experience in the school environment, such as meetings, joint planning, and the construction of artifacts to implement the educational policy in force. During the course of our research, we were able to apply our educational product, built with the help of the pedagogical team, which consists of a pedagogical guidelines booklet containing a didactic sequence for choosing training itineraries, which was well received by the students.

Keywords: Curriculum. Teaching. High school. Life Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes curriculares da parte diversificada	48
Figura 2 – C.E.M. Maria Mônica Vale	77
Figura 3 – Sonhos da(o)s estudantes do C. E. M. Maria Mônica Vale.....	82
Figura 4 – O modelo pedagógico do ICE nas paredes da escola	83
Figura 5 – Cartazes com frases motivacionais para a escolha dos IFs	95
Figura 6 – Trilhas para os IFs	96
Figura 7 – Espaço para as rodas de conversa	96
Figura 8 – Símbolos e banners com informações sobre os IFs	97
Figura 9 – Sumário da sequência didática.....	99
Figura 10 – Resumo da aula.....	100
Figura 11 – Procedimentos para a aula.....	101
Figura 12 – Referências e dicas para aula	102
Figura 13 – Visita aos sonhos das/os estudantes	105
Figura 14 – Simulação da escolha de IF pelas/os estudantes	106
Figura 15 – Roda de conversa entre estudantes e ex-alunos.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Graduação da(o)s docentes que atuam com Projeto de Vida nos Centros Educa Mais em São Luís – MA.....	69
Gráfico 2 – Percentual de docentes com pós-graduação.....	70
Gráfico 3 – Percentual de docentes com experiência docente	71
Gráfico 4 – Tempo de atuação da(o)s docentes no Projeto de Vida.....	71
Gráfico 5 – Percentual de docentes que participaram da formação continuada em Projeto de Vida.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de atores de políticas e trabalho com políticas.....	34
Quadro 2 – Organização das turmas no C. E. M. Maria Mônica Vale.....	78
Quadro 3 – Quadro de profissionais – entrevistada/os	81
Quadro 4 – Concepções sobre o Projeto de Vida	87
Quadro 5 – Conteúdos e objetivos do Projeto de Vida.....	88
Quadro 6 – Metodologias e materiais didáticos utilizados em Projeto de Vida.....	89
Quadro 7 – Formação continuada em Projeto de Vida	90
Quadro 8 – Relação entre Projeto de Vida e os IFs	91
Quadro 9 – Plano de mobilização para a escolha de IFs do C. E. M. Maria Mônica Vale	94

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Iberoamericano para o Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
BM – Banco Mundial
CEE – Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense
FG – Formação Geral
FMI – Fundo Mundial Internacional
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental
GPCEB – Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IF – Itinerário Formativo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGEEB – Programa de Pós-graduação e Gestão de Ensino da Educação
PQD – Programa de Qualificação Docente
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Maranhão
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO E A TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHEN BALL: CAMINHOS PARA COMPREENSÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	22
2.1 A TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHAN BALL E SEUS COLABORADORES	29
3 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM RETRATO HISTÓRICO E DOCUMENTAL	36
3.1 HISTÓRICO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL	37
3.1.1 Do Brasil Colônia ao Período imperial (1549-1889)	37
3.1.2 Da Proclamação da República ao Regime militar (1889-1985)	39
3.1.3 A educação brasileira pós-redemocratização (1985-2023)	43
3.2 O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO	47
3.2.1 A escolha de Itinerários Formativos	51
3.2.2 O componente curricular Projeto de Vida	53
4 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE EM PROJETO DE VIDA	58
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS E LUTAS PELA VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO	61
4.2 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM EM PROJETO DE VIDA	68
5 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: TRAÇANDO CAMINHOS E ABRINDO TRILHAS NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO MARANHÃO	74
5.1 INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO: A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	75
5.2 O LÓCUS DA PESQUISA	75
5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	80
5.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	120

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	121
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as professoras de Projeto de Vida	122
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os gestores	123
APÊNDICE D – Produto Educacional	124
ANEXOS	160
ANEXO A – Orientações da SEDUC – MA para a escolha de Itinerários Formativos	161
ANEXO B – Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo	163

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surge mediante a atuação docente da pesquisadora que vos fala em *Projeto de Vida*, novo componente curricular do Currículo do Ensino Médio no Maranhão. Atuando na Educação Básica há 20 anos, sendo 13 desses anos na rede estadual de educação do Maranhão, minha vida escolar, acadêmica e profissional sempre esteve atrelada à educação pública, tendo vivenciado as mudanças, inovações e desventuras do ensino em nosso país há mais de três décadas, primeiramente como estudante depois como docente. Desde a infância nutri paixão pelo ambiente escolar, e isso me levou a sonhar em ser professora. No entanto, esse desejo nem sempre esteve aceso, houve momentos de dúvidas e incertezas devido ao cenário brasileiro de desvalorização da profissão. Entretanto, as circunstâncias da vida me fizeram professora e enfrentei diversos desafios estruturais, organizacionais e profissionais ao longo dessa jornada.

A experiência enquanto educadora me mostrou como as relações construídas no ambiente escolar têm influência sobre os resultados. Em meu trabalho docente utilizei diversas abordagens no fazer pedagógico. Estive e estou sempre aberta a mudanças, mesmo que compreenda a importância das tradições, o novo sempre me atraiu e me reinventei diversas vezes, seja por necessidade ou por vontade própria.

Foi assim, com esse espírito aventureiro, que vim morar em São Luís do Maranhão, nascida, criada e formada no Piauí, vim para terras maranhenses em busca de melhores salários, mas já trazendo na bagagem as experiências docentes vivenciadas em minha terra natal. Ao chegar aqui, em 2018, ingressei em uma escola de tempo integral, que já vivenciava uma inovação curricular, na qual fui desafiada a ministrar esse novo componente curricular, o *Projeto de Vida*, algo que divergia da minha formação acadêmica inicial, a Licenciatura em Química. Entretanto, acredito que o interesse e disponibilidade em atuar com esse novo componente curricular surgiu em função de possuir outra formação, a Graduação em Psicologia, que sempre contribuiu em minha atuação docente.

Todavia, as dúvidas e incertezas persistiam, principalmente sobre meu papel perante meus estudantes, como poderia contribuir para construção dos seus projetos de vida? Isso tudo me fez reconhecer a necessidade de criar e manter espaços para o diálogo na escola, entre profissionais e estudantes, e foi com esse pensamento que adentrei no mestrado profissional, precisava compartilhar minhas experiências com

outros colegas de profissão para que juntos pudéssemos construir um currículo vivo, que apesar das imposições governamentais e lutas políticas quase sempre desiguais, possibilitasse o debate e reflexão sobre a nossa prática para, assim, melhorá-la.

Além disso, como educadora em atividade na rede estadual de ensino do Maranhão, sinto necessidade de uma participação mais ativa no processo de implementação do novo currículo. Destaco que ao ser convidada a trabalhar com o *Projeto de Vida* percebi que seria um desafio enorme não só por ser uma novidade, mas pela complexidade da tarefa. O que significa construir um projeto para vida? Com base em quais referenciais poderíamos trabalhar? Como garantir sua concretude? No entanto, reconheço a importância de um espaço na escola para escuta dos alunos, de suas histórias de vida, e para reflexão dos rumos possíveis em suas trajetórias de vida. Compreendo esse espaço como momento de promoção de autoconhecimento e de conscientização social. Pela complexidade que envolve essa proposta não me sinto suficientemente preparada para tal, mas busco aprender a cada dia, por isso acredito que ampliar essas discussões sobre saberes e metodologias seja necessário a nós professores, principalmente diante das mudanças constantes pelas quais a educação em nosso país tem passado.

Haja vista a maneira como essas mudanças chegam até nós docentes, como a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), instituiu a política de fomento à implementação de escolas de tempo integral e fez alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Essa nova legislação, que influenciou a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo parecer nº 15 de 04 de dezembro de 2018, estabelece um currículo flexível para o Ensino Médio, que possibilita aos estudantes cursarem os denominados Itinerários Formativos (IFs), que são arranjos curriculares organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade de cada sistema de ensino.

Em consonância com isso, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) fazem críticas aos processos tradicionais de reformulação curricular que dão pouco espaço aos professores, conferindo-lhes a responsabilidade de implementar processos curriculares pensados por outros. Assim, essa nova legislação nos foi imposta por meio de um decreto presidencial, gerando insatisfação por não refletir os anseios populares.

Assinala-se que atualmente a rede estadual de educação do Maranhão está em processo de implementação da reforma curricular promulgada pela Lei n.º 13.415/2017 e pela BNCC do Ensino Médio. A reformulação da nova proposta curricular no território maranhense, que traz o *Projeto de Vida* como componente curricular obrigatório nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, merece atenção especial, visto que não há na legislação definição quanto à formação necessária para a atuação docente nos componentes da parte diversificada do Currículo.

Todavia, surge a necessidade de desenvolver pesquisas nessa área com objetivo de refletir sobre o Currículo e seus reflexos nos territórios da prática docente. Nesse sentido, registra-se a pertinência de tais reflexões, uma vez que esta modalidade – o Ensino Médio – contempla pontos relevantes que dizem respeito, por exemplo, à inserção social de seus egressos no sistema produtivo; a preparação desses egressos com vistas a uma possível continuidade acadêmica de seus estudos no nível superior, entre tantos outros aspectos. Diante da amplitude de questionamentos, direciona-se a considerar, pontualmente, o que tem sido vivenciado pela(o)s educadores em suas angústias e avanços diante das atuais proposições legais e curriculares no Ensino Médio na direta relação com a realidade tal como se apresenta, em particular a de professores(as) que atuam em escolas públicas de tempo integral na cidade de São Luís – MA.

Sabendo disso, cabe ressaltar a relevância social desta pesquisa, que promoveu uma intervenção no contexto educacional, e possibilitou a participação efetiva da(o)s docentes no processo de implementação da nova legislação, através de uma reflexão da práxis e da construção de dados que possam subsidiar a prática pedagógica de outra(o)s docentes. Além disso, este trabalho pode auxiliar estudantes que ingressam no Ensino Médio e se deparam com mudanças repentinas como a flexibilização curricular, situação que exige responsabilidade e autonomia ao decidir um caminho que repercutirá em seu futuro.

Entretanto, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, desde sua origem, traz uma série de reformas e contradições em relação aos seus objetivos e finalidades. Essa modalidade de ensino, definida como a última etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, tem como finalidades a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. No entanto, novas mudanças foram introduzidas pela Lei n.º 13.415/2017, que estabeleceu a política de fomento às escolas em tempo integral e a flexibilização

curricular. O atual modelo de ensino integral adotado pela rede estadual do Maranhão, intitulado *Escola da Escolha*¹, foi implantado também em 2017. Hoje, a rede estadual possui 73 escolas que oferecem ensino em tempo integral distribuídas por todo o estado, estando todas em processo de implementação do novo currículo do Ensino Médio.

O novo Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Resolução n.º 313/2021, traz em seu escopo a reorganização do currículo do Ensino Médio com base na BNCC (Brasil, 2018a). Apresenta mudanças na organização dos componentes curriculares da Formação Geral (FG) e inclui os Itinerários Formativos (IFs), organizados conforme o art. 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b), abrangendo as seguintes áreas de conhecimento:

- I- Linguagem e suas tecnologias;
- II- Matemática e suas tecnologias;
- III- Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- IV- Ciências Humanas e Sociais aplicadas;
- V- Formação Técnica e Profissional.

No que se refere às alterações na carga horária, o currículo do Ensino Médio no estado do Maranhão segue as orientações da Lei n.º 13.415/2017. Há a distribuição de 1.800 horas para o desenvolvimento dos componentes curriculares da BNCC, somadas a mais 1.200 horas para a flexibilização curricular, divididas ao longo dos três anos do Ensino Médio nos Centros de Ensino de tempo parcial. Nos Centros de Ensino de tempo integral, além das 1.800 horas da BNCC, são destinadas 2.700 horas para a flexibilização curricular, distribuídas ao longo dos três anos (Maranhão, 2022a). Em relação à parte diversificada do currículo, os Itinerários Formativos são definidos como

[...] trajetórias distintas, oferecidas aos estudantes do ensino médio, que se organizam por um desenho que atende às características peculiares e específicas de seus conhecimentos, por meio da flexibilização e integração entre as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional, que estarão articulados aos cursos das etapas subsequentes ao ensino médio (Maranhão, 2022a, p.110).

E têm como objetivos:

¹ Modelo criado pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa e por Bruno Silveira (2003), implementado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em escolas de tempo integral em diversas regiões do Brasil.

- aprofundar e ampliar as aprendizagens relacionadas às competências gerais da educação básica, das áreas do conhecimento e/ou da formação técnica e profissional;
- consolidar a formação integral dos estudantes desenvolvendo a autonomia e competências necessárias para que realizem suas visões de futuro na forma dos seus Projetos de Vida;
- promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma ampla visão de mundo, e plural e heterogênea, bem como a serem capazes de tomar decisões e agir nas mais diversas situações, sejam na escola, no trabalho ou na vida social (Maranhão, 2022a, p.119).

Diante disso, a nova proposta curricular para o território maranhense busca desenvolver, por meio do componente curricular *Projeto de Vida*, competências e habilidades nos estudantes que os auxiliem na escolha dos Itinerários Formativos. Como vemos no enunciado a seguir:

A escolha dos itinerários formativos será efetivada no segundo semestre da 1ª série do ensino médio. Nesse sentido, a legislação vigente traz o projeto de vida do estudante para a centralidade da formação do estudante, o qual será desencadeador de reflexões para conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio nos anos subsequentes. Para tal, a escola deverá criar espaços e tempos de diálogo com o estudante, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-o neste momento decisivo de seu percurso formativo. Daí ser fundamental focar no desenvolvimento do projeto de vida do estudante, para que seja capaz de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões (Maranhão, 2022a, p.135).

Em função do exposto, esta pesquisa tem como objeto de investigação o seguinte problema: como as/os professoras/es do componente curricular *Projeto de Vida* podem atuar na escolha dos itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão por meio da construção conjunta de um caderno de orientações pedagógicas no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale?

Diante disso, é necessário levantar algumas questões pertinentes ao objeto de investigação delimitado: Quais são as orientações curriculares para a escolha dos itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão? Como é a formação das(os) docentes que atuam no componente curricular *Projeto de Vida* do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão? De que maneira as professoras do componente curricular *Projeto de Vida* estão atuando no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale? Quais temáticas e estratégias metodológicas são relevantes para a construção de um caderno de orientações pedagógicas para a escolha dos itinerários formativos no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale?

Dessa forma, optamos por uma pesquisa com abordagem quantitativa e análise de aspectos quantitativos, de natureza interventiva através de observação participante realizada no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, uma escola estadual de tempo integral localizada no Bairro Vinhais em São Luís – MA. Na análise de dados, utilizamos a Teoria da Atuação de Ball e seus colaboradores (2021), que tem sido esclarecedora na análise de políticas educacionais.

Tendo como objetivo geral investigar a atuação docente no componente curricular *Projeto de Vida* do novo currículo do Ensino Médio no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale em São Luís – MA, visando à construção conjunta de um caderno de orientações pedagógicas para a consequente escolha de itinerários formativos.

Em nossa trajetória, buscamos concretizar a mencionada pesquisa por meio dos seguintes objetivos específicos: verificar as orientações curriculares para a escolha dos itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão; identificar a formação dos(as) docentes que atuam no componente curricular *Projeto de Vida* do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão; analisar a atuação das professoras do componente curricular *Projeto de Vida* no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale; elaborar em parceria com equipe escolar do Centro Educa Mais Maria Mônica Vale um caderno de orientações pedagógicas com temas e estratégias metodológicas para o componente curricular *Projeto de Vida* que auxilie a escolha de itinerários formativos pelos estudantes.

O texto dissertativo se organiza da seguinte maneira: logo após esta introdução, onde apresentamos nosso envolvimento com o objeto de estudo, nossos questionamentos e os objetivos da pesquisa, na segunda seção discorreremos sobre concepções e teorias de currículo, abordando autores como Lopes e Macedo (2002, 2011), Paraíso e Santos (1996), Sacristán (2000; 2013), Silva (2002), entre outros. Além disso, apresentamos a Teoria da Atuação de Ball e seus colaboradores (2021). Na terceira seção, realizamos um levantamento histórico sobre o Ensino Médio no Brasil, abordando legislações e políticas educacionais em diferentes períodos até o momento atual, além de apresentar o novo currículo do Ensino Médio do Maranhão. A quarta seção aborda a formação docente no Brasil e no Maranhão, apresentando alguns dados sobre a formação de professores(as) que atuam no *Projeto de Vida* em São Luís – MA. Na quinta seção, descrevemos o desenho metodológico desta pesquisa, abordando o cenário, os instrumentos e os métodos utilizados em sua

execução, além da apresentação do nosso Produto Educacional. Por fim, foram destacados os achados e conclusões relacionados a este objeto de estudo.

Ao final da dissertação, além das nossas referências, incluímos nos apêndices os instrumentos descritos na metodologia, tais como o termo de consentimento à pesquisa (Apêndice A), os roteiros de entrevistas com docentes e gestão (Apêndices B e C), e o produto educacional (Apêndice D). Nos anexos, estão as orientações da SEDUC para a escolha de Itinerários Formativos (Anexo A) e nossa carta de apresentação à escola (Anexo B).

Esperamos que esta pesquisa contribua para a prática docente em diferentes contextos, apontando caminhos para sua melhoria com base em dados empíricos. Além disso, visamos oferecer contribuições para a construção e implementação de políticas educacionais no campo do Currículo e da Formação Docente.

2 CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO E A TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHEN BALL: CAMINHOS PARA COMPREENSÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Para compreendermos a atual reforma curricular do Ensino Médio e a atuação docente em Projeto de Vida, é necessário discorrer sobre o conceito de Currículo e as principais teorias curriculares desenvolvidas ao longo do tempo nesse campo de estudo, incluindo a Teoria da Atuação de Stephen Ball e seus colaboradores (2021), que busca entender como as escolas formulam políticas. Para isso, foram utilizados teóricos como Goodson (1995), Lopes e Macedo (2002), Paraíso e Santos (1996), Sacristán (2000), Silva (2002), entre outros.

Conforme Paraíso e Santos (1996), a palavra *curriculum*, de origem latina, significa "pista ou circuito atlético", podendo abarcar outros significados, como "ordem e sequência" e "ordem e estrutura". Segundo Goodson (1995), essa etimologia da palavra currículo, desde o princípio, estabeleceu um vínculo entre prescrição e currículo. Essa relação implica que alguém detém o poder de definir o curso, o currículo a ser seguido, e, conseqüentemente, o controle sobre o que será ensinado.

Por conseguinte, Sacristán (2013) critica o caráter prescritivo e regulatório do Currículo, que tradicionalmente se estabeleceu como um campo de estudo baseado na tríade conteúdo, estrutura e método. Isso implica na definição dos conteúdos a serem ensinados, a organização desses conteúdos em séries ou períodos, com carga horária predefinida, divisão em disciplinas escolares e influência na escolha dos métodos para implementá-los.

Diante disso, o Currículo pode ser compreendido em diversas dimensões, desde a organização sistemática de disciplinas e conteúdos até estratégias, objetivos e experiências de ensino. Sacristán (2000) nos apresenta várias dimensões do currículo: a) o currículo prescrito (documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho escolar); b) o currículo apresentado ao professor (materiais didáticos); c) o currículo moldado pelos professores (organização individual e coletiva da escola, horários, espaços, planos e planejamento, sujeitos e saberes); d) o currículo em ação (a aula propriamente dita, a relação entre os agentes e o conhecimento); e) o currículo realizado (aprendizagens, socialização e seus efeitos); f) o currículo avaliado (processos internos e externos que legitimam a aprendizagem).

No entanto, para Paraíso e Santos (1996, p. 82), a tendência atual é entender o currículo como “artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade”. Assim, podemos distinguir o currículo oficial, aquele prescrito na legislação e nos manuais didáticos, do currículo oculto, que corresponde ao “conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não-mencionadas pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles” (Paraíso; Santos, 1996, p. 84).

E em relação às correntes teóricas, Lopes e Macedo (2002) afirmam que o campo do Currículo no Brasil foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas, geralmente de carácter funcionalista. E, só a partir da década 80 do século passado, as vertentes marxistas ganharam espaço no campo do currículo, com dois grupos nacionais – Pedagogia histórico-crítica de Saviani e a Pedagogia do oprimido de Paulo Freire, assim como, com a influência de autores da nova Sociologia da Educação, como Apple e Giroux, o campo do Currículo assume um viés sociológico em contraposição ao pensamento psicológico dominante.

As teorias críticas do Currículo, em contraste com a teoria tradicional, buscavam questionar os arranjos tradicionais da educação e da sociedade. Diferentemente das teorias tradicionais, que buscavam desenvolver técnicas sobre como fazer o Currículo, as teorias críticas queriam compreender o que o Currículo faz (Silva, 2002).

De acordo com Apple (1989), conhecer o conteúdo e a forma como os currículos são organizados é essencial para entender como se relacionam com a reprodução de ideologias nas escolas. Por exemplo, atividades e avaliações individuais levam os estudantes a atitudes individualistas em outros contextos, perpetuando a ideologia capitalista do consumo individual. Assim como horários fixos para aulas, recreação e toda a estrutura hierárquica da escola levam a uma regularidade desejada pelo mercado de trabalho. Pensando em como superar essa estrutura, Freire (1987) afirma que o currículo deve ser construído a partir da problematização das contradições vivenciadas pelo grupo, a partir de sua realidade concreta, situação-limite que o desafie a uma resposta não só a nível intelectual, mas também no nível da ação.

Entretanto, recentemente surgem novas tendências teóricas na área de Currículo denominadas Teorias Pós-críticas do Currículo. Dentre elas, destacam-se o

Pós-modernismo, o Pós-estruturalismo, o Pós-colonialismo, os Estudos Culturais e o Multiculturalismo.

O pós-modernismo questiona as tentativas de totalizar o saber do pensamento moderno, as denominadas “grandes narrativas” ou “metanarrativas”. Questionando as noções de razão e racionalidade, o progresso como algo sempre benéfico, o pós-modernismo dá ênfase a incertezas e dúvidas da contemporaneidade. Já o Pós-estruturalismo é uma reação contrária ao estruturalismo e se diferencia do pós-modernismo por sua epistemologia, por teorizar sobre a linguagem e processo de significação, enquanto o pós-modernismo abrange um campo maior por se tratar de críticas a um período histórico. A teoria pós-colonial tem como objetivo analisar a complexidade das relações de poder que se constituíram a partir da dominação europeia ocorrida entre os séculos XV e meados do século XX. Além disso, uma perspectiva pós-colonial de currículo vai questionar as formas atuais de dominação cultural (Silva, 2002).

O termo Estudos Culturais surge com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964. Sua epistemologia variou ao longo do tempo, tendo hoje forte influência do pós-estruturalismo e pós-modernismo. Os temas abordados incluem pequenas narrativas, questionamento do conhecimento científico, discussão de identidades multifacetadas, hibridismo, entre outros (Paraíso, 2004).

Segundo Silva (2002), o multiculturalismo ampliou a visão das bases sociais da epistemologia do currículo, ultrapassando as diferenças de classe e abrangendo outras dinâmicas, como gênero, raça e sexualidade. Além disso, rejeita qualquer tentativa de alcançar a igualdade por meio do acesso ao currículo hegemônico, defendendo a ideia de que a igualdade depende de mudanças substanciais no currículo vigente.

Para Lopes e Macedo (2002), o campo do Currículo no Brasil é marcado pelo hibridismo, onde diferentes teorias se misturam em meio a contestações e rejeições, formando gêneros impuros, como a mescla entre o discurso pós-moderno e a teorização crítica. Além disso, observa-se uma reterritorialização do Currículo em espaços fora do campo da Educação, com a introdução de novos referenciais teóricos que valorizam a discussão cultural. Isso gera preocupação devido à imprecisão e indefinição do capital cultural, exigindo do pesquisador em Currículo habilidade para

adentrar outros campos do conhecimento sem perder o controle sobre os significantes atribuídos.

A atual reforma no Ensino Médio é consequência das mudanças inerentes ao processo histórico de construção e apropriação do capital cultural, que é mutável. No entanto, não podemos esquecer a amplitude de fatores que influenciam esse processo, incluindo os fatores políticos e econômicos vigentes. Por isso, torna-se necessária uma compreensão dos mecanismos subjacentes às reformas curriculares, uma vez que, como afirma Young (2014), os currículos se constroem a partir de interesses divergentes.

De acordo com Charlot (2014), as mudanças na Educação estão vinculadas às transformações socioeconômicas vivenciadas em cada período histórico. Nas décadas de 1960 e 1970, a lógica econômica moldou a escola, colocando-a a serviço do desenvolvimento econômico do país. Do Estado Educador, promotor de educação valorativa, passou-se ao Estado Desenvolvimentista. Assim, a Escola passou por transformações, principalmente nas relações sociais, enfrentando problemas como desigualdades sociais e fracasso escolar, que passaram a fazer parte dos debates sobre Educação. Já na década de 1980, surgiram novas lógicas mercadológicas e o fenômeno da Globalização, tornando o Estado um regulador. Nesse cenário, qualidade e eficácia tornaram-se objetivos da Educação, sendo necessário formar trabalhadores e consumidores qualificados para essa nova lógica. Isso demandou a ampliação do nível de ensino da população.

São nítidas as mudanças na maneira de promover a Educação atualmente. O ambiente educacional não se restringe mais ao espaço físico da escola, incorporando novas tecnologias da informação, e há uma mudança na percepção do professor como a única fonte de saber. A incompletude do processo educacional decorre de sua complexidade e da constante necessidade de atualização, entre outros aspectos. Essas mudanças, apesar de não terem uma única origem, estão relacionadas às transformações socioeconômicas vivenciadas nos últimos anos, com o advento do neoliberalismo. Surgem ideias como a educação permanente, que asseguraria o fornecimento de capital humano sem custos adicionais aos empresários, investimentos iniciais compartilhados com os estados-nação e as famílias (Sodré, 2012).

No que tange à relação entre Educação e neoliberalismo, observa-se um interesse utilitarista que não visa à construção de uma sociedade com condições

sociais equivalentes, mas sim ao lucro. Assim, os investimentos em Educação e Ciência podem perder de vista sua primazia e se direcionar para outros objetivos. Isso acarreta transformações nas relações sociais no ambiente escolar: a busca por resultados, a competitividade e a eficácia são termos comuns nesse contexto, que agora se assemelha a uma empresa. Com base nisso, Sodré (2012) faz um alerta quanto aos riscos da comercialização da Educação. Para o autor, isso ameaça a função primordial da Educação, que é promover a emancipação dos sujeitos, aperfeiçoar a socialização e garantir valores éticos, morais e o respeito à diversidade cultural.

De acordo com Souza (2011, p. 23), a Educação brasileira e mundial vivencia uma crise sem precedentes, em vista da “era da informação, que tem revolucionado o modo de ser individual e coletivo, a natureza dos negócios, a organização social, o poder político e a própria cultura”. Tudo isso decorre da rapidez das mudanças, que torna obsoleta a herança cultural que serve de referência para a Educação em todo o mundo. Segundo o autor, os desafios envolvem desde a arquitetura das escolas até a formação de professores, bem como a participação das universidades nesse processo de renovação da Educação.

Em relação a isso, Charlot (2014) aponta quatro desafios que a escola deve enfrentar na atualidade: resolver os problemas da democratização escolar; definir os significados de qualidade e eficácia; defender o ensino público e gratuito; garantir uma educação que combine universalização e respeito à diversidade. Corroborando essa colocação, Sacristán (2013) afirma que, entre alguns dos desafios atuais da Educação, estão encontrar novas formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido de formação geral e revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem, contudo, renunciar a ela. Além disso, é necessário admitir a incapacidade exclusiva da escola em dar conta da complexidade de unir objetivos contraditórios, como a formação para a vida, a preparação para o mercado de trabalho e a formação de cidadãos autônomos e cultos.

As incertezas em currículo giram em torno de como produzir um currículo que englobe os diversos artefatos culturais em nossa sociedade, sem estabelecer uma hegemonia por parte de um grupo social. Vivemos disputas e debates sociais contraditórios. Sacristán (2013) reflete sobre esse assunto ao sugerir que a escola, como mediadora desses debates, deve propiciar o diálogo por meio de uma postura relativista. Ele tece críticas às tentativas de evitar esse diálogo, considerando mais

produtivo admitir a não neutralidade da Educação e do Currículo, e construir estratégias para trabalhar uma educação dinâmica e heterogênea. Nesse sentido, o autor propõe buscar novas linguagens que possibilitem a interdisciplinaridade, permitindo uma visão holística do currículo. Isso envolve considerar como as diferentes dimensões do currículo se correlacionam no campo da prática e como podem contribuir para a compreensão e renovação do currículo.

Em função disso, de acordo com autores como Silva (2002), Lopes e Macedo (2002), os debates atuais no campo do Currículo buscam compreender os fenômenos educacionais por um viés multirreferenciado. Esse enfoque inclui visões pós-modernistas e pós-estruturalistas, multiculturalistas e decoloniais a fim de ampliar o entendimento sobre o Currículo, abandonando uma visão unidirecional e determinista. A ênfase é na complexidade do currículo, nas relações de poder e nas diferentes formas de atuação e interpretação envolvidas no processo educacional.

Os debates atuais concentram-se na análise de discurso, significados e representações, com foco no particular, no contexto, na complexidade, na política da representação, nas diferenças culturais e em suas interfaces. A metodologia é diversificada, dependendo da problemática e dos objetivos da pesquisa, embora a etnografia e as análises discursivas ou textuais sejam tendências (Paraíso, 2004).

No contexto de uma pesquisa sobre tendências curriculares no Brasil, Lopes e Macedo (2002) destacam os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva e do grupo de currículo da UFRGS, que incorporaram a perspectiva pós-estruturalista ao campo do currículo. Esse diálogo entre as teorizações críticas e pós-modernas revelou algumas rupturas e continuidades, como a ampliação da compreensão das estruturas para além da questão econômica. Essa abordagem passou a incluir questões de gênero, sexualidade e etnia, assim como a ruptura com as metanarrativas que vislumbravam uma educação libertadora, igualitária e emancipatória. Isso diante da complexidade e variedade de forças no mundo opressor e da impossibilidade de uma realidade única.

Outra questão em destaque na atualidade é o entendimento do sujeito: enquanto algumas correntes defendem um sujeito autônomo, centrado e capaz de superar a alienação, outras, como o pós-estruturalismo, veem o sujeito como fragmentado, descentralizado e contraditório. Assim, temáticas como identidades, gênero e sexualidade vêm ganhando intensidade desde os anos 1960, e essas transformações ao longo do tempo adquiriram novos contornos. As relações entre corpo, gênero, sexualidades e reprodução se modificaram e ganharam novos

significados em meio ao desenvolvimento tecnológico e social, gerando novos questionamentos:

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (Lopes; Macedo, 2000, p. 2).

A temática da identidade é abordada entre duas perspectivas: essencialista e não essencialista. A discussão gira em torno da existência de uma identidade autêntica *versus* uma identidade móvel, que se constitui na relação com as diferenças. A diferença marca a inclusão ou exclusão em grupos identitários, e ambas mantêm interdependência e conexão com as relações de poder. O movimento de normalização e fixação das identidades torna necessário lutar por representação e buscar o reconhecimento de identidades excluídas socialmente (Paraíso, 2004).

De acordo com Silva (2002), a perspectiva multiculturalista crítica possui duas vertentes. Uma delas, pós-estruturalista, concebe a diferença essencialmente como um processo linguístico e discursivo, que ocorre nas relações de poder. A outra vertente, materialista, defende a existência de uma relação direta com estruturas maiores da sociedade que produzem discriminação e desigualdades com base nas diferenças culturais. As implicações curriculares dessas perspectivas destacam a busca por representatividade de grupos subordinados. No entanto, o princípio do multiculturalismo crítico diverge de outras vertentes, como o multiculturalismo liberal ou humanista, que enfatiza a construção de um currículo multiculturalista baseado em ideias de tolerância e respeito. Na perspectiva crítica, isso não resolve o problema, pois não questiona a origem e a permanente produção de segregação em função das diferenças culturais.

Uma outra tendência curricular no Brasil surge a partir dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves da UERJ e por Regina Leite Garcia da UFF, denominada currículo e conhecimento em rede. Esses trabalhos são voltados para a formação de professores, propondo uma base comum nacional que ultrapasse o enfoque disciplinar no espaço comum. Para isso, propõem eixos curriculares que constituem espaços coletivos de discussão transversais a cada disciplina. Esses espaços possibilitam a criação de campos de ação onde o conhecimento se constitui na prática social (Lopes; Macedo, 2002).

O Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) da UFRJ, coordenado por Antônio Flávio Moreira, segue as seguintes linhas teóricas: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. O grupo questiona a ideia de transferência estática curricular americana para o Brasil, alegando que novas categorias devem ser consideradas, tais como a globalização, o hibridismo cultural e o cosmopolismo. Nos estudos sobre as disciplinas escolares, eles relativizam e ampliam a hipótese de Goodson sobre o processo de consolidação das disciplinas escolares e suas disciplinas de referência acadêmica, ao apontarem a influência das lideranças nas instituições e sua autonomia e influência em relação à formação dos profissionais nas instituições (Lopes; Macedo, 2002).

Para Lopes e Macedo (2002), o campo do Currículo, no Brasil, é marcado pelo hibridismo, no qual se misturam diferentes teorias, em meio a contestações e rejeições, formando gêneros impuros, como a mesclagem entre o discurso pós-moderno e a teorização crítica. Observa-se também uma reterritorialização do Currículo em espaços fora do campo da Educação, introduzindo novos referenciais teóricos e valorizando a discussão cultural.

Diante desses novos cenários em que o Currículo se faz presente, torna-se essencial conhecer e criar modos de produzir conhecimento. Nesse sentido, apresentaremos a abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Stephen Ball e seus colaboradores no próximo tópico, que vêm se consolidando nos últimos anos como métodos para estudar e compreender como as políticas educacionais se constituem e são postas em prática.

2.1 A TEORIA DA ATUAÇÃO DE STEPHAN BALL E SEUS COLABORADORES

Os estudos de Stephen J. Ball sobre Currículo se iniciam através da abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), em 1988, quando ele analisa a reforma curricular na Inglaterra vivenciada no mesmo período. A princípio, essa teoria foi descrita como um processo político que ocorre por meio de um ciclo contínuo, e se constituía a partir das seguintes facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, essa concepção se modificou com o passar do tempo, visto que os autores a consideravam rígida e restritiva por rejeitar a cisão entre fases de formulação e implementação (Mainardes, 2018).

Assim, o Ciclo de Políticas passou a ser descrito em termos de contextos, sendo inicialmente definidos os seguintes contextos: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto de prática. E em 1994, Ball e seus colaboradores incluem dois novos contextos ao Ciclo de Políticas, o contexto de resultados e o contexto de estratégia política. Esses contextos estão interligados, sendo atemporais e não-lineares (Mainardes, 2018).

O primeiro contexto descrito por Ball e Bowe em 1992 (*apud* Mainardes, 2006) é o contexto de influência, que consiste em um campo onde atores sociais de diversas organizações, governamentais e não governamentais defendem seus pontos de vista em relação à política educacional. Frequentemente, esses discursos expressam interesses controversos e é nesse processo que disputam espaço e buscam apoio em instâncias inferiores e/ou superiores. Discursos são criados, alguns rejeitados, outros ganham repercussão por meio dos meios de comunicação. Essas influências podem ter respaldo acadêmico ou amparo financeiro, como, por exemplo, a influência de órgãos internacionais que propõem metas para a Educação global; no entanto, sempre haverá uma recontextualização por parte do Estado-nação.

Segundo Mainardes (2006), existe uma conexão entre os contextos. Assim, o contexto de influência está diretamente relacionado com o contexto de produção, já que é por meio desses discursos carregados de ideologias e interesses que se constroem as políticas. No contexto de produção, esses discursos são transformados em textos, embora de maneira mais geral, uma vez que o texto político tende a abranger uma amplitude maior. Já o contexto da prática é onde o texto político é reinterpretado, muitas vezes influenciado por outros significantes presentes no contexto local, e, assim, dependendo de seus efeitos, pode provocar transformações na política. Portanto, o contexto de resultados evidencia a dimensão social da política e sua relação com outras políticas coexistentes, enquanto o contexto de estratégia política delinea caminhos para lidar com os desafios impostos pela política em nível social.

Posteriormente, em 2012, Ball e seus colaboradores nos apresentam a Teoria da Atuação (*Theory of Policy enactment*), na qual afirma que as políticas estão sujeitas a processos de recontextualização, ou seja, são interpretadas e materializadas de diferentes formas. Durante esse processo há certos graus de controle por parte dos atores, considerando as condições estruturais, relacionais e materiais (Mainardes, 2018).

Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 252), Stephen Ball, em suas produções teóricas, transita entre a dimensão sociológica estrutural “centrado em discussões sobre o mercado, a ideologia, a classe social e certa inevitabilidade de ações globais”, como ora incorpora aportes pós-estruturais e pós-coloniais. Sendo essa segunda vertente a que melhor contribui para o campo do Currículo ao incorporar as dimensões do hibridismo ao entendimento das políticas, aprofundando as relações global-local no Ciclo de Políticas.

O Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores tem sido utilizado nas pesquisas do grupo de estudo de Lopes e Macedo (2011). É importante compreendê-lo como um ciclo contínuo e não hierarquizado. Assim, no contexto de influência, estabelecem-se os conflitos de interesses dos diferentes atores que constroem a política. O contexto de efeitos está relacionado a questões de justiça social, sendo o contexto de estratégia responsável por criar condições para superar as desigualdades, estando ambos interligados aos propósitos sociais do contexto de influência.

Nos contextos de produção e prática, a representação desses atores, seus interesses e discursos são recontextualizados. Apesar das intenções por trás dos textos produzidos, sempre haverá uma reconstrução dos significados por parte dos leitores, contradizendo a ideia de controle unidirecional da política estatal. No entanto, isso não significa que todos os atores terão o mesmo grau de influência (Lopes; Macedo, 2011).

O texto oficial produzido não será o único instrumento de comunicação da política. Esse texto é interpretado e traduzido, visando à sua popularização. Nesse processo, o hibridismo se faz presente, pois a política é resultado do jogo político. É importante destacar que, no contexto da prática, o texto oficial é recriado. É necessário considerar que os atores têm suas próprias interpretações sobre o texto e é por meio delas que agem, não simplesmente reproduzindo de maneira automática (Lopes; Macedo, 2011).

A política é vista por Ball e seus colaboradores como texto e como discurso, essa simultaneidade coloca em evidência as relações de poder, a luta por estabelecer significados, e sua não linearidade. Em função disso, Lopes e Macedo (2011) afirmam que todo texto está sujeito a recontextualizações produtoras de discursos híbridos. Há uma negociação de sentidos em momentos diferentes da política, que não resolve as

tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, ou seja, zonas de escape dos sentidos.

Para Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe tem uma orientação pós-modernista e aborda a complexidade e as controvérsias das políticas educacionais através do jogo de forças antagônicas nas dimensões micro e macro. Em função disso, o autor destaca alguns pontos da teoria que podem contribuir para o entendimento e a utilização do ciclo de políticas em contextos brasileiros:

- a) Adoção de uma perspectiva pós-estruturalista de forma a desconstruir conceitos e certezas, postura crítica, novos princípios explicativos, foco em novas práticas, heterogeneidade e pluralismo na articulação entre o macro e microcontextos.
- b) A utilização de diferentes instrumentos para coleta de dados, a depender do contexto, como, por exemplo, pesquisa bibliográfica e entrevistas com os formuladores de políticas no contexto de influência, pesquisa documental e entrevistas nos contextos de produção, e observação participante ou etnografia no contexto de prática.
- c) A conexão e simultaneidade entre os contextos, por exemplo, no contexto da prática, pode-se observar a influência dos atores e produção de materiais.
- d) A análise dos contextos de resultados e efeitos pode envolver o uso de dados estatísticos, de desempenho, de avaliações, sem perder de vista a dimensão social.
- e) A análise das relações de poder a nível macro e micro são indispensáveis a compreensão da política.
- f) No contexto de estratégia política, a atuação do pesquisador exige compromisso ético e crítico.

Além disso, Mainardes (2006) destaca a flexibilidade dessa abordagem, que oferece espaço para a criatividade do pesquisador. Nesse sentido, essa abordagem se destaca no cenário nacional, apresentando inúmeros trabalhos que seguem essa linha. Entretanto, Ball (2011) aponta a necessidade de utilizar a teoria não para confirmar algo, mas para pensar de maneira diferente. Ele afirma que busca uma teoria educacional equivalente a uma crítica cultural, na qual não existe uma verdade absoluta, mas sim novas perspectivas. Portanto, é necessário abandonar as ambições

de uma teoria fechada e validada, e admitir sua incerteza e complexidade, além de refletir sobre sua própria produção e suas pretensões de conhecimento social.

Em seu livro *Como as escolas fazem política*, Ball, Maguire e Braun (2021) tentam compreender o envolvimento criativo dos professores e demais atores que compõem a dinâmica escolar no contexto da prática em políticas educacionais, analisando suas interpretações, discursos e limites. Ao utilizar o termo *polity enactment*, os autores buscam definir como se configura o fazer político nas escolas. Para tanto, eles procuram descrevê-lo como um processo complexo, que envolve diversos atores, não se limitando apenas a prescrições governamentais a serem implementadas. Dessa forma, eles compreendem o processo como relações de poder contextuais que se influenciam mutuamente, assemelhando-se a uma espécie de encenação. Substituem o termo “implementação” por “atuação”.

Dessa forma Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25), afirmam que “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” E, portanto, a que se compreender como os mecanismos subjacentes as interpretações e reinterpretções que esses atores utilizam em sua atuação.

Ball, Maguire e Braun (2021) salientam que a política em si é complexa e sujeita a processos de decodificação e recodificação. Sua interpretação e tradução representam dois processos distintos nos quais a participação dos atores é essencial para a recontextualização. Deve-se levar em consideração as diversas dimensões abrangidas pela política, desde as circunstâncias econômicas e sociais até a dinâmica institucional, bem como as pessoas e seus interesses.

Para que a política faça sentido para os atores, é crucial que seja compreendida por eles; caso contrário, ela pode ser negligenciada ou alterada em sua aplicação prática. Da mesma forma, a política pode afetar esses atores, modificando suas rotinas e estando sujeita ao contexto e à historicidade do processo. Portanto, Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que a política se configura por meio de um processo híbrido de atuação.

Os processos de interpretação e tradução, conforme descritos pelos autores, muitas vezes demandam das escolas criatividade, uma vez que as políticas nem sempre oferecem diretrizes claras sobre o que fazer. Isso pode gerar tensão entre os atores, ameaçando suas identidades e estando permeado por relações de poder. Além disso, os autores acrescentam que as políticas educacionais são concebidas para

escolas ideais e nem sempre se adequam à realidade, confrontando as peculiaridades de cada instituição e seus respectivos atores.

Todavia, a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2021) aborda três facetas que se interrelacionam no trabalho de análise de políticas: o material, o interpretativo e o discurso. Assim os autores buscam à luz de outras teorias descrever o processo de atuação em política em escolas. Isso tudo através de entrevistas com atores em quatro instituições escolares na Inglaterra. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 213) ainda enfatizam que “as escolas não são uma peça só” e sim “redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas”, sujeitas a mudanças circunstanciais, como, por exemplo, alteração de funcionários, período de avaliações, políticas de governo etc.

Assim, uma análise de política em escolas deve considerar os diferentes atores e as performances exigidas e possíveis. Dessa forma, Ball, Maguire e Braun (2021) descrevem alguns desses atores de política: narradores, negociantes, entusiastas, críticos, receptores etc., perpassando seus discursos e narrativas através de textos e práticas da atuação em política, conforme veremos no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de atores de políticas e trabalho com políticas

Atores de política	Trabalho com política
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Confiabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes de sindicatos, acompanhamento da gestão, manutenção e contra-discursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2021).

Os atores políticos podem desempenhar diferentes papéis que não são necessariamente fixos e, muitas vezes, transitam entre eles de acordo com a situação.

Por exemplo, o professor pode ser um receptor da política e, ao mesmo tempo, atuar como um tradutor das políticas. Além disso, Ball, Maguire e Braun (2021) destacam a incompletude de sua análise sobre o processo político nas escolas, dadas a complexidade e a infinidade de possibilidades. No entanto, os autores fornecem um direcionamento, apresentando algumas possibilidades e métodos por eles utilizados, abrindo espaço para a criatividade do pesquisador.

Por essa razão, optamos por conduzir esta pesquisa utilizando a Teoria da Atuação para compreender os contextos nos quais as políticas curriculares se desenvolvem em nosso território. Buscamos contextualizar nossos leitores sobre o cenário educacional do Ensino Médio no Brasil e no Maranhão. Para isso, realizamos um levantamento histórico e documental do currículo do Ensino Médio, abrangendo períodos históricos até os dias atuais, como será apresentado na próxima seção.

3 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM RETRATO HISTÓRICO E DOCUMENTAL

Para abordarmos o Currículo no Ensino Médio, é fundamental situar primeiramente nosso leitor sobre o processo histórico e cultural que permeia o Brasil, resultante da colonização portuguesa e suas influências duradouras que ainda ecoam em nossa educação contemporânea. A influência estrangeira em solo brasileiro deixou marcas que persistem até hoje, inclusive na adoção de modelos curriculares provenientes de outros países ou nas diretrizes advindas de organizações internacionais. De acordo com Silva (2002, p. 128), “O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica” com vistas ao domínio total de seus colonos.

É necessário compreender por que ainda lutamos para incluir a cultura e a história dos nossos povos originários nos nossos currículos. Santomé (1995) chama a atenção para as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que são silenciados e estereotipados por não fazerem parte das estruturas de poder dominantes. A xenofobia e o racismo se instauram sob o arquétipo de nacionalismo, sem levar em consideração que a identidade social se forja nesse espaço maior definido como nação.

Além disso, é importante destacar os novos contextos de influência, como a nova ordem mundial que impõe a globalização de bens de consumo, refletindo-se consequentemente na Educação. Organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento do Comércio (OCDE) têm discutido a liberalização dos serviços, sugerindo que o Estado perca o controle sobre os serviços educacionais (Charlot, 2014).

Essas e outras questões serão debatidas nos tópicos a seguir, enquanto discorreremos sobre o novo currículo do Ensino Médio, através da legislação vigente: Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018b), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e o Documento Curricular para Território Maranhense – DCTM (2022). Assim como apresentaremos a organização do novo

currículo do Ensino Médio no Maranhão e o novo componente curricular Projeto de Vida.

3.1 HISTÓRICO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Iniciamos nosso estudo com um apanhado histórico sobre a origem do ensino secundário no Brasil. Conforme Ferreira Júnior (2010) destaca, a educação brasileira sempre foi elitista e excludente, sendo um privilégio de poucos desde o princípio. O ponto de partida remonta à invasão portuguesa e à inserção da Companhia Jesuíta no Brasil, sendo esses os primeiros registros oficiais que dispomos sobre o processo de escolarização no Brasil Colônia.

A história do ensino secundário no Brasil pode ser dividida em cinco períodos distintos: o período colonial; o período imperial; o período republicano; o período ditatorial e o período pós-redemocratização do Brasil. Durante esses períodos, observamos a constituição de uma educação nacional instável e deficitária em aspectos organizacionais e estruturais. Isso inclui a distribuição desigual de acesso às escolas, as frequentes reformas curriculares que revelam as intenções das elites dominantes e a ausência ou insuficiência de investimentos em educação no país. Para uma compreensão mais abrangente, optamos por descrever esses períodos em três etapas, conforme o que se segue.

3.1.1 Do Brasil Colônia ao Período imperial (1549-1889)

A escolarização jesuíta no Brasil se iniciou em 1549 e a princípio dividiu-se entre a alfabetização/catequização indígena e a educação dos filhos dos colonos, esta última com apoio da Coroa portuguesa. De acordo com Paraíso (2023), as aulas ofertadas aos povos indígenas eram centradas no ensino da leitura e escrita da língua portuguesa e na catequese, ocorrendo em ambientes improvisados, enquanto o ensino aos filhos dos colonos que, posteriormente, complementavam seus estudos em Portugal, era centrado no *Trivium* (ensino de gramática, retórica e lógica) e no ensino de literatura, filosofia e teologia, com clara ênfase no ensino de Letras e Humanidades.

Entretanto, as escolas jesuítas tiveram seu fim em 1759, no então reinado de Dom José I, em função de conflitos políticos entre os Jesuítas e a Coroa portuguesa. A partir de então, as reformas pombalinas foram iniciadas, lideradas por Sebastião José de Carvalho Melo – o marquês de Pombal, que implementou as Aulas Régias, que, de acordo com Ferreira Júnior (2010), continuou dando ênfase ao ensino de Letras e Humanidades. E, segundo Xavier (1992), a educação no período colonial, que já era alienada e desvinculada da realidade local, tornou-se praticamente inexistente após a expulsão dos Jesuítas, com currículos irregulares, houve uma queda na qualidade e na quantidade das escolas que já eram insuficientes.

Já no período imperial brasileiro (1822-1889), as políticas educacionais seguiram dois rumos distintos, a descentralização do financiamento educacional, que ficou a cargo das províncias, e a centralização das políticas pedagógicas que eram determinadas pelo poder imperial. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, sede do Império, tornando-se a única instituição que conferia o diploma de bacharel em ensino secundário no país, requisito para entrar no ensino superior, nos cursos de Direito ou Medicina. Nas províncias, os Liceus² e as escolas particulares preparavam os estudantes para os exames do Colégio Pedro II (Ferreira Júnior, 2010). Por exemplo, o Liceu Maranhense, implantado em 1938 na capital da província, São Luís, cuja função era formar a os filhos da elite agrária que queria prestar exames do Colégio Pedro II (Ribeiro, 2005).

Em 1854, o ministro Couto Ferraz implementou uma reforma no ensino secundário com inspiração europeia, instituiu as escolas técnicas no país com vistas à formação científica e prática. No entanto, desde sua origem, uma característica se fez presente, a desarticulação entre o ensino técnico e propedêutico. Assim, o ensino secundário foi dividido em dois cursos: os estudos de 1ª classe, com duração de quatro anos com foco no ensino científico para prosseguir nos estudos, e os de 2ª classe, conseguinte ao primeiro e com duração de três anos para aqueles que desejavam ser bacharéis em letras (Souza, 2008).

No que se refere ao Currículo, um campo de estudos ainda não consolidado na época, predominava a ênfase no ensino de Letras e Humanidades, uma herança

² Instituições que ofertavam o ensino secundário no período colonial brasileiro e que perduram até os dias atuais, cuja origem do nome faz referência ao modelo educacional clássico oriundo do apogeu grego criado pelo filósofo Aristóteles. De acordo com Ribeiro (2006), desde sua concepção o Liceu foi pensado para atender as elites dominantes.

greco-romana fortemente disseminada na Europa e transportada para as colônias. Entretanto, já havia a inclusão do ensino de Ciências, além de discussões em torno das finalidades da Educação (Souza, 2008).

Desse modo, Ribeiro (2005) afirma que o domínio europeu sempre esteve presente na educação brasileira desde o período colonial, inicialmente sob o domínio português e, posteriormente, influenciado pelos ideais liberais e pela dominação econômica que se estabelece por meio de mecanismos de controle social. Por outro lado, Xavier (1992) discorre sobre os reais significados subjacentes à independência de Portugal, que surgiu em resposta às pressões internas de insatisfação da maioria da população e às pressões externas para ampliação do mercado capitalista. Nesse contexto político, a classe dominante buscou o apoio da classe média por meio de emendas e legislações inconsistentes com a realidade financeira do país, prometendo a universalização da educação, o que, na prática, não ocorreu. Essas insatisfações com o governo imperial fortaleceram o movimento republicano, que já se mostrava presente no país, como será explorado no próximo tópico.

3.1.2 Da Proclamação da República ao Regime militar (1889-1985)

Com a Proclamação da República em 1889, a Educação no Brasil sofreu reformas em sua organização, mas na prática permaneceu semelhante ao período imperial, continuando a ser um privilégio da elite. O Decreto n.º 981/1890, que marca o início da reforma de Benjamim Constant, estabeleceu o ensino secundário com duração de sete anos e instituiu o exame de madureza, concedendo o grau de bacharel em Ciências e Letras aos estudantes ao final do ano letivo. No entanto, o ensino secundário era restrito aos jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes e profissionais liberais, o que acentuava a distinção social entre as classes. À medida que o tempo passava, entre as tentativas de conciliar a cultura clássica com as inovações científicas do início do século XX, surgiram novos debates sobre as finalidades da Educação em nosso país. De acordo com Souza (2008, p. 19),

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga em países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas.

O ensino secundário se expandiu para as classes trabalhadoras a partir do Decreto n.º 19.890/31, o qual tratava da organização do ensino secundário e regulamentava o ensino profissional e comercial no país. Esse movimento ocorreu devido à transição da sociedade agrária para a urbano-industrial, a partir de 1930, que demandava, de forma gradual e lenta, a escolarização dos filhos das classes trabalhadoras por necessidades econômicas e sociais. A crise capitalista mundial de 1929 teve um papel impulsionador na Revolução de 1931, refletindo-se na Educação através da reforma educacional liderada por Francisco Campos, que foi ministro da educação durante a era Vargas (1930-1934) (Ferreira Júnior, 2010).

Com o advento da Nova República e com a industrialização do país, os movimentos sociais buscaram criar condições para que a classe trabalhadora tivesse acesso à educação, mesmo mantendo uma nítida divisão social do trabalho, para os filhos de trabalhadores, o curso técnico, e para os filhos de empresários e fazendeiros, o ensino superior. O discurso proveniente do Manifesto Pioneiro³, em 1932, que denunciava a urgente necessidade de educar a população brasileira e erradicar o analfabetismo, foi adotado pela nova República, porém com ares nacionalistas de uma formação cidadã que possibilitasse uma identidade nacional única (Sodré, 2012).

De acordo com Souza (2008), durante o período de reestruturação da educação secundária, os debates sobre as finalidades educacionais se concentraram na definição do tipo de formação que garantiria a unidade nacional, na articulação entre o ensino secundário e o técnico-profissional, e na renovação didática em conformidade com as correntes pedagógicas vigentes. As reformas conduzidas por Gustavo Capanema (1942-1946) consolidaram o poder federal ao centralizar a educação por meio de decretos que estabeleciam órgãos e entidades responsáveis pela estruturação do ensino no país, incluindo a criação do Ministério da Educação. No que diz respeito ao currículo, as discussões abordavam a diversificação dos estudos, a flexibilização curricular e a decisão sobre a ênfase ou não em Línguas e Humanidades. Essa nova organização estabeleceu o ensino secundário em dois ciclos: o curso ginásial, com quatro anos de duração, e o colegial, com três anos, oferecendo os cursos clássico e científico, de acordo com a escolha do estudante.

³ Um movimento organizado por intelectuais da época que reivindicava uma educação pública e laica, assim como, a garantia da universalização do ensino a todos os cidadãos brasileiros (FERREIRA JÚNIOR, 2010).

O ensino secundário e o ensino profissional não estavam conectados até a promulgação da Lei n.º 1.076/50, que permitia aos estudantes dos cursos de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola matricularem-se nos cursos clássico e científico, bem como possibilitava a inscrição nos cursos superiores para os egressos dos cursos comerciais técnicos, mediante aprovação em vestibulares. Essa medida possibilitou ao ensino secundário, dividido em dois ciclos – fundamental e complementar – equiparar-se ao Colégio Pedro II, proporcionando acesso direto ao Ensino Superior em cursos como Direito, Medicina e Engenharia. Os dois anos complementares divergiam, com maior ênfase em disciplinas de Ciências (Biologia, Física e Química), para os interessados em Medicina ou Engenharia e maior destaque para disciplinas de Humanidades para aqueles que buscavam cursar Direito (Ferreira Júnior, 2010).

Embora a década de 1930 tenha testemunhado movimentos progressistas e avanços estruturais na educação, houve reações contrárias a essas mudanças por parte da Igreja Católica, certos setores governamentais e das Forças Armadas. Esses grupos contestaram algumas inovações sugeridas, como o caráter laico da educação. Assim, a escola secundária manteve seu caráter elitista, vinculado aos objetivos de integração nacional (Souza, 2008).

Na década seguinte, a Lei n.º 4.024/61 equiparou o ensino profissional e o propedêutico. A promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo presidente João Goulart permitiu a criação de uma legislação pioneira na educação, embora com muitos pontos a serem expandidos. A reforma dos ginásios abriu espaço para a integração entre o ensino técnico e o secundário, visando atender aos ideais liberais de desenvolvimento econômico do país, promovendo uma concepção produtivista de educação (Souza, 2008).

Durante o regime militar, outro momento crucial para o ensino secundário foi a LDB n.º 5.692/71, implantada pelo presidente Emílio G. Médici, que reestruturou a educação no país. Essa reforma alterou a organização curricular, expandindo o ensino obrigatório para oito anos e integrando o ensino primário com o ginásial, formando o 1º grau, e o ensino secundário com duração de três anos denominado 2º grau. A principal inovação foi a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau. No entanto, o Estado enfrentava escassez de recursos para atender a essa demanda, o que levou a parcerias para oferecer as habilitações profissionais em colaboração com empresas e outras entidades públicas e privadas. Outra mudança significativa foi a

obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde (Ferreira Júnior, 2010).

Todavia, a profissionalização precoce, que era uma das principais inovações dessa legislação, não se concretizou devido à falta de recursos humanos e materiais para sua implementação. Durante o período de abertura política, a Lei n.º 7.044/82 permitiu a profissionalização no 2º grau. O presidente da época, João Figueiredo, estabeleceu um mínimo de 2.200 horas de trabalho escolar em pelo menos três séries anuais e deixou sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE) as questões relacionadas à habilitação profissional. Seguindo essa mesma diretriz, a Lei n.º 9.394/96 designou o ensino secundário como Ensino Médio, estabelecendo-o como a etapa final da Educação Básica. Seus objetivos incluíam a preparação básica para o exercício da cidadania e do trabalho, bem como a continuidade dos estudos (Ferreira Júnior, 2010).

De acordo com Souza (2011), a identidade do ensino secundário no Brasil sempre oscilou entre a formação propedêutica e a formação técnico-profissional. Essa ambiguidade em relação aos objetivos e finalidades ainda persiste, trazendo desafios para a entrada desses jovens no mercado de trabalho e intensificando as desigualdades sociais.

No campo do Currículo, as teorias tecnicistas do início do século XX tiveram maior influência no Brasil do que as teorias progressistas. Segundo Silva (2002), tanto o modelo tecnicista quanto o progressista entraram em conflito com o modelo humanista tradicional remanescente da Idade Média, que buscava introduzir os estudantes no repertório das obras literárias e artísticas das heranças clássicas gregas e latinas. A democratização da escolarização secundária marcou o fim do currículo humanista clássico.

A educação brasileira passou por redimensionamentos em resposta às mudanças políticas. Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), o foco da educação desviou-se da cidadania para a formação do trabalhador. Isso se refletiu no Currículo, que a partir da LDBEN n.º 5.692, de 1971, propôs que as disciplinas adquirissem um caráter profissionalizante, prejudicando a formação geral dos estudantes. Com a redemocratização no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, os objetivos da educação escolar básica voltaram a unir a formação para o trabalho com a prática social, conforme a nova LDBEN n.º 9.394 de 1996 (Krasilchik, 2000).

Na próxima seção, analisaremos como a legislação atual busca conciliar essas duas demandas educacionais na formação geral básica.

3.1.3 A educação brasileira pós-redemocratização (1985-2023)

A Constituição de 1988 assegura, em seu art. 6º, a Educação como um direito social, sendo dever do Estado e da família prezar pela garantia desse direito. Assim, a LDBEN de 1996 (Lei n.º 9.394/96), define em seu art. 2º como finalidades da educação “o pleno desenvolvimento do educando, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Entretanto, essas finalidades que já tinham sido foco nas legislações anteriores, separadamente, nessa nova LDBEN, são unificadas como elementos necessários à formação para vida. E ao estabelecer o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, a atual LDBEN (Brasil, 1996) apresenta, no art. 35, as seguintes 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.

Assim, a LDBEN (Brasil, 1996) visa atender às demandas do mercado globalizado, que requer profissionais e consumidores preparados para as novas relações de produção e consumo. Além da continuidade nos estudos, há uma preocupação com a aprendizagem contínua, visto que as mudanças são constantes.

Conforme apontado por Sodré (2012), essa urgência educacional não se deu da mesma forma que na maioria dos países em desenvolvimento. Sua expansão e gratuidade só foram consolidadas no início do século XXI, após a promulgação da LDBEN de 1996. No entanto, a simples inclusão desses jovens no Ensino Médio não garante a eficiência do ensino, o que, na prática, resulta em uma formação básica insuficiente. O autor continua sua argumentação:

Daí a pertinência da indagação sobre a identidade do Ensino Médio, ou seja, não apenas sobre a quantidade tão cara aos economistas e à burocracia estatal, mas principalmente sobre a qualidade desse ensino, que incidem

diretamente sobre as possibilidades de atração e manutenção dos jovens na escola (Sodré, 2012, p. 246).

As reformas curriculares implementadas no Brasil nas duas últimas décadas do século XX refletem as transformações ocorridas no âmbito político e econômico, tanto a nível nacional como internacional. Entidades como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) impulsionaram as reformas educacionais nas últimas décadas no Brasil através de programas de assessoramento e elaboração de documento orientadores da prática pedagógica e conferências, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos⁴ realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia, a partir da qual foram definidas diretrizes para educação nos países signatários (Costa, 2013).

Outro fato marcante na história do Ensino Médio foram as definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) no ano 2000, que expressavam as competências e habilidades almejadas para essa etapa de ensino. Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) demonstravam uma inclinação na educação em atender às demandas do mercado e aos interesses do capitalismo. A organização do ensino por competências há muito tempo está presente na educação brasileira, desde a introdução do pensamento tecnicista no meio do século passado, influenciado pelos Estados Unidos e que se tornou foco na recente reforma do Ensino Médio. Essa reforma teve início com a proposta de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a definição de diretrizes curriculares nacionais fundamentadas no ensino por competências.

De acordo com Silva (2008), essa tendência na educação brasileira se baseia na ideia de mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho, sem, no entanto, esclarecer que essas mudanças são limitadas a alguns setores, visando à transformação da sociedade. Em face a essas contradições vivenciadas no cenário atual, faz-se necessário destacar a trajetória do ensino técnico e profissionalizante no Brasil, que em diversos momentos, em legislações anteriores, perpetuou o dualismo

⁴ O Brasil, como um dos países signatários, formulou o seu Plano Decenal (1993-2003), cuja principais metas eram a redução das taxas de analfabetismo e a universalização da educação básica (SILVA, 2008).

formação geral *versus* formação técnica e profissional, oscilando entre propostas que tentavam articulá-las (Lei n.º 4.024/1961) ou separá-las (Lei n.º 5692/1971). Em função disso, a Lei n.º 11.741/2008 possibilitou a coexistência das duas versões, através do ensino profissional e técnico integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Entretanto, a Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz novamente mudanças no currículo do Ensino Médio, como, por exemplo, a flexibilização curricular, ampliação da oferta de ensino profissionalizante e política de fomento às escolas em tempo integral. Tendo sido instituída, inicialmente, por meio da medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, a atual reforma do Ensino Médio trouxe consigo inúmeras críticas por parte da sociedade civil e do meio acadêmico. As polêmicas envolvendo a reforma e a própria construção de uma base nacional curricular comum são diversas, levantando questões que vão desde a inviabilidade de um currículo comum a toda extensão territorial brasileira como denúncias sobre o processo de construção por não atender aos requisitos democráticos exigidos para tamanha mudança.

Todavia, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. Assim, constitui-se currículo prescrito que serve de referência para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino nas esferas estadual, distrital e municipal, e é base para a formulação de outras políticas educacionais, tais como a formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais (Brasil, 2018a).

A BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a) está organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias) que servem de base para a construção dos itinerários formativos que devem contemplar essas quatro áreas e a formação técnica e profissional. Assim, a adequação do currículo à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou redes de ensino, instituições escolares e o contexto e características dos estudantes segue as seguintes orientações:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações

dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2018a, p. 471).

Entretanto, essa flexibilização curricular é alvo de críticas, visto que, apesar da legislação falar da possibilidade de escolha pelos estudantes, a Lei n.º 13.415/2017 abre precedentes para a não obrigatoriedade na oferta de todos os itinerários formativos pelas instituições escolares. Além disso, algumas mudanças ocorridas durante a redação final do texto da BNCC como, por exemplo, a ausência do termo gênero na BNCC e de diretrizes específicas sobre Educação no Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação para Relações Étnico-raciais em função de polêmicas alimentadas por grupos reacionários, como afirma Paraíso (2023). Calazans, Silva e Nunes (2021) questionam esse retrocesso na legislação em relação às temáticas da diversidade, seja pela omissão ou pela superficialidade com a qual são mencionadas.

Todavia, a BNCC (Brasil, 2018a) define os direitos e objetivos da educação básica, que serão base para a construção dos currículos pelas instituições escolares públicas e privadas, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são consideradas normas obrigatórias para a Educação Básica para orientar o planejamento curricular em todo o território nacional. E, em função da Lei n.º 13.415/17 e da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – foram atualizadas em 21 de novembro de 2018. As DCNEM (Brasil, 2018b) trazem como princípios educativos: a formação integral, o projeto de vida, a pesquisa como prática pedagógica, o respeito aos direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a diversidade da oferta de trajetórias curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática.

A nova legislação busca garantir uma formação geral básica para todo o Brasil, com 1.800 horas ao longo de três anos. A formação geral deve manter os componentes curriculares tradicionais, no entanto, a obrigatoriedade nas três séries do Ensino Médio fica restrita somente ao ensino de Língua portuguesa e língua materna para as comunidades indígenas e ao ensino de matemática e da língua inglesa. Já a parte diversificada do currículo deve abranger os itinerários formativos conforme as peculiaridades regionais, devendo ser ofertados no mínimo dois itinerários por instituição escolar. No entanto, é possibilitado ao estudante matrícula

em mais de um itinerário e em instituições diferentes, conforme a disponibilidade (Brasil, 2018a).

Assim, a Lei n.º 13.415/17, em seu art. 12, estabelece que os sistemas de ensino deveriam iniciar o processo de implementação no prazo de dois anos após a homologação da BNCC. Porém, com o advento da pandemia da covid-19, novo prazo foi estipulado pela Portaria 521 do Ministério da Educação (MEC), em 13 de julho de 2021. Essa portaria estabelece o cronograma nacional de implementação, estipulando prazos para a adaptação dos currículos pelos entes federativos, para a distribuição de material didático, para adequação dos sistemas de avaliação e para formação continuada de professores.

Em cumprimento ao exposto, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA) aprovou e homologou o novo Documento Curricular para o Território Maranhense do Ensino Médio através da Resolução n.º 313/2021, que traz mudanças na organização curricular do Ensino Médio no Maranhão. No tópico a seguir, iremos apresentar o novo currículo do Ensino Médio no Maranhão em função dessas alterações na legislação referente à Educação em nosso país.

3.2 O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO

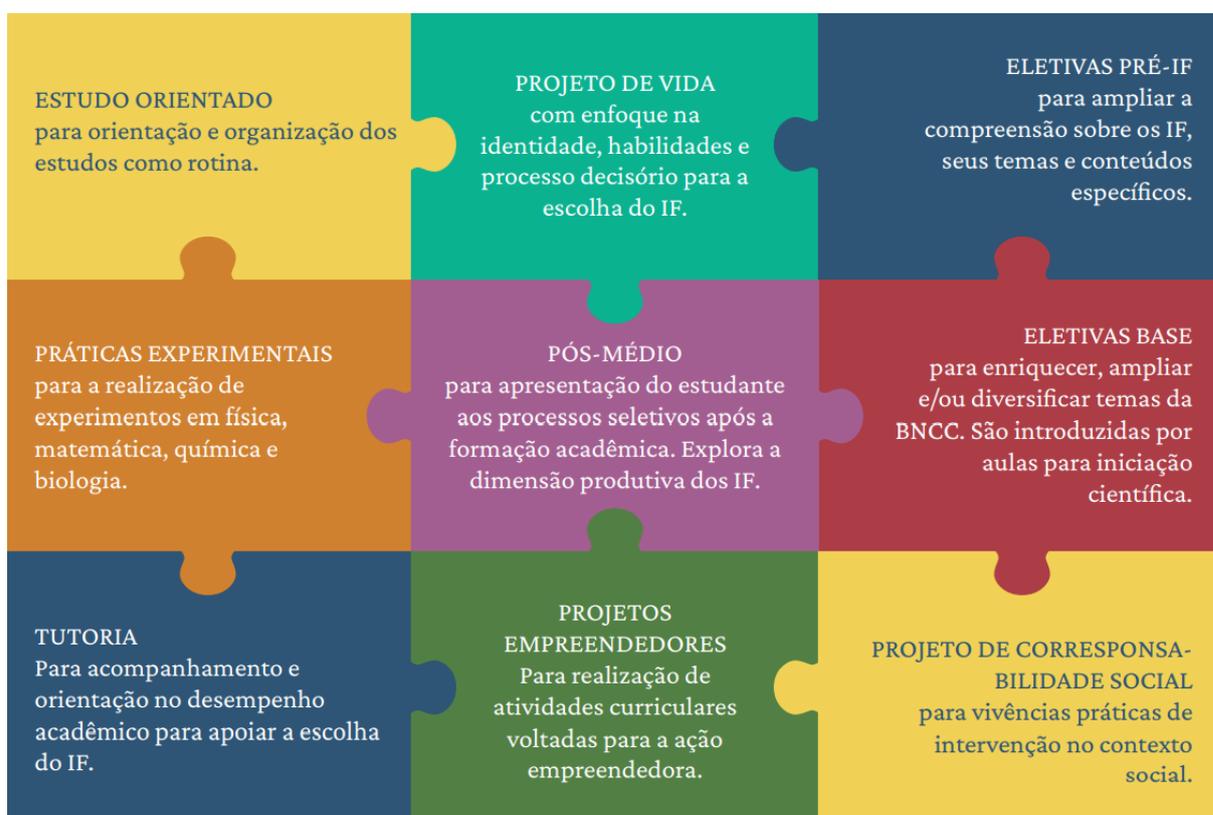
Em função da atual reforma curricular do Ensino Médio que vivenciamos no Brasil, o estado do Maranhão está em processo de implementação de um novo Currículo no Ensino Médio, a partir do Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio – DCTM v.2 –, que traz em seu escopo a reorganização do currículo do Ensino Médio com base na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a) e apresenta as mudanças na organização dos componentes curriculares da Formação Geral (FG) e os Itinerários Formativos (IF), que se constituem a partir da integração dos componentes curriculares por área de conhecimento.

O Ensino Médio no Maranhão, em função da diversidade do público e região, é ofertado nas seguintes modalidades: Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Especial, Educação no Campo e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há escolas que funcionam em tempo parcial e em tempo integral. De acordo com o Censo Escolar de 2021, o Maranhão apresenta 335.629 estudantes matriculados no Ensino Médio, que são atendidos por 1.156 escolas, sendo que 787

escolas estão localizadas na zona urbana e 369 escolas, na zona rural (Maranhão, 2022a).

No que se refere às alterações na carga horária, o Currículo do Ensino Médio no estado do Maranhão, seguindo as orientações da Lei n.º 13.415/2017, a distribuição das 1.800 horas para o desenvolvimento dos componentes curriculares da BNCC e mais as 1.200 horas para a flexibilização curricular ao longo dos três anos do Ensino Médio nos Centros de Ensino de tempo parcial. Nos Centros de Ensino de tempo integral, é igualmente obedecida a distribuição das 1.800 horas para o desenvolvimento dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e mais as 2.700 horas para a flexibilização curricular, distribuídas ao longo dos três anos. Essa flexibilização curricular corresponde a parte diversificada do currículo, que é constituída pelos Itinerários Formativos e os demais componentes curriculares que são apresentados na Figura 1:

Figura 1 – Componentes curriculares da parte diversificada



Fonte: Maranhão (2022a).

Como visto na Figura 1, o novo Currículo do Maranhão para o Ensino Médio apresenta os novos componentes curriculares: o Estudo Orientado, as Práticas

Experimentais, as Disciplinas eletivas de base e de pré-IF, o *Projeto de Vida*, o Pós-médio, o Projeto de corresponsabilidade social, Projetos empreendedores e Tutoria. Esses componentes curriculares são descritos no DCTM v.2 (Maranhão, 2022a) da seguinte forma:

- a) O Estudo orientado é o momento de organizar as rotinas escolares, conhecer técnicas de estudo, e/ou resolução de atividades extraclasse dos diversos componentes curriculares sob supervisão de um docente;
- b) As Práticas Experimentais correspondem às aulas práticas dos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza e Matemática;
- c) As disciplinas eletivas de base são ofertadas a cada semestre para que os estudantes possam escolher conforme as temáticas apresentadas pelos professores, podendo mesclar temas de mais de uma área de conhecimento;
- d) As disciplinas eletivas de pré-IF oferecem um primeiro contato com os Itinerários Formativos, sendo organizadas por área do conhecimento, as quais são ofertadas apenas para a primeira série do Ensino Médio;
- e) O *Projeto de Vida* é descrito como a centralidade do currículo, que direciona a prática pedagógica, e será descrito mais detalhadamente a seguir;
- f) Pós-médio componente curricular da terceira série do Ensino Médio são orientações aos estudantes quanto às possibilidades de continuidade dos estudos e/ou trabalho após o término do Ensino Médio;
- g) O projeto corresponsabilidade social diz respeito a projetos que valorizem as ações sociais aliados ao protagonismo juvenil;
- h) “Projetos empreendedores” incentiva a prática do empreendedorismo pelos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil;
- i) E a Tutoria corresponde a orientações e acompanhamento dos estudantes quanto aos aspectos acadêmicos de desempenho, organização escolar e escolha de IF.

Já os IFs são definidos como aprofundamentos dos componentes curriculares, tendo como objetivos

- aprofundar e ampliar as aprendizagens relacionadas às competências gerais da educação básica, das áreas do conhecimento e/ou da formação técnica e profissional;
- consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia e competências necessárias para que realizem suas visões

- de futuro na forma dos seus Projetos de Vida;
- promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- e
- desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma ampla visão de mundo, plural e heterogênea, bem como a serem capazes de tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, no trabalho ou na vida social (Maranhão, 2022a, p.119).

Além disso, os IFs devem contemplar os seguintes eixos estruturantes: a) Investigação Científica, que propõe o aprofundamento em conceitos fundamentais da ciência para investigação e intervenção na realidade; b) Processos Criativos, no qual os estudantes possam criar, propor e inovar na resolução de problemas; c) Mediação e Intervenção Social, na qual os estudantes possam promover o entendimento e implementar soluções para problemas da comunidade; d) Empreendedorismo, no qual os estudantes possam desenvolver produtos e processos inovadores com uso de tecnologias (Maranhão, 2022a).

Assim, os IFs que serão ofertados no território maranhense, com base em pesquisa realizada junto às instituições de ensino superior existentes no estado, de acordo com o DCTM v. 2, são: Ciências Humanas e Linguagens; Ciências da Saúde; Ciências Exatas, tecnológicas e da Terra; Ciências Econômicas e Administrativas; e a Educação Técnica e Profissional, sendo feita a escolha do itinerário ao final da primeira série do Ensino Médio, e podendo o estudante cursar mais de um itinerário caso haja disponibilidade e compatibilidade de horários (Maranhão, 2022a).

De acordo com o DCTM para o Ensino Médio, a escolha desses itinerários perpassou pela análise dos cursos subsequentes ao Ensino Médio existentes no estado do Maranhão, conforme explicitado:

[...] os itinerários formativos integrados, nessa proposta, apresentam-se em torno de arranjos curriculares que vão atender às características peculiares e específicas dos cursos das etapas subsequentes ao ensino médio, por meio da flexibilização e integração das áreas de conhecimento, agrupados por afinidades, similaridades e atributos comuns dos cursos ofertados nas etapas de ensino superior, e serão desenvolvidos por meio de eletivas definidas e elaboradas por cada estabelecimento de ensino (Maranhão, 2022a, p. 121).

Além disso, cada itinerário, apesar de ter enfoque em um grupo de disciplinas da base, se interrelaciona com os demais componentes curriculares. Dessa forma, o itinerário de *Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra* dá enfoque aos componentes curriculares matemática, física, química, biologia, geografia e sociologia, que articulam de forma interdisciplinar e transdisciplinar com as demais áreas. E o itinerário de

Ciências da Saúde terá o enfoque nas áreas de conhecimento da biologia, química, educação física e matemática, também dialogando com as demais áreas (Maranhão, 2022b).

Já o itinerário *Ciências Humanas e Linguagens* busca garantir aprendizagens fundamentadas nos seguintes componentes curriculares: história, geografia, filosofia, sociologia, línguas (português, inglês e espanhol), arte e educação física. E no itinerário de *Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas*, o enfoque está fundamentado em aprendizagens dos componentes curriculares filosofia, geografia, história, sociologia e matemática (Maranhão, 2022b).

Na matriz curricular do Ensino Médio no Maranhão, esses quatro itinerários formativos integrados são ofertados por meio de

- duas unidades curriculares de aprofundamento para 2ª série, descritos como: Aprofundamento de IF I, Aprofundamento de IF II, e ainda;
- três unidades de aprofundamento na 3ª série (Aprofundamento de IF I, Aprofundamento de IF II, aprofundamento de IF III) (Maranhão, 2022b, p.168).

A proposta desses itinerários é trabalhar com temáticas atuais e de forma interdisciplinar, utilizando os macrotemas⁵ descritos na BNCC (2018) e no DCTM (2022) do Ensino Médio através de objetos correlatos sugeridos aos professores em articulação com os estudantes, a serem explorados dentro desses aprofundamentos I, II, III (Maranhão, 2022b). Cabe ainda destacar a possibilidade do Itinerário Formativo de *Educação Técnica e Profissional*, que no estado do Maranhão pode ser ofertada pelos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IEMAs) e na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJATEC), ou por meio de instituições parceiras, na modalidade presencial, híbrido ou a distância (Maranhão, 2022b).

Diante desses cenários, os estudantes têm pela frente uma difícil tarefa: a escolha do itinerário que deseja seguir. E para isso cabe questionarmos: quais os mecanismos para esse processo? Diante disso, vamos discorrer um pouco acerca desse processo de escolha.

3.2.1 A escolha de Itinerários Formativos

⁵ São os denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): meio ambiente, Economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, e ciência e tecnologia (Maranhão, 2022a).

O processo de escolha de Itinerários Formativos, de acordo com o DCTM v2, deve ser conduzido pelas escolas através de um processo de orientação e apoio ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Para tanto, “a escola deverá criar espaços e tempos de diálogo com o estudante, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-o neste momento decisivo de seu percurso formativo” (Maranhão, 2022a, p.136).

E, de acordo com as orientações, o caderno de orientações curriculares da SEDUC – MA:

[...] a definição da oferta dos itinerários formativos pela escola iniciar-se-á com o processo de escolha das propositivas dos quatro IFs a serem apresentadas aos estudantes no quarto período letivo da 1ª série do ensino médio, por meio de instrumentos específicos de sondagem quanto aos interesses e expectativas de aprendizagem. Essa sondagem, como já citado anteriormente, terá seu apoio no trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de pré-IF, no projeto de vida e na tutoria (Maranhão, 2022b, p. 167).

Desse modo, a escola deve promover ações interdisciplinares com intuito de orientar e esclarecer sobre os Itinerários Formativos. Para consecução dessa tarefa, as disciplinas da parte diversificada, tais como o Projeto de Vida e a Tutoria, têm papel decisivo, ao passo que devem prover os estudantes com informações sobre cada itinerário formativo. Assim como a escola deve envolver todos os seus membros, gestores, professores, pais e responsáveis e estudantes através de metodologias diversificadas, tais como:

As estratégias utilizadas pela rede estadual para divulgar os itinerários serão feitas por meio de rodas de conversa, apresentação dos itinerários pelos professores, produção de vídeos detalhando cada itinerário, elaboração de folders, além das unidades curriculares desenvolvidas por meio das eletivas de pré-itinerários formativos (eletivas de pré IF), que têm por objetivo oportunizar o acesso às vivências dos itinerários propostos (Maranhão, 2022a, p.136).

O processo de escolha de Itinerários Formativos, de acordo com o DCTM v2, deve ser conduzido pelas escolas através de um processo de orientação e apoio ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Para tanto, “a escola deverá criar espaços e tempos de diálogo com o estudante, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-o neste momento decisivo de seu percurso formativo” (Maranhão, 2022a, p.136).

E de acordo com as orientações do caderno de orientações curriculares da SEDUC – MA:

[...] a definição da oferta dos itinerários formativos pela escola iniciar-se-á com o processo de escolha das propositivas dos quatro IFs a serem apresentadas aos estudantes no quarto período letivo da 1ª série do ensino médio, por meio de instrumentos específicos de sondagem quanto aos interesses e expectativas de aprendizagem. Essa sondagem, como já citado anteriormente, terá seu apoio no trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de pré-IF, no projeto de vida e na tutoria (Maranhão, 2022b, p. 167).

Desse modo, a escola deve promover ações interdisciplinares com intuito de orientar e esclarecer sobre os Itinerários Formativos. Para consecução dessa tarefa, as disciplinas da parte diversificada, tais como o Projeto de Vida e a Tutoria, têm papel decisivo, ao passo que devem prover os estudantes com informações sobre cada Itinerário Formativo. Assim como a escola deve envolver todos os seus membros, gestores, professores, pais/responsáveis e estudantes, através de metodologias diversificadas, tais como:

As estratégias utilizadas pela rede estadual para divulgar os itinerários serão feitas por meio de rodas de conversa, apresentação dos itinerários pelos professores, produção de vídeos detalhando cada itinerário, elaboração de folders, além das unidades curriculares desenvolvidas por meio das eletivas de pré-itinerários formativos (eletivas de pré IF), que têm por objetivo oportunizar o acesso às vivências dos itinerários propostos (Maranhão, 2022a, p.136).

E assim as escolas devem trabalhar coletivamente para que essa escolha seja consciente. É importante destacar que essa escolha do itinerário formativo deve ser fundamentada no projeto de vida do estudante, pois as escolas deve provê-lo de informações e mediar esse processo de escolha, para que “o ingresso do estudante no itinerário ocorra após um processo de orientação e apoio ao desenvolvimento de seu projeto de vida, bem como considerar os desejos do estudante” (Maranhão, 2022a, p. 135).

Todavia, é preciso compreender o que é e como está se configurando o *Projeto de Vida* mediante o novo Currículo. Para tanto, apresentou-se esse novo componente curricular do Ensino Médio conforme a definição do DCTM v.2 (Maranhão, 2022a) e outras fontes bibliográficas que mencionam o termo.

3.2.2 O componente curricular Projeto de Vida

O Projeto de Vida aparece na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a) como eixo norteador do Currículo e tem sido abordado como componente curricular da parte

diversificada no modelo implementado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em escolas de tempo integral em diversas regiões do Brasil. Esse modelo, criado pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa e por Bruno Silveira, denominado *Escola da Escolha*, subsidiado pela iniciativa privada, implantado pela primeira vez em Pernambuco em 2004, foi implementado na rede estadual do Maranhão em 2016. Assim como na BNCC, na *Escola da Escolha*, o projeto de vida dos estudantes é o eixo principal, no qual o currículo e a prática pedagógica devem se apoiar. Dessa forma, tendo como referência a proposição do ICE, o componente curricular, apresentado como disciplina *Projeto de Vida*, busca desenvolver nos estudantes habilidades de planejamento e execução, autoconhecimento, competências sociais e produtivas, que possibilitem a aquisição de aprendizagens ao longo da vida (ICE, 2015; 2021).

Alencar (2020) aponta semelhanças entre esse modelo pedagógico da *Escola da Escolha*, com a proposta de currículo novo apresentada pela Lei n.º 13.415/2017 concretizado na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a), cujos eixos estruturantes são o *Projeto de Vida*. E faz críticas à reforma curricular do Ensino Médio, que, segundo a autora, reduz a carga horária destinada à formação básica de 2.400h para 1.800h, traz a falsa sensação de ampliação ao propor o currículo flexível sem, contudo, garantir uma educação integral aos estudantes.

Segundo Sousa (2020), a estrutura curricular para a disciplina de *Projeto de Vida* apresentada pelo ICE, a partir de um manual instrucional ao professor, de caráter prescritivo, visa fazer com que jovens criem um projeto a partir do autoconhecimento e, tendo uma visão positiva sobre o futuro, ciente de sua capacidade de modificar esse projeto. No entanto, esse manual não aborda as peculiaridades regionais, sendo necessário aos professores irem além, trabalhando as subjetividades das juventudes em suas singularidades e diversidades, com um olhar humanizado.

De acordo com a BNCC do Ensino Médio, as escolas devem acolher a diversidade de juventudes que existem em nosso país, reconhecendo que esses jovens são interlocutores do currículo, ensino e aprendizagem. E assim, assegurar-lhes a construção dos seus projetos de vida, que os possibilita tomar decisões tanto em relação aos estudos e ao trabalho quanto à escolha de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018a).

E o art. 5ª da DCNEN (Brasil, 2018b), em seu inciso II, aponta o projeto de vida dos estudantes como sendo um dos princípios pedagógicos específicos descritos

como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. Portanto, essas três dimensões vêm sendo abordadas nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 para o componente curricular *Projeto de Vida*. De acordo com Santana, Santos e Santos (2021), os livros didáticos de Projeto de Vida apresentam os seguintes temas: a dimensão pessoal envolve temas como autoconhecimento, valores e identidade; na dimensão social são explorados temas como cidadania, direitos humanos e responsabilidade social; e na dimensão profissional são abordados temas como planejamento, processo decisório e trabalho.

As bases epistemológicas do termo projeto de vida, de acordo com Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), estão na Psicologia Positiva, que busca estudar as emoções positivas, o engajamento, as relações positivas, o sentido da vida e realização pessoal. Esses autores citam os estudos de William Damon, teórico do desenvolvimento humano e professor da Universidade de Stanford nos Estados Unidos, que se aprofundou no estudo do termo *purpose*, palavra da língua inglesa que pode ser traduzido para o português como “propósito”, podendo ser entendido como “projeto” dentro da concepção proposta por Damon em seu livro *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*, de 2009, em que discute a formulação de políticas públicas e trabalho social para orientar os jovens na busca pela realização de projetos vitais.

Diante disso, a nova proposta curricular para o território maranhense busca desenvolver, através da disciplina *Projeto de Vida*, competências e habilidades nos estudantes que visam ao preparo emocional para o convívio social e também os auxilie na escolha dos Itinerários Formativos. Como podemos observar no enunciado a seguir:

O currículo para o Estado do Maranhão pretende trabalhar com os jovens maranhenses as competências socioemocionais que influem diretamente na proatividade; no desenvolvimento da empatia; no equilíbrio das emoções; na capacidade de cooperar, no fazer e manter relações saudáveis; na criatividade; no desenvolvimento do pensamento crítico; na tomada de decisões com responsabilidade; na promoção da liderança e na gestão do seu projeto de vida sendo protagonista da sua própria história (Maranhão, 2022a, p.114).

Assim, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento da autonomia são pressupostos básicos da nova proposta curricular. Por Protagonismo Juvenil entende-se uma ação educativa que oportunize aos estudantes envolver-se em atividades

direcionadas à resolução de problemas reais, que possibilite-os explorar suas potencialidades, com base nos seus conhecimentos e valores (ICE, 2015). Quanto ao desenvolvimento da autonomia, Paulo Freire (1996, p. 41) afirma que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Dando continuidade, a nova proposta curricular para o Ensino Médio no Maranhão tem como objetivo a formação de jovens preparados para pôr em prática seus projetos de vida, conforme o enunciado a seguir:

Jovens concluintes do ensino médio, com seus projetos de vida elaborados de acordo com as suas escolhas e decisões conscientes, refletem a efetividade de um currículo cujos processos asseguraram práticas pedagógicas orientadas pela excelência acadêmica, pela formação e consolidação de valores e pelo desenvolvimento de competências e habilidades sociais e emocionais (Maranhão, 2022a, p.68).

Assim, percebe-se a ênfase no processo decisório e no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais para a concretização do projeto de vida dos estudantes. Consonante com isso, Campolina e Oliveira (2009) afirmam que a escola desempenha um papel importante na construção social do sentido de infância e adolescência ao possibilitar a apropriação de significações da vida social e cultural da sociedade em determinada época, desempenhando, portanto, uma função identitária. Ao caracterizar-se como espaço normatizador, onde regras e valores sociais simbolizados são transmitidos aos alunos, a escola proporciona espaço para construção de identidades através da apropriação de papéis sociais e de representações sociais sobre a infância e a adolescência.

E assim, de acordo com Louro (2000), o reconhecimento identitário se faz presente na atribuição de diferenças e a rede de poder dentro da sociedade estabelece as fronteiras entre aqueles que representam a norma e os que destoam dela. Os grupos sociais que ocupam posições centrais determinam a si e aos outros. No entanto, o discurso sobre a naturalidade e a normalidade necessita de vigilância intensa, e as instituições sociais são espaços para que isso se concretize, sendo a Escola uma dessas instituições sociais que ditam a norma socialmente aceita.

Essa é uma das discussões atuais em Currículo, visto que as Teorias Críticas de Currículo em suas produções centravam suas colocações nas questões estruturais da sociedade capitalista e nas formas de controle social através de instituições sociais como a escola. Porém, essa visão estrutural não é suficiente para compreender todas

as formas de exclusão existentes no ambiente escolar. Assim, novos estudos sobre cultura, incluindo-se outros temas, como identidade, diferença, inclusão, gênero, questões étnico-racial etc.; questionando não só as desigualdades a nível macroestrutural, como também as relações de poder a nível local. Dessa forma, aliando a perspectiva pós-moderna ao pensamento pós-estruturalista, a Teoria Pós-crítica de Currículo, assim como as Teorias Críticas, tem muito a contribuir na construção desse novo componente curricular *Projeto de Vida*.

Nesse cenário, cabe questionar: que educação desejamos construir? Que cidadão queremos formar? Como dar voz aos excluídos? Como fazer valer o esforço e a experiência daqueles que fazem a educação acontecer no dia a dia? Nos preocupa os rumos da Educação brasileira que, conforme apresentado aqui, se mostram corriqueiramente vacilantes diante de seu papel de alicerce na construção de uma nação justa e igualitária. Falar em construir projetos de vidas implica em fazê-los acontecer, possibilitar sua concretude.

Apesar disso, nosso passado enquanto nação nos mostra o descaso para com investimentos na Educação por parte dos nossos governantes, num cenário de disputas por poder que segregam a população, limitando o acesso à educação a uma parcela restrita. Todavia, o discurso em torno da Educação como salvadora se perpetua, porém as lutas em prol de uma educação de qualidade não se fazem presentes nas legislações, ou mesmo quando se fazem presentes não são postas em prática, reavendo continuamente a necessidade de reformas, que muitas vezes não se concretizam.

Por isso, o desafio é enorme para professoras/es que estão ou irão ministrar esse novo componente curricular *Projeto de Vida*, sendo extremamente importante uma formação sólida, especialmente durante o processo de implementação do novo Currículo. Haja vista nosso histórico, que nos mostra um descaso com a formação e a valorização do trabalho docente, como veremos na próxima seção.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE EM PROJETO DE VIDA

A formação docente foi institucionalizada no final do século XVII na Europa. A princípio, sua origem era vinculada à Igreja, fato que perpetuou os termos vocação e dom ao exercício da docência. Assim como surgiram comparações entre a atividade docente e o trabalho de um artesão, o qual deveria esculpir o sujeito humano (Veiga; Araújo; Kapuziniak, 2005).

À medida que os estudos foram sendo aprofundados ao longo do tempo, o conceito de Docência foi tomando outros contornos. Para Papi (2005), por exemplo, a Docência pode ser considerada como resultado de uma construção política e social cujas origens remetem às relações estabelecidas com a Igreja. No imaginário social, a docência é vista como um sacerdócio, pressupondo a exigência de uma vocação. Mais adiante, a docência, sob a tutela do Estado, adquire o status de ofício, no entanto carregando consigo dependência em relação às normas e valores externos.

Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) assinalam que a primeira experiência de formação docente foi realizada por Charles Démia, que em 1672 fundou em Lyon, na França, um centro de formação que se assemelhava às escolas normais. Também significativa foi a contribuição de Jean Baptiste de la Salle, fundador da Congregação dos Lassaletas, que instituiu em 1688 uma escola de formação de professores, assim como suas obras *Conduite des Écoles* (escrita em 1706 e publicada em 1720) e *Règles de la biensiance* (1703), visando fundamentar a atuação docente.

Conforme Gauthier (2013), definir um repertório de conhecimentos para a Docência tem sido uma preocupação pertinente nas pesquisas desde a década de 70 do século passado. Ademais, afirma o autor que o ensino, ao possibilitar a mobilização de vários saberes, permite a formação de um repertório de conhecimentos, o qual o professor acessa para responder às exigências específicas uma situação concreta, com vistas à efetividade da relação ensino-aprendizagem. Gauthier (2013) complementa, classificando os saberes em: saberes disciplinares (a “matéria”), saberes curriculares (o “programa”), saberes das ciências da Educação (psicologia, sociologia, ética etc.), saberes da tradição pedagógica (o “uso”, as concepções individuais do docente sobre a escola e a sua prática), saberes experienciais (oriundos da prática cotidiana) e saberes da ação pedagógica (legitimados pela pesquisa). Esses últimos precisam ser produzidos para garantir a profissionalização da Docência.

Em contrapartida, Papi (2005) distingue os saberes docentes em teóricos e práticos. Os primeiros dizem respeito aos saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar, ou seja, os saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos. Já os segundos referem-se aos saberes da experiência, que se dividem em saberes sobre a prática, ou seja, os procedimentos adotados, e os saberes da prática que correspondem às ações exitosas no ensino.

Já para Imbernón (2011), o conhecimento pedagógico é um conhecimento especializado legitimado pela prática, que se constitui constantemente na vida profissional do professor. O conceito de competência profissional do professor vai além da preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional e coletiva, se expandindo e demandando uma bagagem sociocultural.

Porém, não necessariamente teoria e prática se distanciam. Para Pimenta (1997, p. 7):

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho.

Assim, deduz-se que os saberes experienciais englobam o conhecimento teórico adquirido e produzido mediante a prática cotidiana. De acordo com Papi (2005), os professores possuem esquemas práticos, originários do cotidiano da prática, e esquemas estratégicos, que são oriundos da consciência da prática, é saber o “como” e “o porquê” da práxis. Portanto, há um direcionamento consciente, que é adquirido durante o processo de formação docente. Essa capacidade reflexiva é uma característica apontada por diversos autores, dentre os quais: Imbernón (2011); Papi (2005); Pimenta (1997); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), como necessária ao docente, que deve ser desenvolvida no processo de formação e aplicada em sua prática diária. Desse modo, pensar a formação em termos de aquisição de competências requer definir esse conceito que, segundo Ramalho, Nunes e Gauthier (2004, p. 70) é “a capacidade manifestada na ação, para fazer um saber com consciência, responsabilidade, ética, que possibilitem resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão”.

Desse modo, a prática profissional ganha uma nova dimensão, que se relaciona com um compromisso social perante a categoria e a instituição. Salles (2004) destaca que o desenvolvimento profissional não deve ser pensado desvinculado do

desenvolvimento da escola e da sociedade, assim como as formações inicial e continuada não devem ser dissociadas, e sim consideradas como unidades interdependentes e integradas do processo de formação de professores.

Para Pimenta (1997), a formação inicial distanciada do ambiente escolar, em sua perspectiva burocrática, não dá conta das contradições da prática social de educar. Já a formação continuada, voltada tão somente à atualização de conteúdos e desvinculada da prática pedagógica, mostra-se ineficiente para alterar situações de fracasso escolar.

Imbernón (2011) corrobora, ao afirmar que o trabalho docente se tornou complexo e diversificado, fazendo-se necessária uma redefinição da formação inicial e permanente, de modo que transcenda a mera atualização científica e que possibilite criar espaços de participação, reflexão e formação para que possamos conviver com a mudança e a incerteza.

Em consonância ao descrito, Tardif (2014) faz críticas à formação de professores que não leva em consideração os pontos de vista dos “professores de profissão”, inclusive na determinação dos conteúdos e formas. E também critica a organização do processo formativo em torno de lógicas disciplinares fragmentadas e desconectadas, que separa os momentos de aquisição de conhecimentos da sua aplicação prática, numa verdadeira cisão entre teoria e prática.

Ampliando os horizontes, Pimenta (1997) propõe a superação da fragmentação dos saberes científicos, pedagógicos e experienciais. Pois, segundo a autora, é necessário à prática se confrontar os saberes teóricos, e é preciso fazer registros para a construção de novos saberes. Para ela, é fundamental “pensar a formação como um processo único, englobando a inicial e contínua” (1997, p. 12), sendo imprescindível a articulação entre a formação inicial, a realidade das escolas e a formação continuada.

Em seus escritos, Salles (2004) aponta um equívoco ao pensar formação continuada como uma tarefa infinita, por seu caráter contínuo e mutável, o que implica na necessidade de se definir a natureza do seu objeto, ao mesmo tempo em aprofundar conceitualmente: formação inicial, formação continuada e formação em serviço. Assim, a formação inicial caracteriza-se pela aquisição de competências e habilidades mínimas exigidas para o exercício da docência, que deve ser complementada ao longo do tempo, definida a partir de então como formação permanente, processo que pode partir das necessidades do próprio docente ou como

exigência da instituição para a qual trabalha. Independentemente da origem da demanda, a formação deve ter na instituição escolar o seu foco, de maneira que a formação permanente promova o desenvolvimento da instituição como um todo, de modo a identificar necessidades potenciais e propor inovações educativas (Imbernón, 2011).

Cabe ressaltar que o processo formativo docente está relacionado aos impactos das reformas curriculares historicamente propostas no Brasil, com destaque neste estudo ao Ensino Médio. Por essa razão, os tópicos seguintes consideram o percurso da formação docente no Brasil para então abordarmos como está se configurando a formação e a atuação docente em Projeto de Vida no Maranhão.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS E LUTAS PELA VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO

A formação docente no Brasil começa a se estruturar após a Independência em 1822 em função da crescente necessidade de instrução da população, porém com certa instabilidade. O Ato Adicional à Constituição de 1823, aprovado em 1834, traz a descentralização da educação primária, deixando a cargo das províncias o financiamento da educação nessa modalidade e, conseqüentemente, a formação de professores (Saviani, 2005).

De acordo com Tanuri (2000), a formação docente se fez necessária em função dos ideais liberais que se espalharam no século XVIII, porém no Brasil esse movimento foi motivado pela independência de Portugal. Em função disso, lentamente a docência foi se estabelecendo enquanto profissão, visto que os processos de seleção do corpo docente se fizeram presentes conjuntamente com a instituição das Escolas Normais, que ficaram a cargo das províncias, conforme a Lei de 15 de outubro de 1827, que cria as escolas de primeiras letras e estabelece os exames de seleção de mestres e mestras.

Em função disso, em 1835 é criada a primeira Escola Normal em Niterói – Rio de Janeiro. No entanto, a formação era baseada no ensino de conteúdos elementares, não tendo um preparo didático-pedagógico específico. Somente a partir da instalação da República é que de fato a formação de professores teve maiores investimentos (Saviani, 2005). Em todas as províncias as Escolas Normais não lograram êxito, seja por evasão ou falta de recursos, o que perdurou até o final do período imperial. Porém,

com o movimento republicano se fortalecendo, elas passaram a ser reivindicadas como necessárias, conforme afirma Tanuri (2000, p. 64):

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

No período republicano, é implementada a reforma da Escola Normal em São Paulo, em março de 1890, por Caetano de Campos, através do Decreto nº 27, que além de enriquecer o currículo deu ênfase aos exercícios práticos de ensino, através da criação da Escola Modelo. Essa reforma serviu de base para outras reformas nos demais Estados da Federação (Saviani, 2005).

Todavia, as principais transformações nas Escolas Normais se deram em função das inovações advindas do movimento escolanovista no início do século XX. De acordo com Tanuri (2000, p. 72),

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas.

Portanto, na década de 20 do século passado, esse movimento renovador fez críticas à formação docente sem bases teóricas sólidas, que culminaram nas reformas de 1932, no Distrito Federal, implementadas por Anísio Teixeira. Assim, o Decreto n.º 3.810/1932 instituiu o programa ideal, que alterava a organização das Escolas Normais, nas quais os cursos passaram a ser divididos em: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional (Saviani, 2005).

E em 1934, é criada a Universidade de São Paulo, com a incorporação do Instituto de Educação Paulista, e no ano seguinte, 1935, é criada a Universidade do Distrito Federal, incorporando a Escola de Professores. Em seguida, a criação do curso de Pedagogia e de Licenciaturas, que ficavam a cargo da formação de professores para as Escolas Normais e para o Ensino Secundário, respectivamente (Saviani, 2005).

De acordo com Souza (2008), isso influenciou o processo de regulamentação do trabalho docente, que antes era instituído pelo Registro de Professores junto ao

Departamento Nacional de Ensino que, posteriormente, passa a ser uma exigência a formação em nível superior para os docentes atuarem no Ensino Secundário. No entanto, de acordo com Vituriano (2016), a formação de professores alfabetizadores permaneceu durante muito tempo ligada aos Cursos Normais, ficando a formação no Ensino Superior destinada à atuação no Ensino Secundário. Assim, o foco dos cursos de Pedagogia era a formação dos Especialistas em Educação, e formação docente era secundária nos currículos. Dessa forma, verifica-se a visão tecnicista dada à Docência, que perdurou por longos anos, e ainda se faz presente.

De acordo com Saviani (2005), a formação docente a nível universitário, possibilitou, através da pesquisa científica, a criação de um currículo para as Escolas Normais, que dispensava a escolas-laboratórios. Com o advento do Estado Novo (1937-1945) e as Leis Orgânicas de Ensino, as Escolas Normais dividiam-se em dois ciclos: a formação de regentes para o ensino primário referente ao colegial, com duração de quatro anos, e a formação de professores para o ensino primário, com duração de três anos.

No entanto, com o Golpe Militar de 1964 ocorrem mudanças na organização do ensino primário e secundário, a partir da Lei n.º 5.692/71, que passam a ser designados 1º e 2º grau, sendo o 1º grau ampliado de 4 para 8 anos, e o 2º grau com duração de 3 a 4 anos, e de caráter profissionalizante. Alterações, também, na formação de professores, que passa a ter como requisitos habilitação específica de 2º grau para o magistério de 1ª a 4ª série do primeiro grau, e/ou habilitação específica de grau superior através de licenciatura de curta duração para trabalhar de 1ª a 8ª série, e, ainda, graduação específica em grau superior, ou seja, licenciatura plena com habilitação para o exercício da docência no primeiro e segundo graus. A nível superior, os cursos de Pedagogia, além da formação para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), passam a formar os Especialistas em Educação: gestores, supervisores, inspetores e orientadores educacionais (Saviani, 2005).

A partir de 1978, com o I Seminário Nacional de Educação Brasileira, na UNICAMP, são levantadas questões pertinentes à formação para atuar na docência, e reivindicações acerca de maior participação nas decisões sobre os currículos. Isso repercutiu nos anos seguintes e na redemocratização do país, trazendo a docência como foco central das licenciaturas (Vituriano, 2016).

Assim, Albuquerque (2013) salienta que os debates acerca da formação docente no Brasil após o regime militar se fizeram presentes ao longo da Assembleia

Nacional Constituinte, através das reivindicações do fórum nacional, que contou com a participação de 15 entidades de âmbito nacional. No entanto, as propostas não culminaram com texto explícito referente à formação mínima de professores para atuar no âmbito da educação básica na Constituição de 1988, o que acarretou na atual situação, que ainda abre brechas para a atuação sem formação específica.

Nesse período de redemocratização, em função da nova dinâmica econômica gerada pela globalização e as novas relações de trabalho, os governos buscaram instituir políticas que garantissem uma melhoria nos índices de educação do país. Em especial, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a ênfase em descentralização da gestão e com incentivos de entidades internacionais, como Banco Mundial. Houve a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o FUNDEF (Lei n. 9.424/1996), com o qual o ensino fundamental se expandiu, porém ainda sem grandes investimentos na formação docente (Albuquerque, 2013).

Destarte, a formação docente no Maranhão, assim como em outras regiões do Brasil, carece de maiores investimentos e integração entre as instâncias de ensino. É fato que os investimentos em instituições públicas de educação sempre oscilaram entre as políticas de governo em nosso país. Haja vista que a Constituição de 1988 estabelece percentuais mínimos de investimentos para os entes federativos, assim como sua participação redistributiva e suplementar e, posteriormente, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

No entanto, na prática a formação de professores sempre dependeu de políticas públicas descontínuas em nosso país. Com a redemocratização do país, e posteriormente a adoção de políticas neoliberais, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, tentativas de solucionar o problema do analfabetismo no Brasil foram financiadas por programas de formação de professores que já atuavam na rede pública, porém sem formação superior. É o caso do Maranhão, que através do Programa de Qualificação Docente – PQD, possibilitou a formação de centenas de professores que já atuavam na rede estadual e municipal, como descrito por Torres (2009, p. 6):

O Programa de Qualificação Docente, intitulado PQD, é a terceira versão de um programa que foi implementado no Maranhão no início da década de 1990 com o objetivo de formar professores em nível superior, devido ao elevado índice de analfabetismo e professores “leigos” (sem formação de nível

superior), a partir de cinco cursos de Licenciatura Plena, começando pela capital, São Luís, e se estendendo ao longo dos anos por todo o Estado através da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA em parceria com o governo do Estado. Sua primeira versão, denominado PROCAD – Programa de Capacitação de Docentes do Sistema (Oficial) Educacional do Estado do Maranhão, teve início no ano de 1993 e término no ano de 1999.

Assim, esse programa teve outras versões em outros estados, que se expandiu por todo o estado do Maranhão, tendo atingido a totalidade de municípios na sua terceira versão. A partir de sua implementação, os cursos de licenciatura foram criados no formato regular e parcelado, que ocorriam no período de férias escolares, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Em meio a este cenário, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/1996, estabeleceu que a formação docente deve ser a nível superior para atuar na Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No entanto, de acordo com Albuquerque (2013), com disposições transitórias de dez anos para sua efetivação, o texto da lei gerou interpretações dúbias, e essas alterações até hoje não se concretizaram. Haja vista a legislação atual, Lei n.º 13.415/2017, que fez alterações na LDBEN (1996) no que tange à formação para atuar no ensino técnico e profissional, que em seu art. 61, inciso IV, dá abertura para profissionais com notório saber.

Entretanto, outras conquistas vieram com o Plano Nacional de Educação – PNE, criado em 2001, que estabelecia entre as metas para os próximos dez anos a criação do piso salarial nacional para o magistério e a jornada única de trabalho. E o atual PNE, cuja vigência é 2014-2024, inclui, entre suas metas, a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que trata do regime de colaboração entre os entes federativos em parceria com as instituições de ensino superior com o intuito de assegurar a formação específica em nível superior. Para alcançar tal meta, dentre as estratégias, temos o financiamento estudantil para os cursos de licenciatura e a ampliação da oferta de bolsas de estudos para pós-graduação (Brasil, 2014).

No entanto, a legislação brasileira muda com tanta frequência, em função da dinâmica política, que antes mesmo da concretização da implementação das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada, Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, essas diretrizes foram reformuladas. Dessa maneira, Carvalho (2021) considera isso um retrocesso, posto que desvia das reivindicações que desde 1980 fazem parte dos debates no contexto de formação docente, e a ênfase dada à BNCC (Brasil, 2018a), aliada à indefinição quanto ao grau de formação para atuar na

educação básica, em especial na Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, que não corroboram para a construção de um projeto de formação docente nacional unificado que possibilite a superação das deficiências nesse âmbito.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, enfatiza uma maior organicidade nos projetos formativos, com a necessidade de maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica. Assim como uma formação sólida, baseada em uma pluralidade de conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem em consonância com os projetos político-pedagógicos das instituições educacionais, articulados com a gestão democrática da Educação Básica (Dourado, 2015).

Em meio a esse cenário, a partir da BNCC (Brasil, 2018a), as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica foram reformuladas, através da Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as competências gerais para a docência, tendo por base as dez competências gerais da educação básica estabelecidas na BNCC. Assim como as competências específicas mencionadas em seu art. 4º, que têm como fundamento as seguintes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Observa-se que a nova legislação, apesar de mencionar algumas demandas que têm sido tema de debates e pesquisas no meio acadêmico nos últimos anos, dentre elas a integração entre conhecimento teórico e prático e a profissionalização da docência, outras foram negligenciadas, tais como a valorização dos profissionais da educação.

Para Tardif (2014), é preciso abandonar a visão tradicional que separa teoria e prática, afirmando que ambas mantêm uma interdependência. Além disso, é necessário reconhecer os professores como produtores de conhecimento no exercício de sua prática. Mas para tal, é preciso que a categoria lute por espaços de controle e decisão sobre a estrutura e organização das instituições para as quais trabalham, assim como buscar a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade.

Em seu art. 8º, no inciso III, as diretrizes curriculares para a formação inicial apresentam um dos fundamentos pedagógicos da formação docente: a conexão entre ensino e pesquisa como centralidade do processo ensino e aprendizagem. De acordo com Tardif (2014), para que haja articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, é preciso mudar nossas concepções sobre pesquisa, começando pelo papel atribuído ao professor de profissão – de objeto para o de sujeito colaborador ou

copesquisador – para que essa conexão se concretize. Essa é, também, a opinião de Gauthier *et al.* (2013) ao argumentarem que, para profissionalizar o ensino, é preciso identificar saberes da ação pedagógica e validá-los através da pesquisa científica, integrando prática e teoria na formação docente.

Em relação à formação continuada, Kalmos e Souza (2016) afirmam que há uma tendência na América Latina às reformas educacionais recomendadas por órgãos e entidades internacionais. Estas, por sua vez, visam interesses econômicos e têm contribuído para a entrada da iniciativa privada na oferta de cursos de formação para professores.

A multiplicação de cursos de formação de professores de níveis, extensão e modalidades diversas é uma das ênfases das políticas correntes, as quais têm favorecido, por meio de consórcios e parcerias diversas, a abertura crescente para a entrada de empresas privadas no terreno antes reservado à atuação do Estado (Kalmos; Souza, 2016, p. 55).

Há, portanto, uma preocupação atual com a precarização da formação docente no Brasil, visto que se multiplicaram as instituições e modalidades de formação, sem, contudo, garantir qualidade. Em relação a isso, as Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, também instituídas após a BNCC (Brasil, 2018a) através da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu art. 7º, para que tenha eficácia, a formação continuada deve atender às seguintes características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Segundo Imbernón (2011), a formação permanente deve promover a aprendizagem colaborativa, possibilitando a reflexão individual e coletiva na resolução de problemas práticos do cotidiano docente, adequando as modalidades às finalidades formativas dos professores.

Isso também vai de encontro ao seu art. 11 das Diretrizes Curriculares para Formação Continuada (Brasil, 2020), o qual menciona que as políticas para a Formação em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. Assim, infere-se que as reformas curriculares geram necessidade de formação continuada do corpo docente, visto que a implementação das mudanças fica a cargo da escola e dos educadores. Por isso, Silva (2018, p. 13) afirma que “O

currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa”.

Isso vai de encontro ao que afirmam Forner e Malheiros (2020), em um estudo sobre um programa de formação continuada em Matemática, no estado de São Paulo, no qual destacam a importância do trabalho colaborativo entre os participantes para que haja reflexão e ressignificação da *praxis* docente. Dessa forma, mostram como o processo formativo transcende o espaço escolar, desafiando o professor a construir espaços de diálogo com seus alunos e colegas de profissão, admitindo sua incompletude e a importância da formação permanente.

Para Sacristán (2000), as exigências sobre o professorado crescem mais depressa que a melhoria de sua qualificação. Assim, os docentes vivenciam algumas adversidades que os colocam na posição de dependência de elaborações externas do currículo prescrito, necessitando, portanto, de agentes mediadores entre o currículo e sua ação pedagógica. Dentre essas adversidades, o autor cita: a função sociocultural da escola, a complexidade da prática docente, que exige um nível de integração de conhecimentos para o qual a formação inicial é insuficiente, e a estrutura e organização escolar inadequadas.

Por isso, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) falam de contradições vivenciadas pelos professores na atualidade, no que diz respeito à sua autonomia e às exigências de padronização de seu trabalho pelas políticas educacionais de Estado. Isso vai de encontro ao momento atual que vivenciamos, aqui no Maranhão, com a implementação do novo Currículo do Ensino Médio, onde as exigências sobre os docentes aumentam e já vemos seus reflexos na prática, como podemos observar no tópico a seguir.

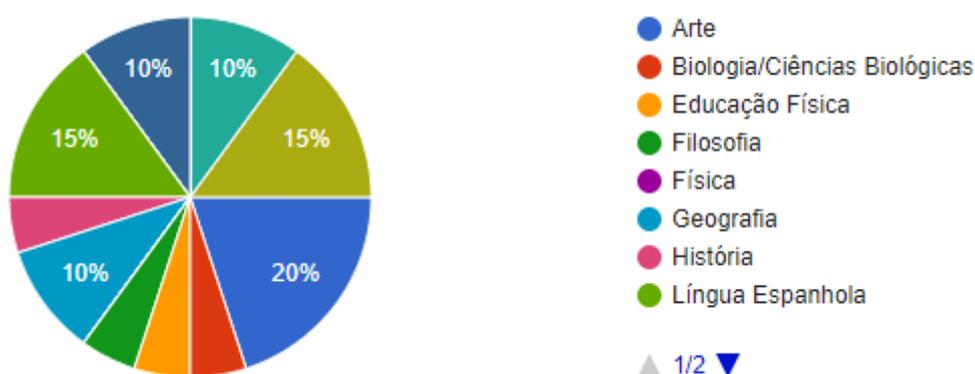
4.2 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM EM PROJETO DE VIDA

Sabendo que o componente curricular *Projeto de Vida* já compõe o Currículo das escolas estaduais de Ensino Médio de tempo integral desde 2016, e que ele agora faz parte do Currículo oficial em todas as escolas de Ensino Médio no Maranhão, conforme o DCTM para o Ensino Médio (Maranhão, 2022a), fizemos um

levantamento⁶ sobre a formação dos professores que atuam no componente curricular *Projeto de Vida* em escolas de tempo integral de Ensino Médio em São Luís – MA. Os dados a seguir são resultado de uma pesquisa realizada com os docentes que atuam nos *Centros Educa Mais* no município de São Luís – MA, através de um formulário *on-line* (*Google forms*). Participaram da pesquisa 20 professores(as) que atuam em 18 *Centros Educa Mais* localizados na cidade de São Luís – MA.

Assim, o Gráfico 1 mostra a formação inicial dos docentes que atuam com *Projeto de Vida*:

Gráfico 1 – Graduação da(o)s docentes que atuam com Projeto de Vida nos Centros Educa Mais em São Luís – MA



Fonte: Santana, Santos e Santos (2023).

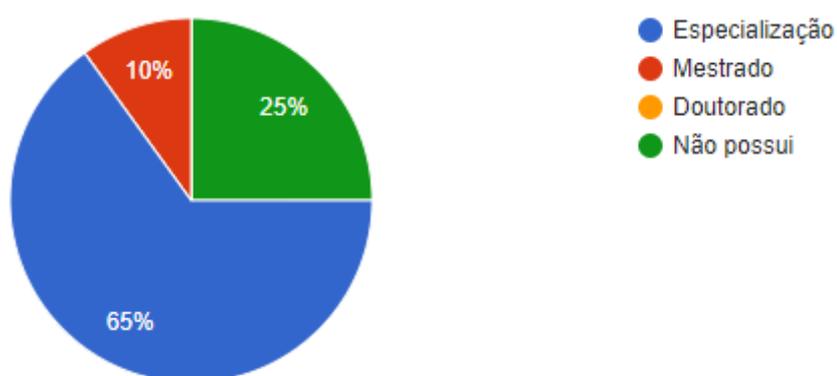
Pelo Gráfico 1, percebe-se maior percentual de professoras/es de Arte (20%), seguido por Língua Espanhola (15%) e Sociologia (15%). Diante desses dados, podemos elencar algumas problemáticas. A primeira delas diz respeito à variedade acadêmica na formação dos docentes que atuam com o *Projeto Vida*, apesar de haver prevalência de docentes da área de Linguagem e Humanas. Levantamos aqui alguns questionamentos: teriam esses componentes curriculares maior proximidade à matriz curricular de Projeto de Vida? Ou essa escolha está relacionada à identificação pessoal com o componente Projeto de Vida? Ou ainda, esses dados teriam a ver com

⁶ Em parceria com Flavya Soraya Mendes Machado dos Santos e Maria José Albuquerque Santos (Santana; Santos; Santos, 2023).

a carga horária desses docentes? Quais seriam os critérios para atuar com o *Projeto de Vida*?

Além da formação inicial, identificou-se que 65% dos professores possuem especialização; 25% não possuem nem pós-graduação; 10% têm mestrado, conforme demonstrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Percentual de docentes com pós-graduação

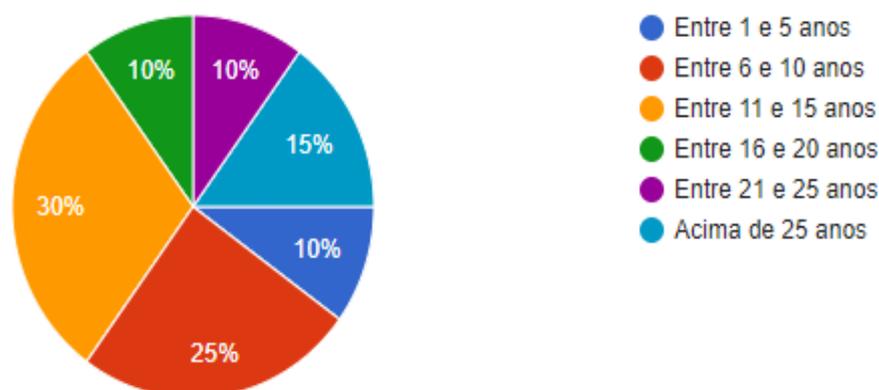


Fonte: Santana, Santos e Santos (2023).

Em relação à continuidade dos estudos, cabe problematizar algumas dificuldades que os docentes enfrentam para dar continuidades aos estudos, como, por exemplo, a ausência de recursos e as poucas ofertas de bolsas ou incentivos na rede pública para formação continuada.

O terceiro aspecto contemplado na pesquisa foi a experiência docente. O Gráfico 3 demonstra que, em média, os docentes possuem mais de cinco anos de experiência docente (90%) e apenas 10% têm menos de cinco anos em atividade docente.

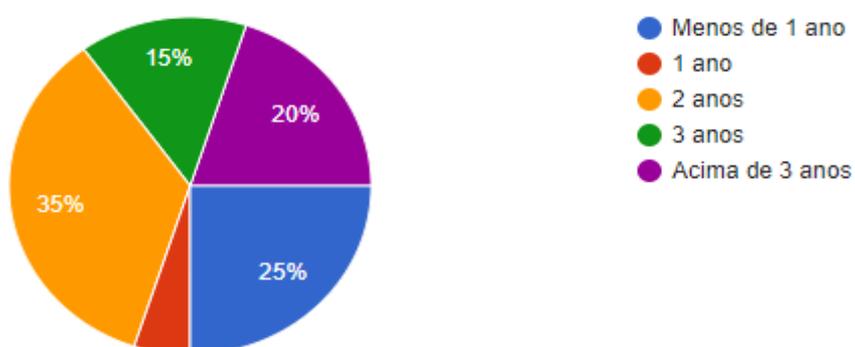
Gráfico 3 – Percentual de docentes com experiência docente



Fonte: Santana, Santos e Santos (2023).

O Gráfico 4 mostra a experiência atuando com *Projeto de Vida*, sendo importante ressaltar que as escolas em tempo integral do Estado do Maranhão foram implementadas em 2016 e seu currículo já continha esse componente curricular. A maioria já possui experiência com o *Projeto de Vida* de pelo menos um ano (75%), porém 25% dos docentes estavam no seu primeiro ano com o novo componente curricular.

Gráfico 4 – Tempo de atuação da(o)s docentes no Projeto de Vida

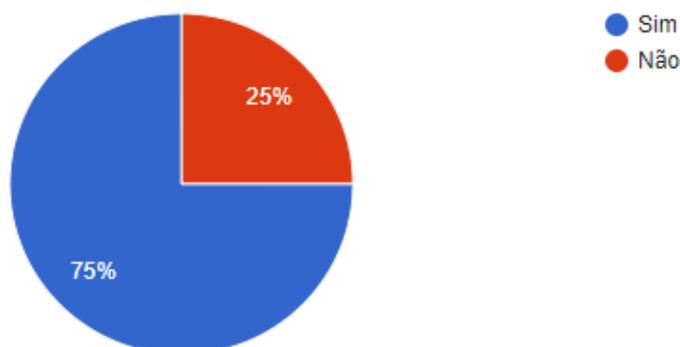


Fonte: Santana, Santos e Santos (2023).

Referente à participação destes docentes na formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MA), para atuação no componente curricular Projeto de Vida, o Gráfico 5 demonstra que a maioria, cerca de 75% dos

profissionais, tiveram acesso. Porém, chama a atenção o fato de 25% desses docentes não terem participado da formação continuada, visto que de acordo com a SEDUC – MA, a formação em *Projeto de Vida* ocorre todos os anos.

Gráfico 5 – Percentual de docentes que participaram da formação continuada em Projeto de Vida



Fonte: Santana, Santos e Santos (2023).

No entanto, em relação à formação continuada em serviço, podemos inferir que expansão no número de escolas de tempo integral e a rotatividade docente pode ter relação com os dados aqui apresentados. Contudo, isso nos leva a questionar o fato dessa formação não ser contínua ao longo do ano letivo, o que enriqueceria o processo formativo e evitaria esse desencontro.

E, ainda, sobre a formação continuada ofertada pela Seduc-MA, questionamos sua contribuição à prática docente em *Projeto de Vida*, o que gerou respostas que abordavam a compreensão do objeto de conhecimento, aspectos pedagógicos trabalhados na formação em serviço e a relevância da formação em serviço. Os docentes mencionaram como a formação em serviço possibilitou a imersão no material estruturado pelo ICE, direcionando sua prática, a compreensão de sua estrutura, organização, temáticas e a importância da disciplina dentro do currículo (Santana; Santos; Santos, 2023).

Nossa pesquisa também revelou como alguns professores atuam quando não participaram de formação em serviço: quais as fontes de informações foram consultadas? As respostas foram: “Conversas e informações com colegas que já ministraram a disciplina”. “Material de apoio oferecido pela escola” (Santana; Santos; Santos, 2023, p. 18). Isso nos faz refletir sobre a importância de desenvolver no seio

da escola práticas formativas colaborativas defendidas por autores como Pimenta (1997) e Imbernón (2011).

Quando questionados sobre a contribuição de sua formação inicial para atuação em *Projeto de Vida*, os entrevistados mencionaram conhecimentos, metodologias e estratégias que utilizam nas aulas de projeto de vida adquiridos durante sua formação em geral, referindo-se às habilidades desenvolvidas no relacionamento com os alunos, adquiridas ao longo de suas experiências docentes e que são úteis à disciplina *Projeto de Vida*, destacam as similaridades e as diferenças entre o objeto de estudo de suas formações inicial e o objeto de estudo da disciplina *Projeto de Vida* (Santana; Santos; Santos, 2023).

Verifica-se, portanto, que em relação aos saberes disciplinares, nem todos os entrevistados encontraram correspondência entre os conteúdos de sua formação inicial com os conteúdos trabalhados na disciplina *Projeto de Vida*. E quanto aos saberes pedagógicos e da experiência, esses se aproximam mais da sua prática docente nessa disciplina. Essa dificuldade de relacionar os saberes disciplinares de sua formação inicial com a disciplina *Projeto de Vida* revela uma carência que deve ser levada em consideração na formação em serviço realizada pela SEDUC-MA. (Santana; Santos; Santos, 2023).

Dessa forma, com base nos dados apresentados, podemos ver como está o cenário atual da formação docente no Maranhão no que diz respeito aos docentes que atuam com o componente curricular *Projeto de Vida*, mais especificamente nos *Centros Educa Mais* da rede estadual em São Luís – MA. Sabendo que é necessário obter maiores informações sobre esse processo, e esperamos que esta pesquisa possa apontar alguns fatos relevantes, assim como abrir caminhos para outras pesquisas relacionadas à temática.

Mediante esses dados, e diante das expectativas por eles geradas, buscou-se, através de uma pesquisa de caráter interventivo, aprofundar nosso entendimento sobre atuação docente em *Projeto de Vida* nos *Centros Educa Mais* em São Luís – MA. Para tanto, apresentaremos agora o percurso metodológico que seguimos para, então, apresentar novos dados que esperamos que deem continuidade à produção de conhecimento sobre a prática docente em tempos de mudanças curriculares vivenciadas em nosso estado.

5 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: TRAÇANDO CAMINHOS E ABRINDO TRILHAS NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO MARANHÃO

“A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia”
(Goldenberg, 2004, p. 13).

Como Goldenberg (2004) afirma, a pesquisa científica nos impõe uma postura dúbia por nos colocar diante do objeto de estudo com certa objetividade, mas cientes da presença da nossa subjetividade que é essencial para a pesquisa. Para a autora, a subjetividade do pesquisador sempre está presente, seja na pesquisa qualitativa ou quantitativa, porém é nosso dever enquanto pesquisador/a se manter consciente desse processo, fazendo disso um exercício proveitoso, no qual empatia e senso crítico estejam presentes.

A criatividade, apesar de ser uma característica humana intrínseca, manifesta-se extrinsecamente conforme as experiências vivenciadas pelo sujeito. E assim, a relação entre criatividade e subjetividade torna-se essencial na pesquisa social. No entanto, de acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2009), a criatividade precisa estar atrelada à teoria, que orienta a interpretação do fenômeno estudado que precisa ser apreendido a partir do método, constituindo-se dessa forma a tríade: teoria, método e criatividade.

Diante disso, ressaltam-se duas características necessárias ao processo de pesquisa: a historicidade e a responsabilidade ética do pesquisador. A historicidade está atrelada a cada etapa do processo de pesquisa, desde a escolha do tema, passando pelo método, e culminando na comunicação dos resultados. É importante destacar também a intencionalidade do pesquisador que direciona a pesquisa, cabendo a ele reconhecer sua identidade, ter consciência histórica do objeto de pesquisa, e como isso se manifesta em sua interpretação da realidade. Quanto à responsabilidade ética, destacamos que ela se faz necessária, também, em todas as etapas da pesquisa, e principalmente nas relações que se estabelecem entre sujeitos e objeto da pesquisa (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009).

Ciente disso, cabe destacar aqui que meu envolvimento nesta pesquisa está permeado pela minha subjetividade e curiosidade epistemológica. E assim, trago minha historicidade e criatividade, sempre com alicerce na teoria, sem perder de vista o rigor científico e a ética. Para tanto, faremos a descrição do caminho metodológico escolhido para dar andamento à esta pesquisa.

5.1 INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO: A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise de aspectos quantitativos e documentais, realizada com base em documentos oficiais que visam à implementação do novo Currículo do Ensino Médio no território maranhense e à análise da atuação docente no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, em São Luís do Maranhão, mediante observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Quanto à natureza, esta pesquisa se enquadra no rol da pesquisa aplicada, que segundo Pereira (2009) visa intervir na realidade de maneira a produzir conhecimento e possibilitar mudanças, diferenciando-se da pesquisa básica pelas concepções de conhecimento em seu uso social se imediato ou não. O autor adota o termo pesquisa de intervenção em educação por entender que representa melhor a ideia de pesquisa da prática educativa. Para ele, intervir vai além de descrever e explicar o fenômeno.

Pereira (2009, p. 35) define pesquisa de intervenção da seguinte forma:

um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas a emancipação social.

Para tanto, fez-se uso da pesquisa documental, que de acordo com Gil (1987), se assemelha à pesquisa bibliográfica, distinguindo-se desta pela natureza das fontes, que são diversas, podendo incluir artefatos audiovisuais, fotos, cartas, documentos oficiais etc., sendo que “a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 1987, p. 73). E, assim, ser utilizada em conjunto com outros instrumentos de coleta de dados, como a observação participante e entrevista, a fim de enriquecer a investigação.

5.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no *Centro Educa Mais Maria Mônica Vale*, escola estadual de Ensino Médio de tempo integral, localizada no bairro Vinhais, na cidade de São Luís – MA. A referida escola foi oficialmente criada na gestão do então governador do estado José Reinaldo Tavares, através do Decreto n.º 16.302, de 06

de julho de 1998, com a denominação de Complexo de Ensino Fundamental e Médio Maria Mônica Vale, sendo reconhecido oficialmente pelo Conselho Estadual de Educação, em 20 de outubro de 2005, através do Decreto n.º 217/05. Posteriormente, através do Decreto n.º 22.889, de 28 de dezembro de 2006, do então governador Jackson Lago, foi transformado em Centro de Ensino, ofertando nos três turnos o Ensino Médio. E, em 2016, passou a ofertar ensino integral através do Decreto n.º 32.255.

A partir de então, o modelo curricular adotado pelo Governo do Estado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) - *Escola da Escolha*, o qual apresenta um Modelo de Gestão e Pedagógico centrado no projeto de vida dos estudantes. Tendo, como princípios formativos, o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser) e a educação interdimensional.

Por protagonismo juvenil, entende-se uma ação educativa que oportunize aos estudantes envolverem-se em atividades direcionadas à resolução de problemas reais, que os possibilite explorar suas potencialidades, com base em seus conhecimentos e valores. Já a pedagogia da presença corresponde à ação consciente do educador para com o estudante, que possibilite interação e diálogo genuíno, cuja essência é a reciprocidade. No tocante aos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), que foram estabelecidos pela UNESCO em 1996, visam à adaptação do jovem a uma realidade em constante transformação. Por fim, a educação interdimensional corresponde ao desenvolvimento total da pessoa em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, afetiva e espiritual (ICE, 2015).

O público que frequenta a escola é, em sua maioria, de bairros próximos, mas também abrange estudantes de diferentes regiões da capital maranhense, em função da sua localização centralizada e dos resultados alcançados nos últimos anos no IDEB. A equipe gestora é composta por três gestores, sendo uma gestora pedagógica, um gestor administrativo-financeiro e um gestor geral. O corpo docente é composto por quatro coordenadores de itinerários formativos e por 28 professoras/es. Os demais componentes da equipe escolar são: uma bibliotecária; uma secretária; um auxiliar de secretaria; dois auxiliares administrativos; seis copeiras; quatro auxiliares de serviços gerais; quatro porteiros diurnos e quatro porteiros noturnos.

Quanto à estrutura, a escola dispõe de uma infraestrutura composta por uma quadra de esportes e um prédio, contendo: três salas para os gestores; uma secretaria; um arquivo; uma sala de reuniões; uma sala para os professores; uma biblioteca; um refeitório; um auditório; cinco laboratórios (informática, Biologia, Química, Física e Matemática); duas salas de recursos audiovisuais; e 16 salas de aula, sendo quatro delas temáticas (por área de conhecimentos) e uma sala de *Projeto de Vida*. Na Figura 2, podemos observar a fachada frontal da escola:

Figura 2 – C.E.M. Maria Mônica Vale



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

A escola, que foi piloto na implementação do novo Currículo do Ensino Médio, oferta os quatro itinerários formativos descritos pelo DCTM para o Ensino Médio (2022), tendo no total 11 turmas em funcionamento: quatro turmas de 1ª série; quatro turmas de 2ª série; e três turmas de 3ª série. Tendo cerca de 380 alunos matriculados e com todas as turmas já vivenciando o novo currículo do Ensino Médio.

De acordo com a gestão, o processo de formação de turmas no C. E. M. Maria Mônica Vale é feito com base na procura por matrícula, sendo estabelecido em função da estrutura física do prédio. No entanto, nos últimos anos houve uma redução no

número de turmas por conta da pandemia de covid-19. Com o novo Currículo, a partir da 2ª série as turmas passam a ser formadas conforme o número de interessados por Itinerários Formativos.

Em função disso, no primeiro ano de implementação do novo Currículo do Ensino Médio na escola, em 2021, foi feita uma consulta prévia aos estudantes, antes de serem ofertados os Itinerários Formativos. Sendo que, em 2022, formaram-se apenas três turmas de Itinerários: Ciências Humanas e Linguagens, Ciências da Saúde, e Ciências Exatas e Tecnológicas. Já em 2023, formaram-se quatro turmas, porém duas com o mesmo Itinerário Formativo: duas turmas de Ciências da Saúde, uma de Ciências Humanas e Linguagens, e uma de Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Para melhor entendimento, fizemos um quadro para descrever como estão organizadas as turmas nos últimos dois anos:

Quadro 2 – Organização das turmas no C. E. M. Maria Mônica Vale

Ano Letivo	Séries	Nº de turmas	Itinerários Formativos
2022	1ª série	4	Não havia
	2ª série	3	Ciências Humanas e Linguagens
			Ciências da Saúde
			Ciências Exatas e Tecnológicas
3ª série	4	Não havia	
2023	1ª série	4	Não há
	2ª série	4	2 de Ciências da Saúde
			Ciências Humanas e Linguagens
		Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	

	3ª série	3	Ciências Humanas e Linguagens
			Ciências da Saúde
			Ciências Exatas e Tecnológicas

Fonte: Pesquisa de campo (2023).

A definição da oferta de itinerários é feita com base em sondagem prévia aos estudantes da 1ª série, ao final do ano letivo. E para dar andamento à nossa investigação, a seguir iremos apresentar os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa.

5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Iniciou-se o estudo fazendo um levantamento dos documentos oficiais, a nível nacional e estadual, que continham orientações para a implementação do novo Currículo do Ensino Médio no Maranhão. Em seguida, realizamos a observação participante e entrevistas semiestruturadas com os gestores e professoras/es que atuam no processo de “implementação” do novo Currículo do Ensino Médio em nosso campo de estudo.

De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 70), “a observação participante é um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Já a entrevista fornece dados subjetivos, obtidos com a contribuição do sujeito entrevistado, que constituem a representação da realidade vivenciada pelo sujeito.

Para Gil (1987), a entrevista é uma forma de interação social, assimétrica, na qual um sujeito busca informações e o outro fornece essas informações. Ele classifica as entrevistas em informais, focais e estruturadas, sendo que nas duas primeiras não há perguntas preestabelecidas, mas têm objetivos ou tema bem definido. Já nas entrevistas estruturadas, as perguntas são fixas, podendo ser abertas ou fechadas.

Assim, Goldenberg (2004) explana que um dos maiores problemas da entrevista é detectar o grau de veracidade dos depoimentos, devendo o pesquisador estar ciente que os dados coletados indicam o que o entrevistado quer revelar, o que deseja omitir, e qual imagem quer projetar de si mesmo ou dos outros. Assim, as

questões precisam estar relacionadas aos objetivos de seu estudo, sendo enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista.

Cientes dos caminhos tortuosos que a pesquisa pode adentrar, buscou-se conduzir esse processo com um olhar atento aos percalços e incertezas, sabendo que nenhum conhecimento é construído sem uma troca genuína, e que para tal são necessários empatia e respeito aos espaços percorridos. Assim, os dados apresentados a seguir não necessariamente expressam verdades absolutas, por não ser esse nosso intuito, mas refletem os caminhos que trilhamos e podem elucidar as questões inicialmente levantadas.

5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A priori, fez-se uma observação participante no C.E.M. Maria Mônica Vale, no segundo semestre de 2022, e para tal solicitou-se autorização por meio de uma carta de apresentação entregue à gestão da escola. Em seguida, inicia-se a observação, coletando dados sobre a rotina da escola (horário de entrada e saída, horários de aulas, intervalo p/ lanche e almoço, reuniões etc.), estrutura física do prédio e recursos pedagógicos disponíveis.

Assim, iniciou-se o diálogo com os gestores e professores a respeito das mudanças no Currículo, participamos de reuniões e eventos promovidos na escola, como a culminância de projetos e reunião de pais e responsáveis. Em meio a essa convivência ao longo de um ano (2022-2023), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as/os gestoras/es e algumas/alguns professoras/es, cujas questões versavam sobre o novo Currículo do Ensino Médio, o *Projeto de Vida*, a formação e a atuação docente. As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos participantes, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e depois transcritas para *Word*.

Nossas/os entrevistadas/os foram: o Gestor Geral (GG), o Gestor Financeiro (GF), a Gestora Pedagógica (GP) e as duas professoras de *Projeto de Vida* (P1 e P2). Os profissionais possuem diferentes experiências na Educação, como podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Quadro de profissionais – entrevistada/os

Cargo/Função na escola	Formação acadêmica	Tempo de experiência na educação	Tempo de experiência na educação integral
Gestor geral	Pedagogia	20 anos	7 anos
Gestor financeiro	Economia	25 anos	7 anos
Gestora pedagógica	Pedagogia	17 anos	7 anos
Professora 1	Pedagogia	30 anos	1 ano
Professora 2	Ciências sociais	13 anos	7 anos

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa (2023).

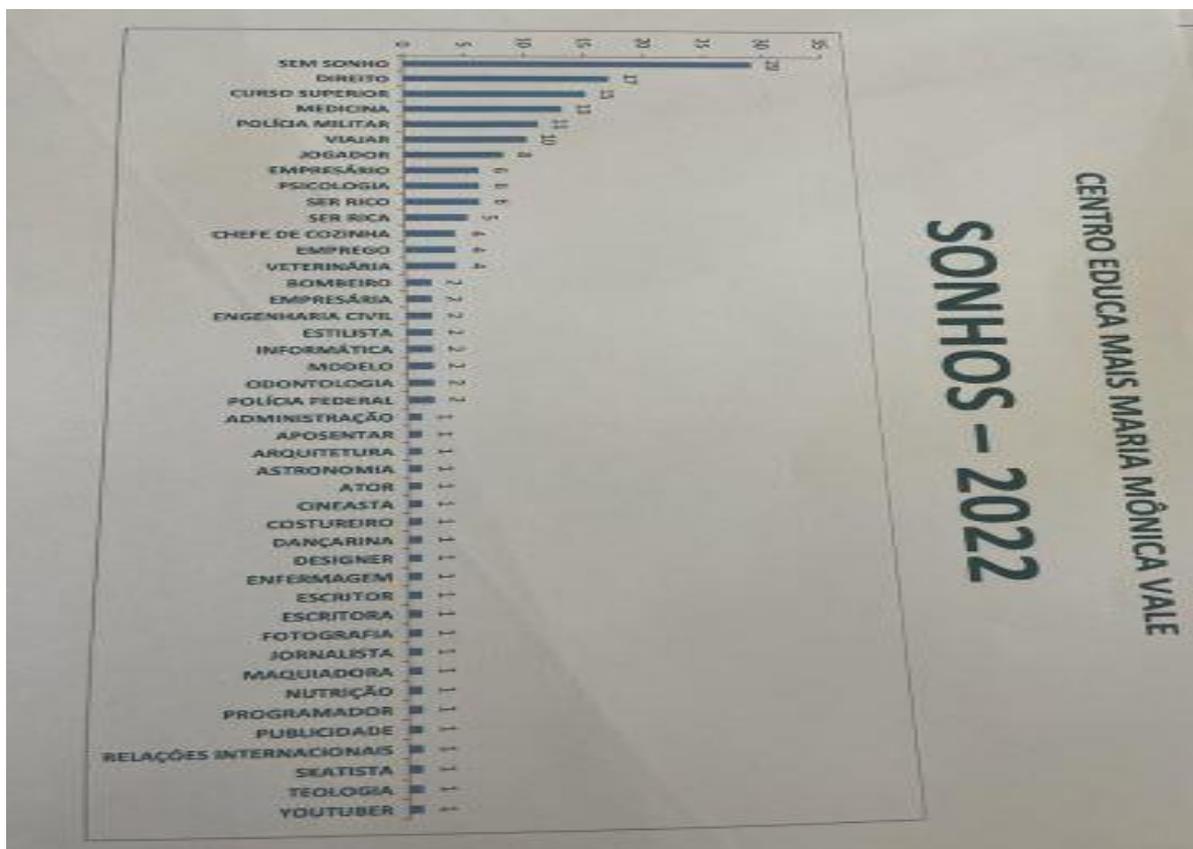
De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25), “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Desse jeito, os “atores” e “atrizes” que colaboraram ao longo desta pesquisa mostraram como tem se configurado esse novo componente curricular em meio à reforma curricular vivenciada no Brasil e no Maranhão.

Todavia, primeiramente vale recordar alguns pontos levantados por Ball e seus colaboradores sobre o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação, já que, rotineiramente, as políticas são impostas de cima para baixo e expressam interesses diversos (políticos, econômicos, sociais etc.), assim como evidenciam as relações de poder preexistentes. No entanto, como dito anteriormente, essas imposições não são aceitas sem resistências.

Em função disso, na definição de políticas educacionais, vemos tentativas de resolução de problemas, através de textos legislativos e/ou outras prescrições. E durante as negociações, os atores no chão da escola (gestores, professores, estudantes e responsáveis) são muitas vezes ignorados, mas eles têm seu papel e não são meros “implementadores” de políticas. Apesar das limitações, seus discursos e ações influenciam como a política de fato é posta em prática. Há um processo por trás desses mecanismos de “elaboração” e “implementação” de políticas, denominado por Ball, Maguire e Braun (2021) como “recontextualização”, quando a política chega no ambiente escolar.

Assim, Ball, Maguire e Braun (2021) analisam as políticas em termos materiais, interpretativos e discursivos. Em relação à questão material, as políticas se fazem presentes em contextos diversos e expressam sua materialidade através da dinâmica situacional, relacional e estrutural. Pode-se observar isso através de ações e artefatos construídos pela equipe escolar para materializar as políticas no ambiente escolar, como por exemplo cartazes, murais, planos de aula, eventos etc. Como podemos observar nas figuras 3 e 4:

Figura 3 – Sonhos da(o)s estudantes do C. E. M. Maria Mônica Vale



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Figura 4 – O modelo pedagógico do ICE nas paredes da escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Por isso, a interpretação da política inicia-se com a “decodificação” que “é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chaves” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 80). Sendo a tradução uma “recodificação” da política em relação aos contextos específicos.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), os discursos que definem o que é escolaridade consistem no tripé: currículo, aprendizagem e comportamento. Os discursos atribuem características aos alunos e professores, assim como definem quais os propósitos da escolaridade. E assim podemos encontrar nas falas de nossos entrevistados como esses discursos se manifestam, como por exemplo:

É uma educação pautada na modernidade, no que a gente está vivendo agora, preparar esses estudantes para isso, não só o cognitivo, mas também o comportamental. Porque antigamente se trabalhava muito só a mente, só o cognitivo, hoje a educação interdimensional está pautada nas relações interpessoais (P1, 2023, informação verbal).

Um aspecto importante a ser considerado na recontextualização de políticas educacionais é a relação que o professor estabelece com a política, se ele busca

sentido nessa política, sua interpretação ou mesmo como a política atinge sua própria identidade. Haja vista a diversidade de professores, claramente suas traduções não são idênticas, há diferenças em estágios de carreira, gerações e histórias de vida.

Partindo desse pressuposto, podemos observar nas falas dos atores e atrizes como a vivência em ambiente escolar de tempo integral é sentida pelos profissionais que aí atuam, sendo citada como um desafio ao seu desempenho no trabalho, assim como à sua rotina pessoal.

Para mim foi um grande desafio vim para a educação integral, porque realmente eu não conhecia o modelo. Então tem seis meses que estou nessa vivência de sala de aula com esse modelo e tenho que me adaptar a várias coisas, o que é muito desafiador (P1, 2023, informação verbal).

Eu pelo menos penso assim, pra gente que hoje preza a qualidade de vida e que trabalha com equipes, a gente precisa ter uma qualidade de vida para poder gerenciar bem, não é? [...] Então, hoje em dia eu já tiro meu terceiro turno para cuidar de mim, fazer atividade física, ir pro meu lazer (GP, 2023, informação verbal).

Além disso, dentre os fatores que interferem em sua atuação profissional, a experiência anterior é trazida ao momento atual e, assim, possibilita a criação ou importação de estratégias utilizadas anteriormente na recontextualização. E analisando os papéis aqui desempenhados, a gestão cumpre um papel importantíssimo de direcionar a política e fazer com que ela seja aceita pelos demais atores. Para isso, faz-se uso de narrativas que contemplem a visão de um ideal de escola que se almeja, podendo conter retrospectivas e/ou prospectivas sobre a história do sujeito e/ou da instituição. Como pode-se observar na fala:

Desde a minha época de estudante de pedagogia, eu já idealizava uma educação integral, eu estou até hoje realizando o meu sonho, que é ver esses jovens estudando o dia todo. Tendo um currículo claro, o currículo é algo que ele é muito volúvel. Ele é muito flexível porque a sociedade ela está o tempo todo se transformando. E a escola, ela tem que acompanhar essa transformação (GP, 2023, informação verbal).

Dessa forma, os gestores podem desempenhar papéis de “Narradores” ou “Empreendedores” de políticas, principalmente no exercício de funções formativas dentro da escola, como expresso na fala:

E dentro da nossa função de gestão pedagógica, nós temos que ter esse momento de formação, de estudo. E no primeiro semestre a gente teve nossos momentos de estudo e vamos dar continuidade agora no segundo semestre. E o legal é porque eu tenho horário pré-estabelecidos dentro da semana com o Projeto de Vida, então eu consigo dar um atendimento mais individualizado. Tem aquela formação geral que a gente faz com todos. Por exemplo, eu vou para uma formação da Secretaria, então eu vou ser

multiplicadora dessa formação. O que eu aprendi lá, eu trago para cá (GP, 2023, informação verbal).

Assim, os gestores fazem o trabalho de defesa da política no ambiente escolar. Além disso, são responsáveis por conectar os atores, sendo agentes de mudanças na rotina escolar, e incentivando a criatividade dos demais atores na concretização da política.

A atuação do gestor escolar é determinante não só para o sucesso da escola, mas também para o sucesso dos estudantes na perspectiva do alcance dos objetivos, metas e resultados. Portanto, desta atuação dependem o projeto de vida dos estudantes (GG, 2023, informação verbal).

Esse ano eu tive um grande desafio com as professoras de Projeto de Vida porque são professoras que ainda não tinham contato com a educação integral. Então é diferente da outra escola, onde os meus professores de Projeto de Vida eles já estavam desde o início da implantação, eles participaram das primeiras formações, e aqui não, a gente tem professoras novatas. Então, eu tenho que dar um suporte bem maior para elas. Nesse sentido, tanto em termos de material quanto em termos de metodologias, então está sendo um grande desafio porque, para quem nunca ministrou uma disciplina, né, de Projeto de Vida, temos um material robusto com 40 aulas, não é fácil, então a gente tem nossos encontros e aí cada aula a gente vai ali estudando (GP, 2023, informação verbal).

Essa última fala remete ao que dizem Ball, Maguire e Braun (2021) quanto ao papel desempenhado por professores como receptores de políticas, quando estes exibem altos índices de conformidade, com certo nível de dependência, principalmente quando são iniciantes ou recém-formados, sendo denominados de consumidores de “traduções”, com bastante apego aos materiais produzidos por terceiros. Isso é comum entre professores veteranos, em situações novas, que implicam em mudanças profundas em sua atuação docente.

É a primeira vez que eu estou trabalhando com adolescentes. E é uma relação de olhar, né? De saber o que eles estão pensando na verdade? Porque eles não são crianças, não são adultos, são adolescentes. Existem muitos conflitos e muitas interrogações, e aí eles têm que tomar decisões importantes para o futuro deles. E é esse é o foco, né, da educação aqui (P1, 2023, informação verbal).

Esse papel desempenhado pelos docentes exige um preparo que muitas vezes a formação por si só não é suficiente, e alguns docentes assumem posturas diversificadas, ora “Entusiastas” e “Tradutores”, ora como “Críticos”, como verificamos nas falas a seguir:

Sabe eu gosto muito de adaptar à realidade dos nossos alunos, porque, às vezes, o material vem de um lugar distante, mas o que de fato posso utilizar que vai tocar os meus alunos? Será que aquele texto que ele vai falar para

eles, nesse nosso contexto local ou um bate-papo? (P2, 2023, informação verbal).

Eu já acho que a gente seguir aquela coisa assim rígida, se é um projeto de vida, você vai ter que construir aos poucos. Eu não concordo, se der para dar tudo bem, não adianta você querer correr com uma coisa, porque eu tenho que dar 10 aulas, não adianta se você não está passando aquele conteúdo direito. O planejamento é flexível (P1, 2023, informação verbal).

Isso para mim é meio injusto, porque tem ali um limite, tem uma turma com o máximo de 40 alunos, se 45 se interessou pelo mesmo itinerário, 5 eles vão ficar de fora. Infelizmente isso eu vejo como um déficit que precisa ser revisto, porque pode, isso aí é um dano irreversível, é um processo de exclusão (P2, 2023, informação verbal).

Essas posturas revelam o caráter multifacetado que as políticas educacionais assumem, principalmente no ambiente escolar, visto que é nas escolas que os contextos descritos por Ball e seus colaboradores (influência, produção, prática, resultados e estratégia política) se encontram simultaneamente. Assim, é possível observar a influência de instituições privadas como ICE à frente de políticas educacionais públicas, tecendo currículos que respondem aos interesses do empresariado. Portanto, discursos sobre a formação de jovens “autônomos, solidários e competentes” se perpetuam tanto na BNCC quando no DCTM, e deste para a sala de aula, porém, é onde esses discursos esbarram com entraves que se refletem nos resultados nem sempre positivos. Há que se pensar em estratégias que coloquem os estudantes no centro das políticas educacionais a serviço da vida e não como objetos de exploração.

Para que essas propostas tenham êxito, são atuações coletivas e colaborativas, à medida que as ações são mediadas pelas inter-relações entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e artefatos disponíveis em face de uma resposta à política. Dessa forma, a atuação dos gestores e coordenadores é essencial para manter a coerência nas ações:

Todos na escola têm como foco o desenvolvimento do projeto de vida do aluno (GF, 2023, informação verbal).

E a gente vê que o projeto de vida tem um apoio da Tutoria, do estudo orientado, do pós-médio para justamente fortalecer o currículo. Nessa orientação dos itinerários que o novo currículo do Ensino médio traz, o tutor ajuda o professor de projeto de vida, o professor de tutoria ajuda o pós-médio. E a gente faz um planejamento juntos (GP, 2023, informação verbal).

O projeto de vida não faz parte de uma área específica do conhecimento como as outras disciplinas, então não estou nas reuniões de áreas. Mas, às vezes, estamos juntos em outras reuniões e conversas do cotidiano, eu não

sinto tanta rejeição, na verdade sinto apoio de alguns professores (P1, 2023, informação verbal).

E assim, um dos objetivos da pesquisa foi observar nas falas dos atores os momentos em que ocorrem interpretações e traduções. Para isso, apresentam-se quadros com recortes das falas dos atores que expressam as dimensões discursivas por eles abordadas. Assim, a primeira pergunta versava sobre as concepções sobre o *Projeto de Vida*, o novo componente curricular do Ensino Médio no Maranhão, cujas respostas estão expostas no Quadro 4:

Quadro 4 – Concepções sobre o Projeto de Vida

Concepções sobre Projeto de Vida
“Projeto de vida é o alicerce ” (GP)
“O Projeto de Vida deve ser a centralidade da escola , a base da formação de qualquer estudante na perspectiva de uma formação integral que lhe proporcione trilhar caminhos e fazer escolhas.” (GG)
“é uma disciplina carro-chefe dentro do modelo” (GP)
“a disciplina projeto de vida é um momento em que o nosso aluno ele é ouvido ” (GP)
“é uma inovação para a educação, algo positivo , eu acho algo muito positivo” (P1)
“São os sonhos que eles podem ter, que são como uma bandeira que reflete sua identidade” (P1)
“o projeto de vida é uma oportunidade de você traçar metas a curto, médio e longo prazo” (P2)
“eu acho que o projeto de vida é um percurso , é um caminho , com várias saídas, com vários atalhos, mas você só vai descobrir qual é o seu se você começar a caminhar” (P2)

Fonte: Entrevistas feitas durante a pesquisa (2023).

Os discursos expressam as concepções dos sujeitos entrevistados a partir do seu contato com o componente curricular *Projeto de Vida*. Desse modo, verifica-se a presença de ideias e conceitos existentes nos documentos legislativos e nos manuais didáticos que são aprofundados nas formações continuadas. Pode-se observar nesta categoria como os discursos produzidos no contexto de influência, expressos no contexto de produção, se manifestam nos contextos da prática. As falas colocam o *Projeto de Vida* como o centro do modelo curricular adotado nas escolas de tempo integral no Maranhão.

Vale ressaltar que, na BNCC, o *Projeto de Vida* é descrito como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018a, p.472), nas DCNs é um dos princípios pedagógicos, e no DCTM v.2 é um dos componentes curriculares da parte diversificada, sendo que “a elaboração do projeto de vida dos

jovens se constitui como a tarefa mais importante do projeto escolar” (Maranhão, 2022, p.68).

Essa conformidade nas respostas nos remete à padronização que Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam ocorrer em processos de tradução de políticas no ambiente escolar. De acordo com os autores, essas táticas de tradução produzem respostas comuns aos estímulos da política. Em relação às temáticas trabalhadas em *Projeto de Vida*, nas entrevistas são abordados alguns dos principais conteúdos e objetivos desenvolvidos nele, como vemos no Quadro 5:

Quadro 5 – Conteúdos e objetivos do Projeto de Vida

Conteúdos e objetivos do Projeto de Vida
“Onde ele se vê enquanto ser humano, enquanto indivíduo, enquanto ser social ” (GP)
“é bom mexer com a identidade , com autoconhecimento , ter uma visão ampla sobre valores , tudo isso vai influenciar essa decisão deles” (P1)
“De todos os teus sonhos , de tudo aquilo que você tem potencialidade para desenvolver, é aquilo que você nem imagina que você consegue, mas você, através de uma organização mínima, você vai descobrindo no percurso aquilo que é possível” (P1)
“o que facilita muito no seu projeto de vida é autoconhecimento ” (P2)
“trabalhando os objetivos, a missão, da visão, dos valores. ” (P2)
“ conscientização dos alunos” (P2)
“Então essa conexão com o social traz sentido para meu sonho ” (P2)
“no primeiro ano foco no autoconhecimento , e no segundo ano a questão social , e no terceiro ano [...] a efetivação dos sonhos ” (P2)
“Então, para mim, no integral um dos pontos mais fortes, é o protagonismo juvenil. ” (GP)

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa (2023).

Como se vê, dentre os conteúdos e objetivos desenvolvidos no *Projeto de Vida*, os mais citados foram: o autoconhecimento, a dimensão social e a realização de sonhos. A própria BNCC (Brasil, 2018a) afirma seu compromisso com a educação integral, que vá além do desenvolvimento intelectual, possibilitando experiências significativas para a compreensão do contexto social dos estudantes e que garanta a construção dos seus Projetos de Vida.

Todavia, Silva (2008) afirma que a concepção de Educação Integral veiculada no Brasil está direcionada à padronização de comportamentos que interessam às demandas do mercado, aos interesses dos que detêm poder maior na construção dos

currículos nacionais. Em consonância com isso, Sodré (2012) discute o papel atribuído à Escola na atualidade, que consiste na produção de capital humano, ao tentar suprir falhas de outras instituições sociais, como a família, contudo, sem deixar de disseminar ideais liberais.

Quanto às metodologias e materiais didáticos utilizados em *Projeto de Vida*, foram citados os elencados no Quadro 6:

Quadro 6 – Metodologias e materiais didáticos utilizados em Projeto de Vida

Metodologias e materiais didáticos utilizadas em Projeto de Vida
“Nós temos a árvore dos sonhos , bem ali a gente está plantando as sementes desses meninos” (GP)
“Tanto é que quando eu planejo agora com as professoras de projeto de vida, eu peço muito para que elas trabalhem com dinâmicas para, também, ser um momento prazeroso para eles naquela aula” (GP)
“ levando texto, vídeo , mostrando realmente como é que é a realidade da vida” (P1)
“De acordo com a aula, eu faço um slide, ou uso um texto, as vezes passo vídeo , ou dependendo do assunto, fazemos roda de conversas com eles” (P1)
“através dos trabalhos em equipe que nós desenvolvemos situações do cotidiano” (P2)
“A gente começou a trabalhar projetos ” (P2)
“trazendo alguns jogos e esclarecimentos a respeito dos instrumentais que seriam trabalhados especificamente aqui no segundo ano, que é a construção do plano de ação , né, que é o que a gente está fazendo agora” (P2)
“Faço pesquisa em vários lugares, vários meios, vou no Youtube, livros, informações com colegas ” (P1)
“Eu vejo muito essas referências de filme , e de livro que é indicado, inclusive quando trabalhamos a questão das estratégias, a gente utilizou o jogo do xadrez em sala de aula, para que eles despertassem esse olhar da estratégia” (P2)
“Como a equipe que nos acompanha tem um plano de ação da escola com base nessas aulas do caderno de projeto de vida do ICE . Então o livro que foi escolhido a gente não descartou, ele ficou com o material de suporte complementar porque nunca é demais” (GP)
“eu fiz a leitura desse outro material produzido aqui em parceria com a FGV, e a gente está utilizando, por exemplo, eles dão muitas sugestões de vídeos, de textos que a gente pode adotar em sala de aula , na aula de projeto de vida.” (GP)

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa (2023).

Como se observa, as metodologias adotadas pelos docentes são diversas e comuns à prática docente em outros componentes curriculares, como o uso de diferentes recursos linguísticos e lúdicos, e o desenvolvimento de projetos. Entretanto, algumas práticas que são citadas nos chamam a atenção por diferir do habitual, como por exemplo, a árvore dos sonhos e o plano de ação dos estudantes. Essas são metodologias descritas no manual didático do ICE, que consistem em materializar os “sonhos” dos estudantes através da escrita de um projeto e da representação lúdica, expondo-os em um espaço físico no ambiente escolar.

De acordo com Zabala (1998), os materiais curriculares são instrumentos que possibilitam a tomada de decisão quanto ao planejamento e à intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Sendo necessária sua diversificação para que o professor possa adaptá-los à sua realidade e ao seu estilo profissional, possibilitando o exercício da criatividade docente. Além disso, o autor destaca a complexidade de se trabalhar conteúdos atitudinais, sendo importante ter ciência das intenções educacionais para escolha da metodologia adequada.

Por isso, Paraíso (2023) menciona o poder da(o)s docentes, que no seu fazer podem confrontar o *currículo-maior*, aquele feito pelo Estado, atuando nas “brechas” nas quais se criam possíveis flexibilizações. Essa contraconduta convida a(o) docente ao exercício da criatividade e ao posicionamento a favor da vida.

Outro aspecto mencionado nas entrevistas foi a participação dos membros da equipe pedagógica em encontros formativos realizados pela SEDUC – MA, nos quais os docentes apontaram como tem sido as formações para atuar em *Projeto de Vida*:

Quadro 7 – Formação continuada em Projeto de Vida

Formação continuada em Projeto de Vida
“É, eu achava assim que é que a formação devia ter sido mais para a gente discutir mesmo a realidade da sala de aula, né. Eu acho que faltou um pouquinho disso. Foi mais teoria , na verdade, mais centrado no emocional dos estudantes, e como a gente sabe a sala de aula é prática. Para mim foi a primeira formação, então senti assim que precisava mais prática . Eu achava que deveria ter mais foco no planejamento das aulas, fazer uma coisa assim diferente.” (P1)
“De forma geral, ela nos colocava em situações do cotidiano , de como a gente poderia lidar com os conteúdos que são abordados” (P2)
“Um grupo de WhatsApp se originou dessa formação, com todos os professores que participaram com gestores e tudo mais. Aí depois disso é que migrou para Grupos específicos , e nós temos um só dos professores do segundo ano, nós montamos esse grupo por conta dessa demanda do plano

de ação. Então, para que cada **professor que já tem experiência** ajude os outros que não tem, facilitando essa aplicação, para que os meninos sejam atraídos a preencher e saibam, compreendam a importância desse material físico.” (P2)

“Tem aquela **formação geral** que a gente faz com todos. Por exemplo, eu vou para uma formação da Secretaria, então **eu vou ser multiplicadora dessa formação**”. (GP)

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa (2023).

Referente à formação continuada realizada pela SEDUC – MA, é explícita uma divergência quanto ao formato e abordagem dos temas, que para uma das professoras deveria enfatizar mais a prática na sala de aula, enquanto a outra considera que isso já é feito. No entanto, vê-se que essas formações se expandem para outros contextos, como por exemplo, a formação de grupos de *WhatsApp*, em que há troca de experiências entre os pares.

Essas colocações remetem às ideias de Imbernón (2011) acerca da formação permanente, que de acordo com o autor, deveria se desenvolver com base na pesquisa colaborativa, com a socialização de saberes e reflexão sobre a prática. Dessa forma, torna-se necessário criar espaços de reflexão no quais os profissionais possam desenvolver teorias com base em suas experiências. E segundo Tardif (2014), o professor não é só alguém que aplica conhecimentos gerados por outros, não é só um agente social a serviço de um grupo dominante, ele é ator quando assume sua prática conforme os significados que ele mesmo constrói em sua atividade.

E por fim, questionou-se sobre a relação entre *Projeto de Vida* e os Itinerários Formativos do novo Currículo do Ensino Médio, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 8 – Relação entre Projeto de Vida e os IFs

Relação entre Projeto de Vida e os Itinerários Formativos
“Nessa orientação dos itinerários que o novo currículo do Ensino Médio traz, o tutor ajuda o professor de projeto de vida, o professor de tutoria ajuda o pós-médio, não é? E a gente faz um planejamento juntos .” (GP)
“Então o meu professor da área, ele vai defender o itinerário dele, porque o novo ensino médio ele trouxe isso também, infelizmente, trazendo uma formação geral e os IFs, ele meio que estratificou não é como a gente pensava.” (GP)
“É o Projeto de Vida pode contribuir direcionando as escolhas ” (P1)

“É, então é bem complicado, porque o que eu percebo que grande parte deles chegam segundo ano, **escolhem só por escolher**. Não estão preparados para isso. Ainda não estamos no patamar de encontrar alunos seguros sobre sua escolha” (P2)

“Esse ano, aqui, nós estamos **fazendo novas parcerias**, inclusive no primeiro semestre nós já estamos trazendo, dentro das eletivas a gente já está fazendo, por exemplo, na área de comunicação social, a gente tem a parceria do Robson Júnior, que é um radialista. E fizemos uma ação, também, com o projeto de corresponsabilidade social, com o pessoal da área da saúde, nutricionista, enfermeiro, técnica de enfermagem, odontologia. Então os meninos já estão tendo esse contato. Então a gente está buscando esses profissionais para os meninos, tá tendo esse contato em diferentes ambientes das diversas áreas. Eles participaram da visita à UniNassau já esse ano, e lá é justamente uma forma deles, também, terem esse olhar de todos os cursos, então nessa universidade privada, eles tiveram acesso aos cursos dos 4 itinerários.” (GP)

“E aí as estratégias são essas: a **feira de profissões** que eles já participaram, as parcerias, dinamizar nossas aulas de tutoria, fazer essa simulação antes da escolha oficial. Então, primeiro eles vão fazer essa simulação, e agora mesmo nas eletivas de base, montar um cardápio de acordo com os interesses do projeto de vida deles.” (GP)

“A gente sabe que nem todo mundo que está aqui na sala de aula vai ter uma **vida acadêmica**. Uns podem querer ser empreendedores, outros podem querer um curso técnico. É um projeto, é um sonho seu. Então não é só o ensino superior, entendeu? Eu acredito nisso, e o professor de projeto de vida deve saber lidar com essas situações, às vezes, naquele momento eles não vão realizar esse sonho, mas no futuro talvez.” (P1)

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa (2023).

Essa relação entre o *Projeto de Vida* e os Itinerários Formativos é incerta, apesar do DCTM v.2 a colocar como um dos objetivos do *Projeto de Vida*. A construção dos projetos de vida não se concretiza na primeira série, momento em que é feita a escolha de itinerários. Assim, as/os entrevistadas/os apresentam pontos de vista contraditórios: enquanto a gestão menciona estratégias que a escola está realizando para suprir os estudantes com informações e experiências com as diferentes áreas, as docentes apontam entraves a esse processo, posto que os alunos utilizam outras estratégias para a escolha de itinerários, como por exemplo, as relações afetivas que construíram na escola ou acabam por adentrar em itinerários que não optaram por falta de vagas. Isso ocorre em função dessa escolha estar limitada à oferta de itinerários em cada estabelecimento de ensino, que depende de fatores estruturais, tais como a procura por matrícula e a consequente formação de turmas.

Isso revela alguns aspectos da política educacional, o conflito de interesses perante as demandas internas e externas. De acordo com Ball, Maguire e Braun

(2021), as políticas são pensadas para escolas perfeitas, no melhor cenário possível, porém na prática isso não é aplicável, e é nesse cenário incerto que ela será posta em prática, em meio ao contexto histórico e aos recursos disponíveis. Assim, aspectos como orçamento, estrutura física da escola, número de matrículas e a formação de turmas interferem na política educacional.

Dando continuidade à análise, em meio à observação participante, na qual participamos de algumas atividades no C. E. M. Maria Mônica Vale ao longo de dois anos, pudemos verificar quais estratégias a gestão e as/os professoras/es criaram para lidar com essas mudanças no Currículo. Como por exemplo, quando soubemos que havia chegado um ofício com orientações da SEDUC – MA⁷ para a escolha dos itinerários formativos pelos estudantes da 1ª série do Ensino Médio, e a partir de então começou-se a planejar e construir um projeto com base nessas orientações, a gestão e as professoras de *Projeto de Vida* me incluíram no planejamento, pedindo minha colaboração com ideias para mobilização dos demais professores e estudantes.

Durante essa experiência como pesquisadora, vivenciei momentos extremamente ricos de troca de experiências, me senti incluída, mas também fiquei preocupada com a possibilidade de passar a ideia errônea de que eu poderia trazer soluções para essa problemática em função da minha posição no momento enquanto acadêmica. Foi então que busquei deixar claro que estava ali para colaborar e que as decisões e ações teriam o protagonismo deles enquanto equipe e enquanto comunidade escolar. E assim, após essa reunião e outras que tivemos com a presença dos demais professores, percebi que houve adesão e envolvimento de toda a equipe, principalmente no dia “D” da escolha dos Itinerários Formativos.

Após a elaboração de um “plano de ação”, participei de algumas aulas com a professora de *Projeto de Vida* das turmas de 1ª série, nas quais pude observar a dinâmica das aulas e a interação entre a professora e os alunos, além de participar de outras ações planejadas em conjunto com a equipe pedagógica. Essas ações estão listadas no Quadro 8:

⁷ Essas orientações encaminhadas aos Centros Educa Mais estão nos Anexos.

Quadro 9 – Plano de mobilização para a escolha de IFs do C. E. M. Maria Mônica Vale

O que?	Onde?	Como?	Materiais necessários
Reunião p/ traçar o plano de ação	Coordenação pedagógica/sala da gestão financeira	Envolvendo gestão, professores de PV e tutores para mobilização dos estudantes e orientá-los quanto a escolha dos IFs	- Notebook; - Papel; - Caneta.
Mobilização dos estudantes para a definição do IF	Durante as aulas de PV e Tutoria	Rever os sonhos, abrir a caixa dos sonhos e refletir sobre como seus sonhos se relacionam com os IFs	- Computador; - TV; - Caixa de som; - Folhas A4; - Impressora; - Cartolinas; - Pincéis; - Post- its;
Reunião com professores tutores	Coordenação pedagógica	Avaliar as ações feitas pela tutoria até o momento, coletar dados sobre os estudantes que estão em dúvida, e focar na definição dos IFs	- Manual da tutoria; - Computador; - Datashow.
Reunião de pais e estudantes do 1º ano	Pátio da escola	Exposição de slides sobre a escolha dos IFs e em seguida entrega dos boletins	- Computador; - Datashow; - Caixa de som; - Microfone.
Organizar o ambiente para receber convidados e estudantes	Auditório e biblioteca	- Utilizar símbolos das profissões referentes aos quatro IFs para decorar o ambiente; - Confeccionar cartazes com frases motivadoras e reflexivas acerca do PV; - Construir uma trilha nos corredores para indicar onde cada IFs estará localizado.	- Objetos dos laboratórios de ciências da natureza e matemática; - Mapas; - EVA; - Folhas A4; - Impressora; -Cartolinas; - Pincéis; - Tesouras; - Fita adesiva.
Rodas de conversas com profissionais da comunidade escolar e convidados para tirar dúvidas e orientar os estudantes p/ escolha dos IFs	Auditório e biblioteca	Convidar profissionais e ex-alunos para darem depoimentos sobre seus processos de escolhas acadêmicas e profissionais, mostrando os desafios e possíveis caminhos dentro de cada itinerário	- Cartazes com frases motivacionais; - Objetos que simbolizam diferentes profissões; - Banners com a lista de cursos dentro de cada Ifs.

Fonte: Observação participante (2022).

As ações propostas foram realizadas com êxito, com a adesão de professoras/es das diferentes áreas, convidados, pais e responsáveis, alunos e ex-alunos. Foi interessante ver a interação dos estudantes com os convidados, principalmente com os ex-alunos, por se tratar de pessoas que tiveram vivências

semelhantes às deles, no ensino integral, e que agora estão vivenciando suas escolhas nas universidades e faculdades. Um momento marcante foi a escolha simbólica dos Itinerários Formativos, realizada durante uma aula de *Projeto de Vida* em que foi possível perceber o quanto a materialização da ideia é sentida pelos estudantes, e muitos ficaram emocionados.

Essas vivências, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), fazem parte do conjunto de artefatos culturais que carregam em si crenças e significados que falam por meio de processos sociais e de atuações em políticas. Os discursos sobre o bom aluno e/ou o bom professor são usados para gerir comportamentos, que Foucault em 1979 (*apud* Ball, Maguire e Braun, 2021) descreve como formas de governamentalidade, ou seja, formas de poder não coercitivo que garantem que os indivíduos governem a si mesmos.

Assim, as políticas são representadas e traduzidas por meio de diferentes conjuntos de artefatos, experiências, atividades e recursos materiais. Como se observa nas fotos a seguir, que mostram algumas das ações que foram realizadas no C. E. M. Maria Mônica Vale:

Figura 5 – Cartazes com frases motivacionais para a escolha dos IFs



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Figura 6 – Trilhas para os IFs



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Figura 7 – Espaço para as rodas de conversa



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Figura 8 – Símbolos e banners com informações sobre os IFs



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Durante essa experiência no C. E. M. Maria Mônica Vale, em função da demanda da escolha de Itinerários Formativos e consequente participação nas ações desenvolvidas na escola, propusemos a construção de um caderno de orientações pedagógicas para os professores(as) de *Projeto de Vida*, que consiste em uma sequência didática para a escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes, que veremos no próximo tópico.

5.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Através desta pesquisa, se elaborou, em parceria com a gestão e professores do C. E. M. Maria Mônica Vale, um caderno de orientações pedagógicas com ações a serem realizadas no processo de escolha de Itinerários Formativos. Dessa forma, a construção desse instrumento, com base na pesquisa colaborativa, destina-se aos

docentes que atuam no componente curricular *Projeto de Vida* em escolas da rede estadual do Maranhão.

A própria legislação sugere ações desse tipo, visto que o currículo em ação se caracteriza pelo conjunto de decisões que irão adequar as proposições da BNCC com a realidade local. Dessa forma, são propostas ações como “[...] criar e disponibilizar materiais para a orientação de professores, bem como manter processos de formação continuada que possibilitem o contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018a, p. 17).

Em função disso, propomos a construção de uma sequência didática para a escolha de Itinerários Formativos para ser trabalhada com estudantes ao final da primeira série do Ensino Médio. Tal material consiste em um roteiro de aulas com temáticas que devem ser contextualizadas conforme a realidade local, e ações a serem realizadas em parceria com a comunidade escolar. Portanto, o caderno consiste em oito sugestões de ações a serem realizadas com os discentes, contendo informações acerca dos Itinerários Formativos e do *Projeto de Vida*, que fazem parte do novo Currículo do Ensino Médio no território maranhense.

Essa sequência didática visa orientar a atuação docente nas escolas de tempo integral, porém pode ser adaptada a outros contextos. Sendo organizada em roteiros que contêm os temas abordados, objetivos de aprendizagem, materiais necessários ao seu desenvolvimento, os procedimentos a serem adotados com o tempo estimado para a execução, os aspectos a serem avaliados, dicas e referências para os docentes.

Esses roteiros possibilitam o trabalho interdisciplinar, posto que as temáticas versam sobre conteúdos comuns ao Currículo, e permite o envolvimento de diferentes atores, tais como: professoras/es tutoras/es, professoras/es de *Projeto de Vida*, pais e/ou responsáveis etc. Sendo importante ressaltar que se trata de uma sequência aberta a adaptações ou reformulações, visto que o próprio Currículo está em processo de recontextualização.

Destarte essa explanação, apresentamos nossa sequência didática, que por se embasar no diálogo com estudantes, optamos por nomear as ações através de afirmativas ou questionamentos, conforme o tema abordado. Assim como podemos ver na Figura 9:

Figura 9 – Sumário da sequência didática



Fonte: Produto educacional (2023).

Zabala (1998) define as sequências didáticas como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas com fins educacionais, conhecidos por professores e alunos. Dessa forma, cientes dos fins educacionais almejados, que consistem numa tomada de decisão por parte dos estudantes acerca dos caminhos curriculares que desejam seguir, para conseqüente concretização dos seus projetos

de vida, sendo o papel do docente nesta tarefa oportunizar momentos de reflexão sobre o projeto de vida dos estudantes e os passos para sua realização, levando em consideração o contexto social, as possibilidades e as limitações existentes.

Assim, nossa proposta contempla as seguintes temáticas: identidade, diversidade, inclusão, gênero, novas tecnologias, relações interpessoais, vida acadêmica e profissional, cultura local etc. Para isso, são sugeridas metodologias diversificadas, tais como: dinâmicas, vídeos, músicas, textos etc. Sendo que as ações podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, com duração prevista de uma ou duas aulas para a execução de cada etapa da sequência didática.

Assim, faremos a descrição da estrutura da sequência didática para a escolha de Itinerários Formativos que construímos, apresentando os tópicos em que cada aula está organizada, justificando a escolha das temáticas com base no referencial teórico e mostrando, quando possível, como foi posta em prática. Lembrando que optamos por proporcionar aos estudantes as possibilidades de reflexão acerca do seu projeto de vida, trabalhando temas pouco explorados ou negligenciados no material didático disponibilizado na rede estadual, nas quatro primeiras aulas, para só depois partir para as atividades voltadas especificamente para a escolha dos itinerários. Portanto, iniciaremos com a aula intitulada “Como me identifico?”, que veremos no esquema a seguir:

Figura 10 – Resumo da aula

1	Como me identifico?
Resumo	
Tema	Identidade cultural e o Projeto de Vida.
Objetivo	Reconhecer alguns aspectos da cultura local que são constitutivos da identidade dos estudantes e importantes na construção dos seus projetos de vida.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; Folhas A4; Pinceis; Fita adesiva.
Crterios de Avaliao	Conhecimento prvio, participao, respeito e cooperao.

Fonte: Produto educacional (2023).

Nessa primeira aula proposta na sequência didática, o tema abordado é “Identidade Cultural” por ser uma temática pouco explorada no caderno do ICE, material didático usado pelas professoras de *Projeto de Vida*. A temática em nosso produto educacional é trabalhada numa perspectiva social, de interação entre o indivíduo e a sua comunidade, realçando as peculiaridades regionais, aspectos culturais, tais como o sotaque, a literatura, os ritmos e festividades locais, para só então, através do reconhecimento de si, o sujeito possa pensar em construir um projeto de vida que inclua suas características identitárias.

De acordo com Paraíso (2023, p. 79), “O currículo é analisado como artefato em que parte significativa das lutas culturais são empreendidas e as identidades são produzidas”. Dessa forma, compreender identidade enquanto possibilidade de vivências que se constituem no ambiente no qual o sujeito está inserido, e não como algo individual, estático e permanente, é o primeiro passo para a construção de um currículo vivo, que permita ao sujeito se enxergar adiante e construir um projeto de vida.

Nos “Procedimentos”, sugerimos atividades didáticas a serem desenvolvidas com os estuantes, estipulando um tempo necessário para a sua execução, questionamentos e observações que as/os docentes podem fazer durante a aula:

Figura 11 – Procedimentos para a aula

Procedimentos		
Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Apresentar através de fotos, imagens, vídeos e/ou poemas de autores locais que expressem alguns aspectos da cultura local.	Fica critério do professor(a) o modo de apresentação (slides, vídeo, texto impresso etc.)
5 minutos	Questionar quais são as características e peculiaridades dos maranhenses que os diferenciam dos demais brasileiros? Se ele(a)s sabem as origens dessas manifestações culturais? E como elas se inserem no cotidiano deles?	Ouvir a opinião dos estudantes e intervir quando necessário para a continuidade da discussão.
5 minutos	Questionar quais os estereótipos sobre ser maranhense? E se essas representações são positivas ou negativas?	Anotar palavras-chaves no quadro referentes as falas dos estudantes.

Nas “Referências”, indicamos artigos e/ou livros a serem lidos pelas/os docentes que servem de base para as discussões. E no tópico “Dicas”, sugerimos vídeos ou filmes para a abordagem das temáticas com as/os estudantes.

Figura 12 – Referências e dicas para aula

Referências

BARROS, Antônio Evaldo Almeida. O processo de formação da “identidade maranhense” em meados do século XX. **TOMO**, São Cristóvão – SE, n. 17, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/513/429> Acesso em: 30 de ago. 2023.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 167–172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482>. Acesso em: 31 ago. 2023. DOI: 10.15536/reducarmais.3.2019.167-172.1482



Dica: Vídeo “Ilha bela” disponível em: https://youtu.be/37LBsdst26I?si=nESoqdJ_o2PWfrGF e/ou o vídeo “Maranhês” do canal Pão com ovo disponível em: <https://youtu.be/TYADVuCETPO?si=CtBGcfobgc5vtZpW>

16

Fonte: Produto educacional (2023).

A segunda aula, intitulada “Viva a diferença!”, versa sobre os temas diversidade e inclusão social, e segue um roteiro semelhante ao anterior: resumo, procedimentos, referências e dicas relacionadas ao tema. Tendo como objetivo promover o debate entre as/os estudantes sobre as formas de exclusão em nossa sociedade e promover o acolhimento das diferenças na construção e vivências do *Projeto de Vida*. Nessa aula é possível debater a diversidade de pessoas em nosso país, reconhecer as desigualdades e privilégios que existem em nossa sociedade, questionar como se constituíram e como se sustentam, desmistificar conceitos acerca de meritocracia, valorizar as diferenças e pensar em formas de lutar por representatividade de grupos excluídos.

Para Freire (1987), o currículo deve ser construído a partir da problematização das contradições vivenciadas pelo grupo, a partir de sua realidade concreta, situação-limite que o desafie a uma resposta não só a nível intelectual, mas no nível da ação. Dessa forma, o currículo se torna arma para combater as injustiças e contradições em nossa sociedade. E de acordo com Paraíso (2023), o currículo resulta da junção de signos, da seleção de diferentes linguagens e discursos híbridos, e através desses conflitos produz o sujeito.

Segundo Paraíso (2023), o currículo, ao ser visto sob a ótica da diferença, caracteriza-se por ser fluído, experimental e aberto à criatividade daqueles que o constroem e o fazem acontecer. E nessa perspectiva o/a professor/a tem papel decisivo, já que promove o encontro entre o Currículo e estudantes, e não deve se limitar ao conformismo perante o que está posto.

Dando continuidade à nossa apresentação, a terceira aula traz a temática de “Gênero” para a discussão, com o título “Profissão tem gênero?”. Nessa aula buscamos debater sobre as questões de gênero perante a escola profissional, desmistificando algumas ideias disseminadas em nossa sociedade. É notório que há estereótipos de gênero em relação a determinadas profissões, como por exemplo, na Docência, que historicamente se constituiu como campo de atuação do gênero feminino. Essas relações de poder que se instituem através do discurso patriarcal predominante em nossa sociedade se manifestam em diversas esferas e deixam marcas nas relações trabalhistas.

Em função disso, Louro (2000) questiona a rigidez com que a identidade sexual é vista na atualidade, sendo vista como parte da essência do sujeito, e sua alteração é vista com surpresa e revolta por parte da sociedade, atingindo outros âmbitos da vida do sujeito em questão, como por exemplo, sua identidade profissional.

Falar de gênero no Currículo tem sido um desafio na atualidade, visto que muitos discursos reacionários vieram à tona nos últimos anos, inclusive restringindo esse debate dentro do currículo oficial. Paraíso (2023) afirma que o Currículo tradicionalmente se constitui com artefato patriarcal e machista por ser pensado e criado para manter e reforçar o domínio masculino. Entretanto, por seu caráter simbólico, pode contribuir para a desconstrução binária de gêneros.

Consideramos importante esse debate dentro da nossa proposta, visto que a Educação deve ser instrumento de libertação e não de exclusão, e não seria possível falar de sonhos e projetos de vida sem adentrar aspectos identitários como estes

relativos a gênero e sexualidade. Assim como não dá para restringir os sonhos profissionais a alguns campos de atuação em função do gênero ou sexualidade. O desafio docente é ampliar os horizontes de nossos/as estudantes.

Nossa próxima aula traz o seguinte questionamento em seu título: “Como serão as profissões no futuro?”. Nessa proposta queremos discutir os avanços tecnológicos e seus reflexos em nossas vidas, em especial no mercado de trabalho. Assim, abordamos a temática da Tecnologia como segmento que vem transformando os modos de viver e existir em nossa sociedade. Cientes de que o uso de tecnologias se torna cada vez mais comum entre os jovens, e as exigências quanto ao mercado de trabalho aumentaram nos últimos anos, em função do crescimento acelerado desse setor, queremos discutir com nossos/as estudantes modos de tornar esse avanço favorável a nós e não destrutivos das relações sociais e do meio ambiente.

Sobre isso, Sodré (2012) analisa o redimensionamento socioeconômico contemporâneo que vivenciamos, que se reflete em novos meios de produção e consumo, nos quais o conhecimento adquire *status* de mercadoria. E assim, avalia como entidades como a OCDE se inseriram e cada vez mais interferem no cenário mundial em questões educacionais, antes restritas aos Estados, descrevendo desse modo como educação e trabalho se relacionam. Atualmente, verifica-se que a divisão social do trabalho continua a fazer a cisão entre trabalho intelectual do trabalho manual, só que outros ares, ampliando as desigualdades, aumentando situações de precarização do trabalho, sem, contudo, garantir direitos mínimos ao trabalhador. As inovações tecnológicas exigem conhecimento, porém não garantem espaço para que todos tenham sucesso.

Seguindo nossa apresentação, a partir da quinta aula nosso foco passa a ser a escolha dos Itinerários Formativos e, assim, o *Projeto de Vida* ganha papel de destaque, visto que, para construir um projeto de vida, é necessário saber que caminhos acadêmicos serão necessários trilhar. Pensando nisso, propusemos uma visita aos sonhos dos/as estudantes, por isso a quinta aula é intitulada “Visitando nossos sonhos!”. Nessa etapa, é importante que o/a professor/a de *Projeto de Vida* tenha acesso aos sonhos dos estudantes, seja pelo questionamento direto aos estudantes ou pelo levantamento feito pela escola no início do ano letivo. A ideia é levar os estudantes a visitarem esses sonhos, questionando se ainda fazem parte dos seus planos ou se mudaram de ideia ao longo do ano. Nossa sugestão foi a escrita de cartas para o Eu do futuro, para que assim eles se projetem adiante, cinco ou dez

anos à frente. Esse momento possibilita a projeção dos sonhos, e permite refletir sobre as possibilidades e caminhos que desejam seguir. Podemos observar como essa atividade foi posta em prática imagem a seguir (Figura).

Figura 13 – Visita aos sonhos das/os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Na sexta aula, cujo título é “Em qual IF meu sonho se encaixa?”, nossa proposta era relacionar os sonhos com a escolha dos Itinerários Formativos. Para isso, propusemos uma dinâmica na qual as/os estudantes, após verificar quais possíveis profissões desejam seguir, tentam conectar com os IFs ofertados pela escola. Essa aula deve ser realizada após o estudante já ter tido contato com o IFs, seja pelas aulas de Tutoria ou pré-IFs. Para ajudar na correlação, o/a professor/a de *Projeto de Vida* pode imprimir ou projetar *slides* com descrições dos componentes curriculares e cursos de cada IF. A Figura 14 mostra como essa dinâmica foi realizada:

Figura 14 – Simulação da escolha de IF pelas/os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

E na sétima aula, propusemos uma aula com a presença dos pais e/ou responsáveis para apresentação e reflexão acerca da escolha dos IFs e dos possíveis desdobramentos que estão implicados nessa escolha. Nesse momento de encontro entre a escola e pais e responsáveis, propusemos uma reflexão sobre o papel dos pais nesse processo, que não deve ser ditar os caminhos que os estudantes devem trilhar ou projetar-se no lugar deles, mas sim dar suporte para que consigam seguir seus sonhos e projetos. E para dinamizar o encontro, sugerimos a construção conjunta de um genoprofissiograma, dinâmica que, de acordo com Mahl, Soares e Oliveira Neto (2005), consiste em fazer uma pesquisa sobre as profissões dos membros familiares até o terceiro grau e construir um organograma das profissões de sua família.

E para finalizar, nossa última ação proposta consiste em um dia reservado para rodas de conversa entre estudantes, professoras/es, ex-alunos e profissionais de diferentes áreas de atuação. Essa aula foi intitulada “É hora de decidir, mas ainda tenho dúvidas!”, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes momentos de troca de experiências sobre escolhas em diferentes níveis de estudo e trabalho, assim como possibilitar o diálogo entre a(o)s estudantes e profissionais membros da equipe

escolar, com o intuito de fornecer informações suficientes para uma escolha assertiva pelas/os estudantes. Para tanto, propomos a criação de espaços adequados à proposta, como o uso de laboratórios de informática, biblioteca, auditório etc., para receber os convidados e proporcionar o encontro com as/os estudantes, assim como a ornamentação desses espaços com símbolos e instrumentos que remetam aos IFs. Como podemos observar na Figura 16:

Figura 15 – Roda de conversa entre estudantes e ex-alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Por fim, cabe ressaltar que a sequência acima foi posta em prática no C. E. M. Maria Mônica Vale, com a anuência dos gestores e participação ativa de professores, alunos, pais e responsáveis, e que os relatos posteriores ao desenvolvimento da sequência foram positivos. Sabemos que muitos fatores interferem no processo decisório dos estudantes, no entanto, o fato de abrir espaço para o diálogo pode facilitar o processo, tornando essa escolha consciente.

Salienta-se que iniciativas como estas possibilitam o trabalho colaborativo entre os pares. São formas de recontextualização do Currículo, colocando os atores em

evidência, possibilitando o exercício da criatividade. O caderno completo encontra-se nos Apêndices (Apêndice D), e esperamos ser útil em outros contextos de prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é vista como um dos mecanismos do Estado para o controle da população, em função de seu caráter formativo, que reproduz ideias e valores compactuados por uma sociedade. No entanto, esse aparato ideológico nem sempre representa os interesses e necessidades de todos os membros de uma sociedade, e sim o poder daqueles que a dominam. Assim, na luta por representatividade, muitos grupos são excluídos e outros são exaltados. Todavia, por se tratar de um processo complexo e não estático, as mudanças são inerentes, e na busca por equilíbrio entre as forças que compõem a vida em sociedade, a Educação também precisa constantemente se adaptar.

Diante desse contexto de mudanças, em meio à reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, que propusemos investigar como está se configurando esse processo no seio da escola. Nesse cenário que se constituiu a partir da Lei n.º 13.415/2017 e do estabelecimento da BNCC e das DCNEM em 2018, tendo nessa nova legislação a base para a construção do DCTM para o Ensino Médio em 2022 no Maranhão. No cerne da reforma, está a flexibilização curricular e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, o que nos faz questionar: qual o papel desempenhado pelos docentes nesse processo?

Sabendo que essas transformações no cenário educacional nacional têm raízes em ideais neoliberais, como apontam Charlot (2014) e Sodré (2012), na tentativa de estabelecer padrões que atendam a interesses econômicos, com o incentivo de agentes externos, como órgãos e entidades internacionais, procurou-se compreender as propostas curriculares que estão sendo implementadas no Maranhão para assim poder criar estratégias em defesa de uma educação emancipadora. Para isso, é preciso conhecer o currículo e seus propósitos e saber como essas políticas educacionais estão sendo postas em prática. Assim, para compreensão do atual cenário, foi feita uma imersão na história do ensino secundário no Brasil e aprofundou-se no estudo do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão, com ênfase na compreensão do novo componente curricular *Projeto de Vida* e na formação docente para nele atuar.

Para tanto, propôs-se investigar a atuação docente no componente curricular *Projeto de Vida* do novo Currículo do Ensino Médio no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale em São Luís, MA, por meio de uma pesquisa de caráter interventivo, com

vista à construção conjunta de um caderno de orientações pedagógicas para a escolha de itinerários formativos, conforme a proposta curricular em vigor na rede estadual do Maranhão. Nessa trajetória, se concretizaram os seguintes objetivos específicos: verificar as orientações curriculares para a escolha dos Itinerários Formativos do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão; identificar como é a formação das/os docentes que atuam no componente curricular *Projeto de Vida* no Maranhão; analisar a atuação docente no componente curricular *Projeto de Vida* no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale; elaborar em parceria com a equipe escolar do Centro Educa Mais Maria Mônica Vale um caderno de orientações pedagógicas com temas e estratégias metodológicas para o componente curricular *Projeto de Vida* que auxilie a escolha de Itinerários Formativos pelos estudantes.

Quanto ao primeiro objetivo específico, as orientações curriculares para escolha dos Itinerários Formativos, verificou-se através do DCTM v.2 (Maranhão, 2022a) que a escola deve desenvolver ações para uma escolha consciente e ajustada ao projeto de vida dos estudantes. Entretanto, a legislação não é clara e precisa quanto aos meios de executar tal tarefa e, como observado, há falhas nesse processo de escolha em função de relatos acerca da insatisfação de alguns estudantes com o processo de escolha dos Itinerários Formativos. Isso ocorre porque a oferta de Itinerários Formativos é condicionada à procura por matrícula, em muitos casos impossibilitando o estudante de cursar o itinerário por ele escolhido.

No que se refere à formação das(os) docente que atuam em *Projeto de Vida*, não há uma definição quanto à formação acadêmica exigida, podendo ser exercida por qualquer profissional da Educação. A rede estadual do Maranhão realiza uma formação continuada todos os anos específica para esse componente curricular, na qual as professoras relataram ser voltada para os aspectos teóricos e práticos, cujo foco são as temáticas contidas no caderno de *Projeto de Vida* do ICE e as metodologias para sua execução.

Com relação ao terceiro objetivo, na análise sobre a atuação docente em *Projeto de Vida* no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, as entrevistadas relataram as formas de materializar o Currículo, a partir do uso de metodologias diversificadas (dinâmicas, uso de audiovisuais, debates etc.) assim como descrevem suas rotinas de planejamento em conjunto com a gestora e o trabalho interdisciplinar com os outros componentes curriculares. Enfatizam o uso do manual pedagógico de *Projeto de Vida* do ICE e a busca por outros referenciais teóricos que embasem sua prática. É

perceptível em seus discursos discordâncias quanto à imposição ao cumprimento do programa curricular, que contraditoriamente é posto de forma inflexível. Todavia, elas relataram as formas com as quais recontextualizam o Currículo ao promover adequação ao contexto local.

E no que tange à elaboração a produto educacional, a colaboração da equipe escolar do Centro Educa Mais Maria Mônica Vale foi essencial para sua concretude. Ao possibilitar o acolhimento e participação da pesquisadora na execução de uma proposta curricular para a escolha de Itinerários Formativos pelos estudantes, as etapas que se seguiram, com base nas orientações da própria legislação, foram realizadas com anuência e adesão dos profissionais que atuam na escola, com vistas a promover espaços para o diálogo com os estudantes, envolvendo a comunidade escolar como um todo.

Dessa forma, pode-se observar a sequência didática sendo posta em prática, testando seus limites e alcance. Um fato que chamou nossa atenção no início desse estudo foi a tabela dos sonhos organizada pela gestão escolar, que mostra os sonhos dos estudantes, na qual a maioria afirmava não ter sonho, isso impressiona, posto que uma sociedade que não possibilita seus jovens sonharem não tem como crescer. Todavia, acreditamos que uma proposta curricular centrada no projeto de vida dos estudantes, por mais que sua construção esteja permeada de interesses contraditórios, deve ser o objetivo de uma educação emancipatória e nossa luta deve ser em função de fazer esses sonhos e projetos se realizarem.

As vivências no Centro Educa Mais Maria Mônica Vale, de maneira geral, foram riquíssimas por possibilitar a observação da política curricular na prática. Assim, o estudo começou com a análise documental, na qual se pode verificar o Currículo sendo produzido e, em seguida, posto em prática. Nesse processo ficou claro como são feitas sua recontextualização, as adaptações ao contexto, os artefatos criados, os discursos e as resistências. Dessa forma, se conclui que o Currículo é fluído, perpassando diversos espaços, ele se molda e se refaz conforme as circunstâncias, e, assim, pode ser usado a favor da vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar. **Formação Continuada de Professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 497 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14530>. Acesso em: 19 dez. 2022.

ALENCAR, Nília Feitosa de. **Lei n. 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão**. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/ CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3170>. Acesso em: 21 maio 2021.

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O Percurso Histórico Do Ensino Médio Brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acesso em: 26 set. 2023.

APPLE, Michael. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Sammus, 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BALL, Stephen J.; NAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1890]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1950]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, [1982]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 04 de dez. 2018.** Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8.º da Lei n.º 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP n.º 1, 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1> Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923>. Acesso em: 22 set. 2022.

COSTA, Rosangela Mendes. **A Política educacional para o Maranhão: uma (re)visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do ensino médio.** 2013.

141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3677>. Acesso em: 14 set. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 28. ed. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, pp. 299-324, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 23 set. 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

FORNER, Régis; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. Constituição da Práxis Docente no contexto da Modelagem Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 501-521, maio 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2020000200501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre os saberes docentes**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, Ivor. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 29-44.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ICE. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo da Escola da Escolha**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0s-Bases-do-Modelo-da-Escola-da-Escolha.pdf>: Acesso em: 29 nov. 2021.

ICE. **Caderno do Professor: aulas de Projeto de Vida, novo Ensino Médio, 1º ano**. Recife-PE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2021. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 53-66, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>. Acesso em: 2 set. 2021.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>. Acesso em: 19 jan. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 2.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; NAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAHL, Álvaro Cielo; SOARES, Dulce Helena Penna; NETO, Eliseu de Oliveira. **POPI – Programa de orientação profissional intensivo: outra forma de fazer orientação profissional**. São Paulo: Vetor, 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MARANHÃO. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 313/2021**. São Luís: CEE-MA, 2021. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/PROCESSO-673-2021->

RESOLU%C3%87%C3%83O-309-2021-SECRETARIA-DE-ESTADO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DCTMA-1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio**. São Luís: SEDUC-MA, [2022a]. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2022/04/DCTMA-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. São Luís: SEDUC-MA, [2022b]. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PARAÍSO, Marlucy; SANTOS, Lucíola. Dicionário Crítico da Educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996. Disponível em: http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pactomg/images/APOIOCADERNO3/Texto1_Dicionario_critico_curriculo_texto-3.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 55, jan./fev. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>. Acesso em: 13 maio 2022.

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

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Vania Mondego. **A Implantação do Ensino Secundário público maranhense**: Liceu Maranhense. Dissertação de Mestrado. São Luís – MA: UFMA. 142 f. 2006. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/137>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ermani F. da Fonseca Rosa 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre – RS: Penso, 2013.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 30 set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3422995>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SANTANA, Izamoema de; SANTOS, Flavya Soraya Mendes Machado dos; SANTOS, Maria José Albuquerque. O novo currículo do ensino médio a disciplina de projeto de vida: um novo desafio para os professores(a)s da rede estadual do maranhão. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – EPEDUC, 11., Uberaba, 2021. **Anais [...]**. Uberaba: EPDUC, 2021. Disponível em: https://uniube.br/epeduc/ANAIS_XI_Epeduc.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

SANTANA, Izamoema de; SANTOS, Flavya Soraya Mendes Machado dos; SANTOS, Maria José Albuquerque. A formação de professores(as) que atuam na disciplina Projeto de Vida do novo currículo do Ensino Médio em São Luís – MA. São Paulo - SP: **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-23. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57088/43062> Acesso em: 26 set. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-27.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 10 out. 2021.
SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10458>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira**. São Paulo: Integrare Editora, 2011.

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escola e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Antônia Márcia de Sousa. Formação continuada de professores: o Programa de Qualificação Docente – PQD no Maranhão. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., São Luís, 2009. **Anais [...]**. São Luís: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/11.%20Impasses%20e%20Desafios%20das%20Políticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos de Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia**: sentidos de professores formadores. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22526>. Acesso em: 13 jan. 2023.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2020.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante, você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ATUAÇÃO DOCENTE EM PROJETO DE VIDA NO C. E. M. MARIA MÔNICA VALE EM SÃO LUÍS - MA”**, desenvolvida por Izamoema de Santana, aluna do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, sob orientação da prof^a Dr^a Maria José de Albuquerque Santos. Sua participação é voluntária, você não receberá qualquer tipo de pagamento por sua participação, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Sua participação é muito importante para a execução dessa pesquisa, e serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro, garantindo seu sigilo e privacidade. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Caso necessite de outras informações, por favor entrar em contato pelo e-mail: izamoema.santana@discente.ufma.br

Eu, _____ concordo em participar deste estudo, sabendo que não vou receber nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

São Luís – MA ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as professoras de Projeto de Vida

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Formação acadêmica:

Graduação: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação no Projeto de Vida: _____

- 1- Como você define o Projeto de Vida?
- 2- Como é sua rotina pedagógica como professora de Projeto de Vida?
- 3- Como sua formação docente contribui para sua atuação em Projeto de Vida?
- 4- Como é a formação realizada pela SEDUC – MA para atuar com o Projeto de Vida? Quais os temas abordados?
- 5- Quanto aos materiais pedagógicos (livros, manuais didáticos etc.) disponibilizado pela rede estadual do Maranhão para o Projeto de Vida, qual (is) você utiliza em sua prática pedagógica?
- 6- Que temáticas e/ou ações pedagógicas você sugere que sejam trabalhadas em Projeto de Vida?
- 7- Sobre o novo currículo do Ensino Médio, como o Projeto de Vida se relaciona com os demais componentes curriculares?
- 8- De que forma sua atuação em Projeto de Vida pode contribuir para a escolha de itinerários formativos pelos estudantes?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os gestores

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Formação acadêmica:

Graduação:_____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de atuação como gestor(a):_____

Tempo de atuação no C. E. M. Maria Mônica Vale_____

1- Como você define o Projeto de Vida?

2- Como é sua rotina como gestor(a)?

3- Como sua atuação enquanto gestor(a) se relaciona com o Projeto de Vida?

4- Existe alguma orientação para a escolha do(a) professor(a) de Projeto de Vida?

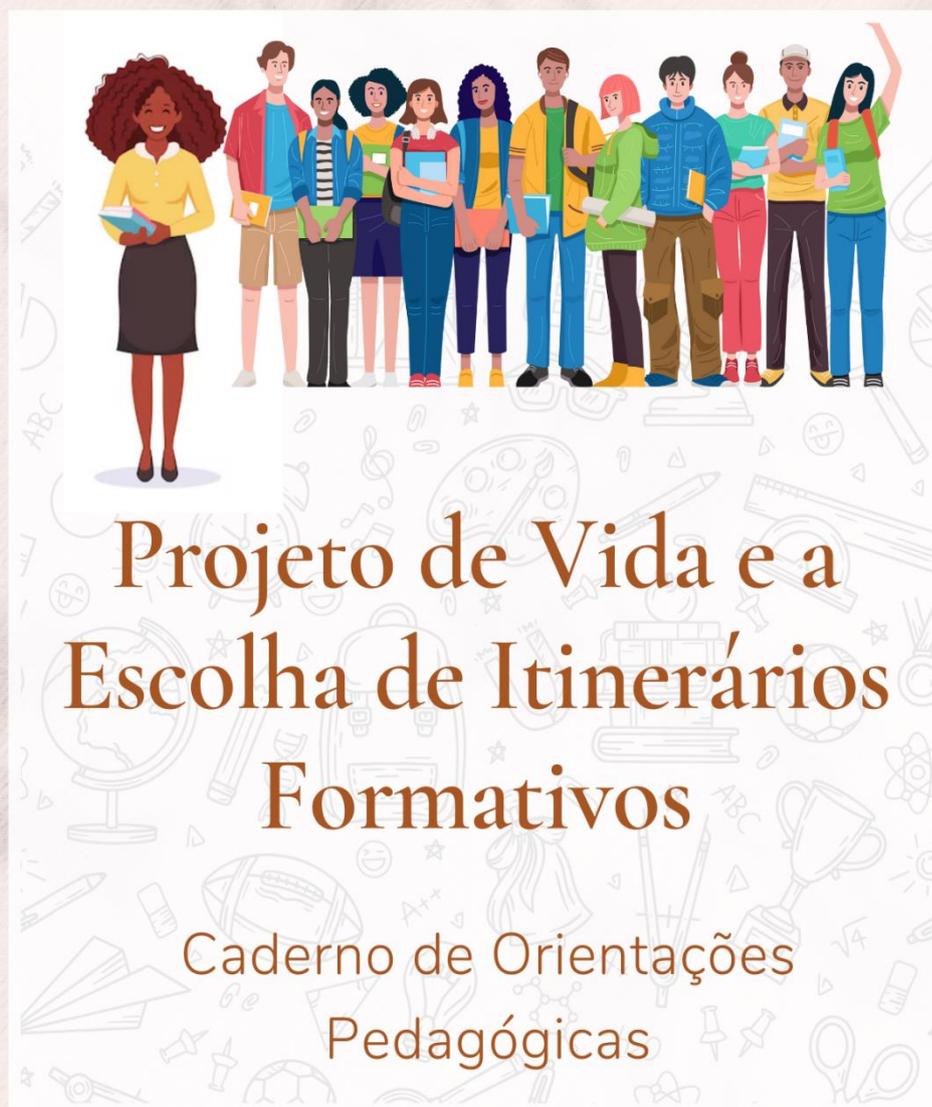
5-Como está sendo a implementação do novo currículo no C. E. M. Maria Mônica Vale? Quando começou? Quais as principais mudanças? Como a escola tem se adaptado as mudanças?

6- Quantos Itinerários Formativos a escola tem ofertado aos estudantes? Quais são eles?

7- Quais as orientações para escolha dos Itinerários Formativos? Como é feita essa escolha?

8-Como o Projeto de Vida pode contribuir para a escolha de Itinerários Formativos?

APÊNDICE D – Produto Educacional



Projeto de Vida e a Escolha de Itinerários Formativos

Caderno de Orientações
Pedagógicas

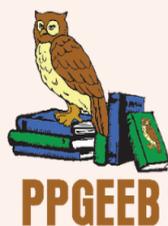
IZAMOEMA DE SANTANA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

IZAMOEMA DE SANTANA

O PROJETO DE VIDA E A ESCOLHA DE ITINERÁRIOS
FORMATIVOS

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



SÃO LUÍS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

AUTOR(A) DO PRODUTO EDUCACIONAL
Izamoema de Santana

ORIENTADOR(A) DO PRODUTO EDUCACIONAL
Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque Santos

DIAGRAÇÃO
CANVA CREATIVE COMMONS



PPGEEB

SÃO LUÍS
2023

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Itinerários formativos nos Centros Educa Mais	8
Figura 2: Cursos superiores por itinerário formativo	9
Figura 3: Relação entre o Projeto de Vida e os Itinerários Formativos--	10
Figura 4: Estratégias para a escolha de itinerários formativos	11

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	5
2 INTRODUÇÃO	6
3 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO MARANHÃO	7
4 O PROJETO DE VIDA NA ESCOLHA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS	9
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A ESCOLHA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS	12
5.1 Aula: Como me identifico?	15
5.2 Aula: Viva a diferença!	17
5.3 Aula: Profissão tem gênero?	19
5.4 Aula: Como serão as profissões no futuro?	21
5.5 Aula: Visitando nossos Sonhos!	23
5.6 Aula: Em qual IF meu projeto de vida se encaixa?	25
5.7 Aula: Com quem posso contar nessa jornada?	27
5.8 Aula: É hora de decidir, mas ainda tenho dúvidas!	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERENCIAS	32

APRESENTAÇÃO

Este caderno de orientações pedagógicas é o produto educacional de uma pesquisa de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Estadual do Maranhão - UFMA, cujo objetivo era investigar como o componente curricular Projeto de Vida poderia contribuir no processo de escolha de itinerários formativos diante de um currículo flexível como esse que está em fase implementação no estado do Maranhão. O instrumento foi construído em parceria com docentes e equipe escolar de um centro de ensino de tempo integral localizado em São Luís - MA, que é referência na rede estadual de educação, e constitui-se de ações a serem realizadas com os estudantes.

Acreditamos que o conhecimento e a prática são essenciais para desenvolver e melhorar a educação em nosso país. Assim, através desse instrumento buscou-se atender demandas oriundas do chão da escola utilizando conhecimentos adquiridos em nossa formação acadêmica que foram revisados, ampliados e validados na prática. Sabendo que a prática docente é uma atividade complexa que envolve uma gama de conhecimentos de diferentes áreas que precisam estar sempre em constante atualização, propomos uma sequência didática aberta a adaptações ou, como diria Stephen Ball, Maguire e Braun (2021), pesquisador da área de currículo, “recontextualizações” que permitam a interação entre os diversos atores sociais presentes na escola, com intuito de dar suporte aos estudantes num momento singular como este, que implica em decisões sobre seu percurso formativo e que podem influenciar seu futuro.

Acrescentamos, ainda, que este instrumento elaborado de forma colaborativa se destina aos docentes e equipes pedagógicas dos centros de ensino integral, visto ter sido pensado para essa dinâmica educacional cujos fins sejam a orientação estudantil quanto à escolha de itinerários formativos do novo currículo do Ensino Médio. No entanto, isso não inviabiliza sua utilização em outros contextos de prática como escolas regulares ou como guia para orientação profissional.

Prof.^a Izamoema de Santana
(Mestranda no PPGEEB/UFMA)

INTRODUÇÃO

A motivação para a construção deste caderno de orientações pedagógicas surgiu mediante a minha atuação docente com o componente curricular Projeto de Vida em uma escola de tempo integral em São Luís- MA. Com a implementação do novo currículo do Ensino Médio e a flexibilização curricular em itinerários formativos, surgiu a preocupação com a escolha a ser feito pelos estudantes. Diante da complexidade dessa tarefa, pensamos em como auxiliar os docentes a conduzir esse processo de escolha envolvendo toda comunidade escolar para que essa escolha seja consciente.

Em função disso, essa temática se tornou nosso objeto de estudo no mestrado profissional e através dessa pesquisa buscamos orientações para esse processo de escolha de itinerários formativos no Documento Curricular para o Território Maranhense do Ensino Médio (DCTM v.2) e nas portarias e manuais didáticos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC – MA). E de acordo com o DCTM:

A escolha dos itinerários formativos será efetivada no segundo semestre da 1ª série do ensino médio. Nesse sentido, a legislação vigente traz o projeto de vida do estudante para a centralidade da formação do estudante, o qual será desencadeador de reflexões para conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio nos anos subsequentes. Para tal, a escola deverá criar espaços e tempos de diálogo com o estudante, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-o neste momento decisivo de seu percurso formativo (Maranhão, 2022a, p.136-137).

E foi pensando em criar esses espaços para diálogo que propusemos a essa sequência didática, com base no referencial teórico de Zabala (1998), que fala sobre a prática educativa enquanto instrumento de investigação que possibilita o aprimoramento profissional, através da análise de unidades didáticas, também, denominadas sequências didáticas e sequências de conteúdo conforme as intenções educacionais. Assim, nos tópicos a seguir, apresentamos os itinerários formativos presentes no DCTM v.2 (Maranhão, 2022) e apontamos algumas estratégias de intervenção que podem ser realizadas nas aulas de Projeto de Vida para a escolha de itinerários formativos.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO MARANHÃO

Os itinerários formativos, também denominados IFs, são trajetórias distintas oferecidas aos estudantes, que possibilitam aprofundar e/ou ampliar os conhecimentos, com duração de quatro semestres, e com abordagem transdisciplinar, sendo ofertados conforme a demanda local, com base nos interesses dos estudantes e estruturados com base nos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo (Maranhão, 2022a). Assim, os Itinerários Formativos que são ofertados no território maranhense nos Centros Educa Mais são apresentados na figura 1:

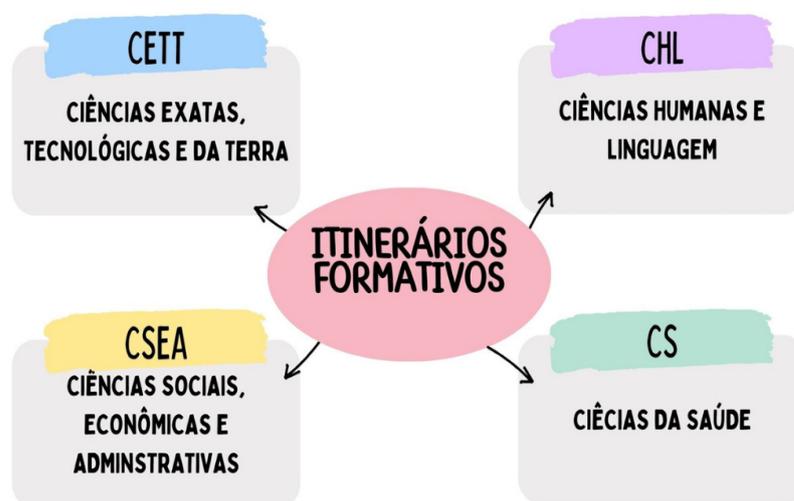


Figura 1: Itinerários formativos nos Centros Educa Mais (Fonte: feito no Canva, 2023)

É importante destacar os itinerários formativos integrados foram organizados conforme pesquisas e levantamentos realizados em instituições de nível superior presentes no estado do Maranhão, onde se observou a autonomia das instituições para agrupar os cursos por áreas de conhecimentos afins. Assim, os arranjos curriculares foram agrupados e pensados na proposta de cada itinerário integrado, levando em consideração as possibilidades de continuidade dos estudos, para formação em cursos conforme as especificidades locais e regionais, ou em nível superior, como apresentado na figura 2:

CURSOS SUPERIORES OFERTADOS NO ESTADO DO MARANHÃO				
ITINERÁRIO FORMATIVO	CIÊNCIAS DA SAÚDE	CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS	CIÊNCIAS SOCIAIS, ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS	CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E DA TERRA
Cursos superiores.	Biomedicina. Educação Física. Enfermagem. Estética. Farmácia. Fisioterapia. Fonoaudiologia. Medicina. Nutrição. Odontologia. Psicologia.	Artes Visuais. Ciências Sociais. Educação Artística. Estudos Africanos e afro-brasileiros. Filosofia Licenciatura. Geografia: Bacharelado/Licenciatura. Gastronomia. História Licenciatura. Jornalismo. Letras Licenciatura. Letras - Espanhol. Letras - Francês. Letras - Inglês. Música Licenciatura. Psicologia. Publicidade e Propaganda. Teatro.	Administração Bacharelado. Arquitetura e Urbanismo Bacharelado. Biblioteconomia. Ciências Contábeis. Ciências Econômicas. Ciências Imobiliárias. Ciências Sociais: Bacharelado/Licenciatura. Comunicação Social - Jornalismo. Comunicação Social - Rádio e TV. Comunicação Social - Relações Públicas. Curso de Formação de Oficiais - Polícia Militar/ Bombeiro. Direito Bacharelado. Hoteleria. Lic. Intercultural p/ Ed. Básica Indígena. Pedagogia Licenciatura. Pedagogia da Terra. Serviço Social. Turismo.	Agronomia. Arquitetura e Urbanismo. Ciências Contábeis. Ciência da Computação. Ciência e Tecnologia. Desenho Industrial. Design. Engenharia Aeroespacial. Engenharia Ambiental e Sanitária. Engenharia Civil. Engenharia da Computação. Engenharia Elétrica. Engenharia Mecânica. Engenharia de Pesca. Engenharia de Produção. Engenharia Química. Física Licenciatura. Licenciatura em Informática. Matemática Licenciatura. Medicina Veterinária. Oceanografia. Química Industrial. Química Licenciatura. Zootecnia.

Figura 2: Cursos superiores por itinerário formativo (Fonte: Caderno de orientações curriculares para a rede estadual do Maranhão, 2022b)

O PROJETO DE VIDA NA ESCOLHA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O Projeto de Vida, eixo norteador do currículo na BNCC do Ensino Médio (2018) e princípio educativo na DCNEM (2018), é trabalhado no DCTM do Ensino Médio (2022) como um dos componentes curriculares da parte diversificada do currículo e tem papel importante na escolha de itinerários formativos, juntamente com a Tutoria, como podemos ver a seguir:

[...] o projeto de vida tem um papel fundamental, pois ajudará o estudante a se conhecer melhor, desenvolver suas capacidades e, assim, identificar seus interesses e aspirações. Para que essa escolha seja a mais acertada possível, esse estudante precisa de suporte e apoio pedagógico, recebendo informações qualificadas sobre os itinerários formativos, tanto nas questões sobre os conhecimentos acadêmicos que abarcam cada itinerário integrado, bem como naquelas voltadas à formação técnica (Maranhão, 2022a, p.113).

Assim, percebemos como o Projeto de Vida se encaixa nessa nova proposta curricular, possibilitando aos estudantes a encontrar um caminho a trilhar, mediante a busca por autoconhecimento, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de promover protagonismo juvenil e a orientação quanto a escolhas conscientes que impactarão seu futuro.

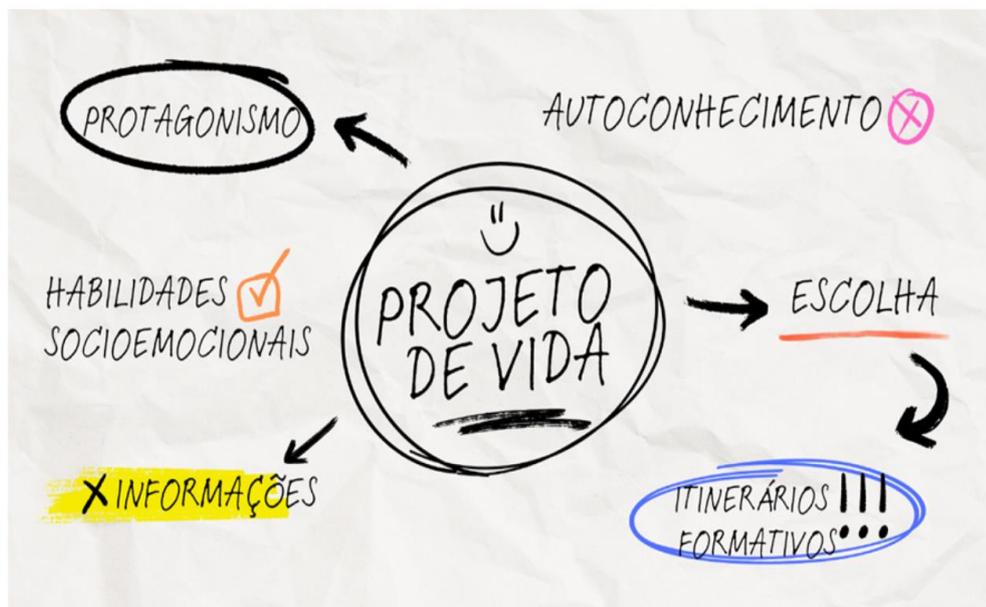


Figura 3: Relação entre o Projeto de Vida e os Itinerários Formativos (Fonte: feito no Canva, 2023)

Para tanto, é preciso fazer um trabalho conjunto entre o professor de Projeto de Vida e comunidade escolar, para nutrir os estudantes com o máximo de informações sobre os itinerários formativos, as possibilidades que eles podem dar ao estudante, e a limitações da escola. Dessa forma, o DCTM (Maranhão, 2022a) aponta alguns caminhos:

As estratégias utilizadas pela rede estadual para divulgar os itinerários serão feitas por meio de rodas de conversa, apresentação dos itinerários pelos professores, produção de vídeos detalhando cada itinerário, elaboração de folders, além das unidades curriculares desenvolvidas por meio das eletivas de pré-itinerários formativos (eletivas de pré IF), que têm por objetivo oportunizar o acesso a vivências dos itinerários proposto (Maranhão, 2022a, p.136).

Além dessas estratégias, é preciso envolver toda a comunidade escolar:

[...] o primeiro desafio para a equipe escolar é reunir sistematicamente as informações para que sejam apresentadas aos estudantes e detalhar as explicações sobre cada itinerário e o que cada um envolve e aborda. Isso pode ser feito de variadas formas, conforme proposições apresentadas acima, promovendo rodas de conversa não só com estudantes, mas também com a possibilidade de participação de pais ou responsáveis, separadamente, considerando que as dúvidas são diferentes (Maranhão, 2022a, p.136).



Figura 4: Estratégias para a escolha de itinerários formativos (Fonte: feito no Canva, 2023)

Em função disso, nossas proposições neste caderno de orientações pedagógicas levaram em consideração a legislação vigente e nossa experiência docente. Dessa forma, buscamos dinamizar esse processo, e nutrir nossos estudantes com o máximo de informações possíveis, buscando envolver toda comunidade escolar. Entretanto, vale lembrar, que este trabalho de informar deve ser feito ao longo de todo o ano letivo e, portanto, sugerimos que essa sequência didática possa ser desenvolvida com os alunos da 1ª série antes da escolha dos Itinerários Formativos.



V V V V V V



SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA A ESCOLHA DE IF

.....



Essa sequência didática foi feita em parceria com a equipe escolar do Centro Educa Mais Maria Mônica Vale e de orientações curriculares da SEDUC-MA. Através de reuniões com a gestão e com os professores de Projeto de Vida e Tutoria, montamos um cronograma de ações a ser executado ao longo do ano letivo.

De acordo com Zabala (1998, p.18), as sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Partindo desse pressuposto, antes de iniciarmos nossas atividades devemos comunicar aos estudantes os motivos, os objetivos, as etapas e a culminância dessa sequência didática, e, assim, ouvir suas sugestões e expectativas em relação ao momento vivenciado.

Assim como, trouxemos temáticas e metodologias que já são trabalhadas no componente curricular Projeto de Vida, como identidade, relações interpessoais, os sonhos dos estudantes, a construção de projetos, porém, visando um objetivo comum que é a preparação para a escolha dos itinerários formativos. Além disso, propomos a abordagem de temáticas que levassem em consideração alguns dos pontos nevrálgicos discutidos atualmente na teoria curricular, como a cultura numa perspectiva local, o tema da diferença como condição inerente ao ser humano, e as questões relativas ao gênero que outrora foram excluídas do currículo nacional. Esperamos que os docentes que venham a utilizar esse instrumento compreendam a importância desse lugar privilegiado que lhes permite exercer a criatividade e fazer o currículo acontecer.

Dessa forma, a sequência didática apresentada a seguir, está organizada em tópicos que incluem o tema da aula, os objetivos, os recursos materiais necessários, os procedimentos para seu desenvolvimento, as dicas de referências bibliográficas e/ou audiovisual, e critérios para a avaliação. Vale salientar, que essas propostas podem ser modificadas e adaptadas ao contexto local em que a aula será desenvolvida e o tempo de execução pode variar, podendo ser realizado em uma ou duas aulas.



Sequência Didática

1 Como me identifico?

2 Viva a diferença!

3 Profissão tem gênero?

4 Como serão as profissões no futuro?

5 Visistando nossos sonhos!

6 Em qual IF meu projeto de vida se encaixa?

7 Com quem posso contar nessa jornada?

8 É hora de decidir, mas ainda tenho dúvidas!

1

Como me identifico?**Resumo**

Tema	Identidade cultural e o Projeto de Vida.
Objetivo	Reconhecer alguns aspectos da cultura local que são constitutivos da identidade dos estudantes e importantes na construção dos seus projetos de vida.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; Folhas A4; Pinceis; Fita adesiva.
Crítérios de Avaliação	Conhecimento prévio, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Apresentar através de fotos, imagens, vídeos e/ou poemas de autores locais que expressem alguns aspectos da cultura local.	Fica critério do professor(a) o modo de apresentação (slides, vídeo, texto impresso etc.)
5 minutos	Questionar quais são as características e peculiaridades dos maranhenses que os diferenciam dos demais brasileiros? Se ele(a)s sabem as origens dessas manifestações culturais? E como elas se inserem no cotidiano deles?	Ouvir a opinião dos estudantes e intervir quando necessário para a continuidade da discussão.
5 minutos	Questionar quais os estereótipos sobre ser ludovicense? E se essas representações são positivas ou negativas?	Anotar palavras-chaves no quadro referentes as falas dos estudantes.

10 minutos	Confeccionar placas com palavras ou frases que expressem a linguagem e/ou o sotaque ludovicense. Ex: “Eguas”, “Pequeno”, “Sió”.	Envolver os alunos nessa atividade de construção das placas.
5 minutos	Em seguida, distribuir essas placas entre os estudantes e questionar se eles costumam usar essas expressões nas sua falas?	O professor(a) pode pedir aos estudantes que entreguem a placa para o colega que mais usa determinada expressão.
10 minutos	Logo após, refletir sobre que aspectos da cultura local são valorizados e quais são negligenciados ou mesmo silenciadas no ambiente escolar.	Neste momento o professor(a) deve conduzir o debate.
5 minutos	Para finalizar, questionar como sua identidade cultural se faz presente em seu projeto de vida?	O professor(a) pode sugerir que os estundates sintetizem isso num texto.

Referências

BARROS, Antônio Evaldo Almeida. O processo de formação da “identidade maranhense” em meados do século XX. **TOMO**, São Cristóvão – SE, n. 17, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/513/429> Acesso em: 30 de ago. 2023.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 167–172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482>. Acesso em: 31 ago. 2023. DOI: 10.15536/reducarmais.3.2019.167-172.1482



Dica: Vídeo “Ilha bela” disponível em: https://youtu.be/37LBsd8t26I?si=nES0qdJ_02PWfrGF e/ou o vídeo “Maranhês” do canal Pão com ovo disponível em: <https://youtu.be/TYADVuCETPO?si=CtBGcfobgc5vtZpW>

2

Viva a diferença!**Resumo**

Tema	Diversidade e Inclusão social no Projeto de Vida.
Objetivo	Promover o debate sobre as formas de exclusão e o acolhimento a diferença na vivência e construção do projeto de vida.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; Cartolina; Pinceis; Fita adesiva.
Crítérios de Avaliação	Argumentação, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Iniciar a aula com o vídeo “Corrida por \$100 feita de privilégio e desigualdade” disponível em https://youtu.be/L177yGjiseM?si=FDk1TWXPMTip1UCP	Aqui o(a) professor(a) pode utilizar outro vídeo que achar apropriado a temática
20 minutos	Perguntar aos estudantes o que compreenderam sobre o vídeo? E quais seriam os questionamentos caso fosse feita uma adaptação do vídeo ao contexto social brasileiro?	Ouvir a opinião dos estudantes e intervir quando necessário para a continuidade da discussão.
10 minutos	Discorrer um pouco sobre os conceitos de minorias, meritocracia e inclusão conforme o referencial teórico sugerido para os docentes.	Essa explanação fica a critério do(a) professor(a), podendo ser utilizado slides ou outros textos.

30 minutos	Dividir a turma em equipes para fazer um levantamento dos obstáculos que os grupos vistos em nossa sociedade como “minorias” (Pessoas com deficiência – PCD, afrodescendentes, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIAPN+, etc.) enfrentam e elencar algumas estratégias para superá-los ou combatê-los.	A(o) professor(a) pode optar por deixar os grupos livre para a escolha da minoria, ou sortear as minorias.
20 minutos	Pedir que cada grupo expõem em cartazes suas colocações (obstáculos X estratégias) para serem compartilhados com a turma.	Sugerir que cada grupo escolha um orador para apresentar as ideias do grupo.
10 minutos	Questionar quais os obstáculos que vocês enfrentam para concretizar seu projeto de vida?	Esse momento de reflexão individual, pode ser expresso no caderno ou compartilhada com a turma, caso o estudante manifeste o desejo.

Referências

MAZZA, Moises Giordano; MARI, Cezar Luiz Di. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido . **Pro-Posições**, v. 32, p. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RgrxhFhvFqnLwSGcdZ3VMky/#> Acesso em 01 de set. 2023.

RAMACCIOTTI, Bárbara Luchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. Florianópolis-SC: **Sequência**, v.42, n.89. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/seq/a/BLwwNgTCLH78vk7HHvhxzs/#> Acesso 01 de set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>

SANTOS, Elias Souza dos [et al.]. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador - BA: EDUFBA, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>> Acesso em 13 de set. 2023.



Dica: Filme “Que horas ela volta?” de Anna Muylaert (2015) disponível no Globoplay, o drama aborda a relação entre uma empregada doméstica, sua filha e seus patrões, e os conflitos entre classes sociais.

3

Profissão tem gênero?**Resumo**

Tema	Gênero e profissões.
Objetivo	Debater aspectos relacionados a gênero na escolha profissional, desmistificando algumas ideias errôneas e preconceituosas disseminadas em nossa sociedade.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; Impressora, e Folhas A4 .
CrITÉrios de Avaliação	Argumentação, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Exibir o vídeo do YouTube “Mulheres cientistas na História (https://youtu.be/WWvIQJg4SCM?si=aJW4_yTp5248PDAQ)	Questionar se os estudantes sabem citar outras cientistas além das apresentadas no vídeo?
20 minutos	Propor a leitura de um artigo do jornal El País, intitulado “Os estereótipos de gênero afetam o que as meninas e os meninos escolhem como profissão no futuro” (https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/10/actualidad/1528661907_969674.html)	A leitura pode ser feita no datashow ou através de impressão do texto.
20 minutos	Pedir para que os estudantes expressem seu entendimento acerca do texto e relacionem com o conteúdo do vídeo.	Estimular os estudantes a participarem.

20 minutos	<p>Dinâmica “Eu já.../ Eu nunca... que consistem em fazer questionamentos aos estudantes sobre situações cotidianas envolvendo estereótipos de gênero, cuja resposta seja dada levantando a mão ou uma plaquinha com os dizeres “Eu já!” e “Eu nunca!”.</p> <p>Algumas das perguntas podem ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Você ajuda nas tarefas domésticas, como lavar louças, limpar a casa, lavar suas roupas etc.? 2- Alguma vez já disseram que você não deveria usar determinada roupa por ela ser curta ou mostrar o corpo? 3- Alguma vez você ouviu dizer que deveria esconder suas emoções, por exemplo, não chorar na frente dos outros, ou coisa assim? 	<p>As perguntas devem ser elaboradas com antecedência com base no tema, e caso o(a) professor(a) opte pelas placas deve construí-las com antecedência.</p>
30 minutos	<p>Discutir com os estudantes os motivos de algumas profissões estarem associadas a determinado gênero, por exemplo, a docência, a enfermagem e a psicologia com maior número de profissionais mulheres, e nas engenharias e nas ciências exatas terem maior número de profissionais homens.</p>	<p>Nesse momento o(a) professor(a) pode explicar um pouco o conceito de gênero, que vai além das questões biológicas.</p>
10 minutos	<p>Para finalizar, propor uma pesquisa sobre diferenças salariais relacionadas ao gênero para trazer na próxima aula.</p>	<p>Essa atividade pode ser feita em grupos dividido por profissões.</p>

Referências

ABBONDANZA, Márcia Vanessah Pacheco; FLECK, Carolina Freddo; VIANA, João Garibaldi Almeida. Gênero, carreira e instituições: estereótipos, “teto de vidro” e outras implicações. *Polis*, Santiago, v. 20, n. 58, p. 160-176, jan. 2021. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682021000100160&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 31 ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n58-1584>.



Dica: Filme “O sorriso de Mona Lisa” do diretor Mike Newell de 2003, que retrata a luta de uma professora contra o conservadorismo de sua época que era contra mulheres terem uma profissão, disponível na Netflix.

4

Como serão as profissões no futuro?**Resumo**

Tema	Transformações tecnológicas no mundo do trabalho.
Objetivo	Refletir sobre a influência das inovações tecnológicas em nossas vidas e suas consequentes transformações no mundo trabalho.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; canetas e folhas para anotações.
CrITÉrios de Avaliação	Criatividade, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Exibição do vídeo “Trabalho e profissões do futuro”, disponível em https://youtu.be/r1Qq3GgRmgU?si=gjfv7xo0M-wAoJcf	questionar os estudantes quanto as formas de interação no passado e como são hoje (por exemplo: meios de comunicação, transporte, educação, empregos etc.)
10 minutos	Questionar como a tecnologia pode ser prejudicial ou favorável a nós enquanto sociedade?	Nesse momento a(o) professor(a) pode anotar os prós e contras citados pela(o)s estudantes no quadro.

20 minutos	Em seguida, dividir a turma em grupos e pedir que discutam como eles acreditam que serão as relações interpessoais e profissionais no futuro?	Sugerir que cada grupo tenha um relator.
10 minutos	Pedir para que o(a)s estudantes escolham uma forma de expressar as colocações dos grupos, por exemplo: um vídeo no Tik Tok, uma dramatização, ou cartaz para ser apresentada aos demais colegas de turma.	Sugerir que eles se reúnam em outro momento para produção do material a ser apresentado na próxima aula.
40 minutos	Apresentação dos grupos.	Organizar as carteiras em semi-círculo, para que a visão seja melhor.
10 minutos	Após as apresentações dos grupos, questionar de que forma as transformações tecnológicas estão relacionadas aos seus projetos de vida?	Atividade individual

Referências

PROFISSÕES do futuro: quais são as principais áreas em alta. Fia – business school, [S. l.], 24 jan. 2022. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/profissoes-do-futuro/>. Acesso em: 01 set. 2023.

TRABALHO e profissões do futuro. [S. l.; s. n.], 2020. 1 vídeo (6 min. e 16 segs.). Publicado pelo canal Exame. Disponível em: <https://youtu.be/r1Qq3GgRmgU?si=gjfv7xo0M-wAoJcf>. Acesso em: 31 ago. 2023.



Dica: Vídeo “O que é o metaverso?”, disponível em <<https://youtu.be/NVzVC3l9ht8?si=BY5nrKQyJcPDBp7B>>

5

Visitando os nossos sonhos!**Resumo**

Tema	O projeto de vida na escolha dos itinerários formativos.
Objetivo	Relembrar os sonhos que estudantes tinham ao adentrar na escola, e refletir sobre como esses sonhos se relacionam com o momento da escolha de itinerários formativos.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; Caixa de papelão, papel colorido, fita adesiva e/ ou cola.
CrITÉrios de Avaliação	Empatia, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
5 minutos	Pôr uma música suave, de preferência instrumental, para receber os estudantes, acolher os estudantes e explicar a importância do momento que se aproxima que influenciará seu futuro.	Previamente o(a) professor(a) de Projeto de Vida deve preparar a caixa, na qual estarão contidos os sonhos dos estudantes, assim como, organizar a sala de aula, de maneira a dispor as cadeiras em formato de semi-círculo.
10 minutos	Exibir o vídeo com a letra da música “Como uma onda no mar” de Lulu Santos disponível no YouTube : https://youtu.be/Woso28GSGa0 .	Refletir com os estudantes sobre a mensagem que a música traz e relacionar com o momento da escolha de itinerários formativos.

20 minutos	A seguir, abrir a caixa dos sonhos, e pedir que cada estudante procure sua carta ou cartão com seu nome, dar um tempo para que ele(a)s leiam.	Alguns alunos podem não ter escrito a sua carta, por estarem ausentes no início do ano, sugerir que estes escrevam seu sonho agora e coloquem na caixa.
20 minutos	Pergunte se eles se recordavam do que tinham escrito, se algo mudou desde a escrita dessa carta, e como eles reescreveria ela agora?	Propor a escrita de uma carta para o Eu do futuro, se projetando para os próximos 10 anos.
5 minutos	Finalizar colocando as cartas em envelopes individualizados para serem lacrados e guardados pelos estudantes.	Lembrá-los que essas cartas devem ser abertas somente no tempo estabelecido.

Referências

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Caderno do Professor:** aulas de Projeto de Vida, novo Ensino Médio, 1º ano. Recife-PE: ICE, 2021. Disponível em <<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>> Acesso em 29 de outubro de 2021.



Dica: Poema de “O Sonho” de Braúlio Bessa, disponível no vídeo <<https://youtu.be/XWKvowjJWQg?si=O-d5c6-6oQQ2XeXs>>

6

Em qual IF meu sonho se encaixa?

Resumo

Tema	O projeto de vida na escolha dos itinerários formativos.
Objetivo	Relacionar o projeto de vida dos estudantes com os itinerários formativos que a escola oferta.
Materiais necessários	Computador; Datashow; Caixa de som ou TV; Papel A4 , cartolina, Pinceis e/ou canetas, Postites coloridos (quatro cores diferentes), Fita adesiva.
Crítérios de Avaliação	Empatia, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Acolher os estudantes e exibir o vídeo “Só você pode escolher seu futuro” de Deivison Pedroza disponível no YouTube (https://youtu.be/EjMjs6ob9sg), após o vídeo refletir sobre os questionamentos que o vídeo traz.	Estimular a fala dos estuandantes, relacionando o vídeo com o momento de escolha dos IFs.
20 minutos	Distribuir para os estudantes a lista de cursos e profissões das instituições de ensino superior da cidade ou região, e questionar quais estudantes já sabem que profissão deseja seguir? E questionar em qual itinerário formativos essa profissão? Se ele(a)s já pesquisaram sobre a profissão que deseja seguir, quais as vantagens e desvantagens de seguir essa profissão ?	Previamente a(o) professor(a) de projeto de vida deve imprimir uma lista de cursos e profissões das universidades e faculdades existentes na cidade.

10 minutos	A seguir, entregar os postites e pedir para que escrevam a profissão ou IF que desejam seguir, e se dirijam ao quadro para colar nos painéis colocados no quadro branco com o nome dos itinerários formativos ofertados na escola	Previamente a(o) professor(a) de projeto de vida deve imprimir o nome (em caixa alta) dos itinerários formativos que a escola oferta e colar na cartolina ou no quadro.
10 minutos	Ao fim da aula questionar como eles(as) se sentiram durante a dinâmica, que sentimentos vivenciaram? Lembrando aos estudantes que essa escolha foi simbólica, se as dúvidas permanecem ainda terão outros momentos para tirar suas dúvidas.	Ouvir e esclarecer as dúvidas dos estudantes.

Referências

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Caderno do Professor:** aulas de Projeto de Vida, novo Ensino Médio, 1º ano. Recife-PE: ICE, 2021. Disponível em <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf> Acesso em 29 de outubro de 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão.** São Luís: SEDUC – MA, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2023.



Dica: O painel de itinerários formativos pode ser feito online no site Padlet (<https://pt-br.padlet.com/>)

7

Com quem posso contar nessa jornada?**Resumo**

Tema	O projeto de vida na escolha dos itinerários formativos.
Objetivo	Envolver os pais e/ou responsáveis no processo de escolha de IFs pelos estudantes, dando suporte e apoio nesse momento de decisão.
Materiais necessários	Computador, Datashow, microfone e caixa de som, Cartolina, folhas A4, pinceis, lápis e/ou canetas, régua e compasso.
Crítérios de Avaliação	Empatia, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
10 minutos	Convidar pais e/ou responsáveis para falar sobre esse momento no qual os estudantes precisam escolher qual itinerário formativo seguir no próximo ano letivo. Fazer o acolhimento dos convidados e estudantes no auditório ou espaço equivalente.	Para dinamizar esse momento podemos utilizar frases (Obs. Em cartazes ou em slides) que expressam possíveis expectativas dos pais em relação aos filhos, como por exemplo: “meu filho vai ser doutor”, “Tal pai, tal filho”, “Filho de peixe, peixinho é”, “Na minha casa, a última palavra é minha”, “Vai trabalhar, que estudar não enche o bucho”, “Eu dou aos meus filhos aquilo que nunca tive”.

20 minutos	E em seguida, faz-se a reflexão sobre essas frases, possibilitando que os pais se identifiquem ou não com elas, e como a postura e opinião dos pais e responsáveis pode influenciar as escolhas dos estudantes	Motivar a participação dos pais.
30 minutos	Com o apoio dos gestores e demais membros da equipe escolar, explicar quais são os IFs ofertados pela escola, como se formam as turmas, como funciona as aulas, quais caminhos percorrerão os estudantes ao escolher um itinerário, inclusive de se há possibilidade de mudança e quando fazer isso, ouvir as dúvidas dos pais e estudantes, enfatizando a relação ente os IFs e o processo de estudo nos estudos.	Para esse momento pode ser feita uma apresentação de slides e vídeos sobre os IFs, mostrando quais cursos universitários estão relacionados a cada IFs, e a importância de atrelar os sonhos dos estudantes aos IFs.
20 minutos	Em seguida sugerimos uma dinâmica que consiste na construção de Genoprofissiograma, que de acordo com Mahl, Soares e Oliveira Neto (2005) consiste em fazer uma pesquisa sobre as profissões dos membros familiares até o terceiro grau e construir um organograma das profissões de sua família.	Essa atividade deve ser realizada pelos estudantes em parceria com os pais ou responsáveis
10 minutos	Ao término da atividade montar um mural com o Genoprofissiograma de cada aluno, no qual cada aluno coloque abaixo do seu nome sua futura profissão.	Posteriormente, conversar com os estudantes sobre a repercussão da reunião com os pais.

Referências

- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. São Luís: SEDUC – MA. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2023.
- MAHL, Álvaro Cielo; SOARES, Dulce Helena Penna; NETO, Eliseu de Oliveira. **POPI - Programa de orientação profissional intensivo**: outra forma de fazer orientação profissional. São Paulo – SP: Vetor. 2005.



Dica: Para sondar os sentimentos gerados nos estudantes pós reunião com pais e responsáveis utilizar o Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/pt-BR/login?continue=/app>)

8

É hora de decidir, mas ainda tenho dúvidas!**Resumo**

Tema	O projeto de vida na escolha dos itinerários formativos.
Objetivo	Promover rodas de conversa entre os estudantes da 1ª série com os estudantes da 2ª e 3ª, ex-alunos e professores de diferentes áreas.
Materiais necessários	Computador, Datashow, microfone e caixa de som, Equipamentos dos laboratórios de Ciências e Informática, EVA (diversas cores), Cartolinas, pinceis, tesouras, cola isopor, fita adesiva.
Crítérios de Avaliação	Empatia, participação, respeito e cooperação.

Procedimentos

Tempo	Roteiro	Observações
60 minutos	Convidar profissionais diferentes áreas e ex-alunos que estejam em faculdades ou Universidades, e representantes dessas instituições para um bate-papo com os estudantes da 1ª série.	Previamente, construir cartazes com frases motivacionais e reflexivas para expor nos corredores da escola. Organizar quatro ambientes que remetam aos quatro itinerários formativos ofertados pela escola, ornamentar as salas com instrumentos de determinadas profissões ou das áreas de conhecimento, por exemplo: equipamentos do laboratório de ciências ou de informática, livros da biblioteca, Mapas, jalecos etc.
20 minutos	Acolher convidados e estudantes no auditório.	Fazer uma breve apresentação dos convidados

30 minutos	Pedir aos profissionais e ex-alunos que comentem como foi o seu processo de escolha profissional, e se suas expectativas foram confirmadas, e quais as possibilidades de atuação na sua área.	Abrir espaço para que os estudantes possam fazer perguntas aos convidados.
10 minutos	Após a apresentação dos profissionais e ex-alunos, propor a visita aos quatro ambientes construídos que representam os Itinerários Formativos.	Orientar os ex-alunos e convidados para que procurem os ambientes correspondentes as áreas que pertencem. E aos estudantes que visitem os IFs que desejam seguir.
60 minutos	Promover um bate-papo sobre como está sendo a jornada escolar? Como é avançar nos estudos, seja dentro do Ensino Médio, ou em nível superior? Quais as dificuldades, dúvidas e escolhas que tiveram ou que fazer?	É importante que toda a equipe escolar participe desse momento, incentivando os estudantes e organizando os espaços de conversação.
60 minutos	Ao fim desse momento, simular a escolha de itinerários formativos através do Google Forms com os estudantes.	Para este momento pode ser disponibilizado a sala de informática para o acesso a internet, assim como, distribuir QR code para acesso ao formulário em diferentes áreas da escola.

Referências

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. São Luís: SEDUC - MA. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2023.



Dica: Utilize o Canva para criar QR code (https://www.canva.com/pt_br/criar/qr-code/)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações pedagógicas aqui expostas foram pensadas com intuito de facilitar o trabalho docente, tendo em vista a complexidade dessa tarefa, que envolve conhecimentos acerca do público-alvo, do contexto local, das determinações legislativas e técnicas para cumprimento do currículo, dos recursos materiais disponíveis, e das necessidades dos estudantes. Todavia, iniciativas como esta inspiradas na pesquisa colaborativa, que possibilitam a participação dos atores/sujeitos da pesquisa, corroboram para efetivação de uma educação transformadora.

Sabendo que o currículo é algo fluído e vivo que precisa acompanhar a dinâmica espaço-temporal no qual se insere, e que está atrelado aos interesses e jogos de poder dos atores que o fazem acontecer, este caderno de orientações pedagógicas se propôs a elencar algumas ações que podem ser realizadas com os estudantes no Ensino Médio, modalidade de ensino que vivencia uma reforma curricular, na qual o Projeto de Vida surge como eixo central no qual o currículo se apoia. Dentre as inovações do novo currículo do Ensino médio, está a escolha de Itinerários Formativos em função da flexibilização curricular, na qual o Projeto de Vida desempenha papel importante nesse processo decisório. Diante do exposto, a atuação docente torna-se essencial para a concretização dessa proposta, e tal atribuição necessita de suporte para além da formação continuada, como, por exemplo, a construção de materiais didáticos que possam ser validados na prática cotidiana.

Destarte, cabe reconhecer as limitações que materiais como este encerram, valendo-se da intuição e da criatividade docente que devem ser condutoras do processo de planejamento e execução de práticas pedagógicas eficazes. Por tanto, fica aqui nossa humilde colaboração à comunidade docente, diante das demandas que atravessam o currículo escolar e instigam a troca de conhecimento.

REFERENCIAS

- ABBONDANZA, Márcia Vanessah Pacheco; FLECK, Carolina Freddo; VIANA, João Garibaldi Almeida. Gênero, carreira e instituições: estereótipos, “teto de vidro” e outras implicações. **Polis**, Santiago, v. 20, n. 58, p. 160-176, jan. 2021. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682021000100160&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n58-1584>.
- AGUDO, Alejandra. Os estereótipos de gênero afetam o que as meninas e os meninos escolhem como profissão no futuro. **El País** [online], Madri – Espanha, 04 de jan. 2019. Sociedade. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/10/actualidad/1528661907_969674.html Acesso em: 30 de ago. 2023.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG. 2 ed. 2021.
- BARROS, Antônio Evaldo Almeida. O processo de formação da “identidade maranhense” em meados do século XX. **TOMO**, São Cristóvão – SE, n. 17, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/513/429> Acesso em: 30 de ago. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 04 de dez. 2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8.º da Lei n.º 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rcb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de mar. 2022.
- COMO uma onda no mar. [S. l.; s. n.], 2012. 1 vídeo (3 min. 30 seg.). Publicado pelo canal Lyrics Music. Disponível em: <https://youtu.be/Woso28GSGaQ> Acesso em: 31 ago. 2023.
- CORRIDA da sociedade por direito de oportunidade e privilégios iguais. [S. l.; s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min. 20 segs.). Publicado pelo canal Comece a Pensar. Disponível em: <https://youtu.be/L177yGj8eM?si=FDk1TWXPMTip1UCP>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- ILHA Bela. [S. l.; s. n.], 2010. 1 vídeo (3 min. 56 seg.). Publicado pelo Joh Borges. Disponível em: https://youtu.be/37LBsd8t26l?si=Frg2s5_a6e_6- Pr Acesso em: 11 out. 2023.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf> Acesso em: 30 de ago. 2023.
- MAHL, Álvaro Cielo; SOARES, Dulce Helena Penna; NETO, Eliseu de Oliveira. **POPI - Programa de orientação profissional intensivo**: outra forma de fazer orientação profissional. São Paulo – SP: Vetor. 2005.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio**. São Luís, MA: SEDUC-MA, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2022/04/DCTMA-Ensino-M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2022.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. São Luís: SEDUC – MA, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2023.

MARANHÊS. [S. l.; s. n.], 2020. 1 vídeo (5 min. 12 segs.). Publicado pelo canal Pão com ovo. Disponível em: <https://youtu.be/TYADVuCETPO?si=CtBGcfobgc5vtZpW>. Acesso em 18 de out. 2023.

MAZZA, Moises Giordano; MARI, Cezar Luiz Di. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20190063, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RgrxhFhvFqnLwSGcdZ3VMky/#> Acesso em 01 de set. 2023.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482>. Acesso em: 31 ago. 2023. DOI: 10.15536/reducarmais.3.2019.167-172.1482

MULHERES cientistas na história. [S. l.; s. n.], 2019. 1 vídeo (8 min. 40 segs.). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: [https://youtu.be/WWvIQJg4SCM?si=a\]W4_yTp5248PDAQ](https://youtu.be/WWvIQJg4SCM?si=a]W4_yTp5248PDAQ). Acesso em: ago. 20123.

O QUE é metaverso? Como investir em criptomoedas e NTFs dentro do metaverso. [S. l.; s. n.], 2022. 1 vídeo (8 min. 57 segs.). Publicado pelo canal Infomoney. Disponível em: <https://youtu.be/NVzVC3l9ht8?si=BY5nrKOyJcPDBp7B>. Acesso em: 31 ago. 2023.

O SONHO. [S. l.; s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min. 37 segs.). Publicado pelo canal JC PAES. Disponível em: <https://youtu.be/XWKvowjJWQg?si=-hH1VZf6USdFioMl>. Acesso em: 1º out. 2023.

O SORRISO de Mona Lisa. Direção de Mike Newell. EUA: Revolution Studios e Columbia Pictures em associação com Red Om Productions, 2003.

PROFISSÕES do futuro: quais são as principais áreas em alta. Fia – business school, [S. l.], 24 jan. 2022. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/profissoes-do-futuro/>. Acesso em: 01 set. 2023.

QUE HORAS ela volta. Direção: Anna Muylaert. Distribuição: Pandora Filmes. Rio de Janeiro: África Filmes; Globo Filmes, 2015.

RAMACCIOTTI, Bárbara Luchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. Florianópolis-SC: **Sequência**, v.42, n.89. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/seq/a/BLwwNgTCLH78vk7HHvhhxzs/#> Acesso 01 de set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>

SANTOS, Elias Souza dos et al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas”. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

TRABALHO e profissões do futuro. [S. l.; s. n.], 2020. 1 vídeo (6 min. e 16 segs.). Publicado pelo canal Exame. Disponível em: <https://youtu.be/r1Qq3GgRmgU?si=gjfv7xo0M-wAoJcf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

VÍDEO motivacional – Só você pode escolher o seu futuro. [S. l.; s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min. 30 segs.). Publicado pelo canal Deivison Pedroza. Disponível em: <https://youtu.be/EjMjs6ob9sg>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre – RS: Artemed, 1998.

Sobre a Autora

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB) da UFMA. Especialista em Orientação Educacional. Possui Especialização em Gestalt-terapia com ênfase em Psicoterapia. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2013). Possui Licenciatura Plena em Química pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2006). Atua como docente na rede pública desde 2006, tendo trabalhado nas esferas municipal e estadual no Piauí. E, atualmente, exerce a docência na Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA).



Izamoema de Santana

izamoemasantana@gmail.com

Sobre a Orientadora

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Coursou o Pós Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ Faculdade de Educação/FAE, sob a supervisão da professora doutora Marlucy Alves Paraíso, no período de 05 de agosto de 2017 à 05 de julho de 2018. Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica.



Maria José Albuquerque Santos

maria.albuquerque@ufma.br

ANEXOS

ANEXO A – Orientações da SEDUC – MA para a escolha de Itinerários Formativos

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC
SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRAL - SAEPI
SUPERVISÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - SUPCETI

ORIENTAÇÕES PARA ESCOLHA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS 2022

Caríssimos Gestores, estamos próximos à finalização do ano letivo e, com isso, é tempo de articularmos junto a estudantes, professores e comunidade a escolha dos Itinerários Formativos. Nesse sentido, estamos disponibilizando ações e estratégias que devem ser executadas em todos os Centros Educa Mais.

Devido à necessidade de alinhamento e planejamento da rede Educa Mais o “DIA D” de escolha de Itinerário Formativo será antecipado para **04 de novembro do ano em curso**. Para tanto, a SUPCETI disponibilizará um formulário para que todos os estudantes da 1ª série possam fazer suas escolhas. Importante ressaltar que após a disponibilização dos resultados, os Centros deverão conduzir os diálogos para ajustes e alinhamentos dos estudantes não contemplados em suas escolhas.

Dessa forma para eficácia do processo de escolha dos Itinerários Formativos disponibilizamos as orientações que seguem:

Antes do Dia D: Preparação

- A mobilização junto nos Centros será realizada de 17/10 a 03/11;
- Professores Tutores e de Pós-Médio devem realizar aulas com a temática alusiva à escolha do Itinerário Formativo, por exemplo, “CHEGOU A HORA DA DECISÃO” ou “DIA D DE DECISÃO”, onde poderão reforçar toda a reflexão a respeito da importância de uma escolha consciente e individual;
- Os professores de Projeto de Vida devem fazer o trabalho de rever o levantamento dos sonhos e junto dos estudantes discutirem a quais Itinerários eles estariam mais relacionados;
- O Trio Gestor deve organizar uma reunião com os pais dos estudantes da 1ª série para explicar os principais pontos relativos à escolha de Itinerário, ressaltando:
 - A oferta de Itinerários Formativos está limitada à capacidade física do Centro, ou seja, número de turmas destinadas para a 2ª série;
 - Nos Centros Educa Mais não teremos a oferta de Itinerários Técnicos em 2023;
 - Nenhum Itinerário é profissionalizante;
 - Caso o Centro não faça a oferta do Itinerário Formativo inicialmente pretendido pelo estudante, ele não terá prejuízo de aprendizagem, pois continuará a ter todos os componentes curriculares e será alocado em outro Itinerário;
 - Esse momento será o da escolha dos Itinerários que serão oferecidos no Centro Educa Mais, mas a matrícula só vai acontecer no ano de 2023;
 - Dependendo da disponibilidade de vagas o estudante poderá se matricular em um Itinerário diferente do escolhido atualmente, no entanto, a prioridade para matrícula será de quem vai para o mesmo Itinerário da escolha;
 - Mesmo após iniciar o Itinerário na 2ª série, o estudante ainda poderá fazer trocas ou permutas

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC
SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTEGRAL - SAEPI
SUPERVISÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - SUPCETI

GOVERNO DO
MARANHÃO
SEDUC

EDUCA
MAIS

sempre que houver vagas;

- Após a divulgação do resultado pela SUPCETI, quaisquer tentativas de mudanças de itinerário devem ser discutidas entre os estudantes, professores tutores e gestão pedagógica.

Durante o Dia D

- Nesse dia o Acolhimento será alusivo à escolha do Itinerário Formativo;
- Cada Centro deverá organizar um horário para o preenchimento do *forms*;
- Esse momento será o da escolha dos Itinerários que serão oferecidos no Centro Educa Mais, mas a matrícula só vai acontecer no ano de 2023.

Após o Dia D

- Os dados serão tratados pela equipe de avaliação da SUPCETI e socializados com a escola e até 5 dias úteis após a aplicação;
- Após a socialização, a equipe gestora deverá conduzir os diálogos com os estudantes não contemplados em suas escolhas;
- Após a escolha dos Itinerários que serão ofertados pelo Centro, a gestão não poderá mais fazer mudanças de forma unilateral devido ao ajuste da projeção de turmas e matrícula planejadas pela SUPCETI.

ANEXO B – Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Gestor

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Lygma de Santana, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: O novo currículo do Ensino Médio e a atuação docente em Profeto de Vida.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 02/08/2022

Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA