

Novo Ensino Médio e o projeto de vida: articulações e sentidos na atuação docente

ARTIGO

Clara Wesllyane Morais da Silvaⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santosⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

1

Resumo

O presente artigo visa compreender os sentidos da atuação docente a partir dos Projetos de Vida propostos no NEM, entendendo o processo de atuação política e identificando as estratégias utilizadas pelos atores dessa política. O trabalho é de de cunho qualitativo, documental e bibliográfico. Foram selecionadas pesquisas que abordam o NEM e o Projeto de Vida, que apresentam o desenvolvimento da política. Apresentamos como base teórica os estudos de Ball e Bowe (1992) sobre a movimentação das políticas no ciclo contínuo, e Ball, Maguire e Braun (2016), que abordam sobre a teoria da atuação das políticas. É possível entender alguns dos sentidos percebidos pelos docentes por meio do Projeto de Vida do NEM. Ao analisarmos as produções, percebemos lacunas que afetam esta política, desde a dinâmica da carga horária dos professores até as necessidades estruturais.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Teoria da Atuação. Ciclo de Políticas.

New high school and the life project: articulations and meanings in teaching

Abstract

The aim of this article is to understand the meanings of teaching based on the Life Projects proposed by the NEM, understanding the process of political action and identifying the strategies used by the actors in this policy. The work is qualitative, documentary and bibliographical. We selected research that deals with the NEM and the Life Project, which presents the development of the policy. As a theoretical basis, we present the studies by Ball and Bowe (1992) on the movement of policies in the continuous cycle, and Ball, Maguire and Braun (2016), who address the theory of policy performance. It is possible to understand some of the meanings perceived by teachers through the NEM Life Project. By analyzing the productions, we see gaps that affect this policy, from the dynamics of the teachers' workload to structural needs.

Keywords: Life Project. New High School. Acting Theory. Policy Cycle.

1 Introdução

Com a reforma do Novo Ensino Médio em vigor, percebemos que houve algumas motivações para sua efetivação nas escolas públicas. Inicialmente, em termos normativos, a partir do surgimento da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que tinha como principal objetivo a diversificação curricular e a necessidade de promover, nas escolas de Ensino Médio, o diálogo com os jovens a respeito de seus contextos, realidades e vivências. Isso ocorreu mesmo diante diversas manifestações que ocorreram neste período.

Essa MP foi aprovada e, poucos meses depois, foi sancionada a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, na etapa do Ensino Médio, instituindo a Política de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Além disso, as empresas de iniciativa privada surgem como apoiadoras das políticas públicas brasileiras, como maneira de firmar a construção do projeto de vida dos jovens estudantes. Com isso, um ideal neoliberal aparece fortemente neste processo, uma vez que as instituições poderão assumir a responsabilidade sobre alguns elementos da reforma. Assim, a educação é vista como um meio para conduzir os jovens a reconhecer os comportamentos e posturas necessárias ao mercado de trabalho.

Outra modificação foi em relação à carga horária, aumentando de 800 horas anuais para 1.000 horas anuais, conforme as referências propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devendo conter elementos que apontam uma flexibilização curricular. Com isso, as escolas devem ofertar os itinerários formativos, seguindo as quatro áreas do conhecimento ou uma área de Formação Técnica e Profissional. Esses itinerários têm a intenção de renovar a educação brasileira, às vezes, sendo compreendido em um sentido pragmático, como se pudessem atender às mais diversas demandas que envolvem os jovens e a comunicada escolar. Além disso, o Novo Ensino Médio traz outro elemento curricular obrigatório para as escolas: o Projeto de Vida.

Dessa forma, segundo a proposta, o Projeto de Vida visa desenvolver habilidades socioemocionais, o contato e aprofundamento nas tecnologias, e a percepção da realidade

que o constitui. Assim, a proposta desse projeto é que cada jovem estudante do Ensino Médio construa o seu próprio Projeto de Vida, a partir de orientações com professores na escola, aconselhando nas possíveis tomadas de decisões e motivando no desenvolvimento de sua autonomia, sempre considerando os interesses dos estudantes.

Diante de tantas questões apontadas como responsabilidade da escola, ocorrendo de maneira aligeirada, é válido considerar as diversas condições do ambiente escolar (formação de professores, estruturas, recursos, entre outros fatores) para adaptar a antiga proposta ao “Novo”. Assim, surge o questionamento sobre quais os sentidos da atuação docente diante do Projeto de Vida proposto na reforma do Novo Ensino Médio?

Dessa maneira, como forma de alcançar possíveis compreensões a partir do questionamento realizado anteriormente, apresentamos como o objetivo da pesquisa: compreender os sentidos da atuação docente a partir dos Projetos de Vida propostos no NEM, entendendo o processo de atuação política e identificando as estratégias utilizadas pelos atores dessa política.

2 Metodologia

Como forma de alcançarmos os objetivos propostos previamente e focar na pesquisa, optamos por realizar um estudo de caráter qualitativo como maneira de compreender, segundo Minayo (1994), a realidade social por meio do que o ser humano reflete e produz a partir de seus conceitos, motivos, crenças, valores e atitudes.

Conforme indica Gil (2002), os estudos bibliográficos e documentais, apesar de possuírem algumas semelhanças, são distintos, especialmente devido à seleção das fontes de pesquisa. Por isso, na pesquisa documental, visamos compreender o que propõe a reforma Novo Ensino Médio, principalmente as normas que compreendem o Projeto de Vida. Além disso, a classificação como bibliográfica é obtida mediante a aproximação com o referencial teórico escolhido para fundamentar a temática proposta.

Contudo, percebendo a variedade de possibilidades que envolvem a política do NEM e a noção sobre o Projeto de Vida, é válido estabelecer uma delimitação no campo

do trabalho, uma vez que o nosso objetivo não é alcançar a maior região, mas entender as experiências e se as possíveis influências no contexto do ambiente escolar.

Logo, organizamos o nosso trabalho em etapas para facilitar a compreensão. Inicialmente, buscamos apresentar as reflexões teóricas sobre a atuação das políticas segundo os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016). Além disso, trazemos, em uma perspectiva descentrada, a compreensão sobre a política e como ela se movimenta por meio da abordagem do ciclo de políticas.

Em seguida, visamos investigar sobre o Projeto de Vida e os sentidos que estão sendo atribuídos a essa expressão. Dessa maneira, trazemos como elemento para nossa reflexão sobre a temática, uma dissertação e uma tese que abordam o NEM e o Projeto de Vida, contribuindo para a construção do nosso entendimento. Esses trabalhos apresentam o desenvolvimento da política, apontando as estratégias utilizadas pelos atores e as dificuldades encontradas, além das possíveis implicações neste processo. Por fim, finalizamos a nossa pesquisa trazendo algumas das nossas considerações e os resultados obtidos.

3 Resultados e Discussão

3.1 Focalizando as políticas

A política educacional é geralmente percebida unicamente como uma maneira de atender e garantir uma educação com melhores resultados em avaliações, assegurando o rendimento esperado para a formação dos estudantes. Entretanto, nossa compreensão de política se fundamenta em um referencial descentralizado. De acordo com Lopes e Macedo (2011), a política pode ser concebida como uma orientação para a prática, destacando que permite a compreensão dos resultados como soluções para os conflitos inerentes ao processo político.

Ademais, Ball e Bowe (1992) afirmam que a política curricular deve ser compreendida como desenvolvida a partir de textos que adquirem significações, ajustando-se ao contexto situado. Os autores introduzem a noção de que, entre as

políticas de currículo, persiste a fragmentação nos processos de desenvolvimento político, evidenciando que a política é frequentemente percebida de maneira linear e de fácil compreensão e execução. Portanto, é crucial que, na elaboração das políticas, sejam considerados os contextos locais, aproximando-as das necessidades e da realidade da comunidade escolar. Sob uma perspectiva descentralizada, é pertinente que os profissionais atuantes nas escolas também participem do desenvolvimento das políticas, conferindo significados à realidade escolar. Porém, é necessário refletir a partir da seguinte afirmação sobre política, realizada por Ball, Maguire e Braun (2016):

Elas variam de políticas de salvaguarda e de circuito fechado de TV à saúde e à segurança, à coesão da comunidade, a uniformes e a viagens escolares. A maioria delas nunca aparece nas pesquisas de política educacional, mas, de diferentes formas, elas moldam, limitam e permitem as possibilidades de ensino e aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão dos problemas e das crises (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 19).

Nesse sentido, as políticas não podem ser compreendidas unicamente como aquelas geradas nos textos normativos vindas de instâncias ‘maiores’; as políticas são iniciadas de distintos modos e possuem diversos caminhos. Logo, muitas das políticas presentes nas escolas, responsáveis por dar ordem ou restringir alguma noção, podem (e geralmente são) criadas na própria escola, conforme apontado por Ball.

Após essa breve exposição sobre o que percebemos como políticas, é adequado comentar que os caminhos pelos quais as políticas se movimentam, seguindo nossa compreensão, parte do que Stephen Ball e Richard Bowe reconhecem como a abordagem do Ciclo de Políticas, que será o foco do próximo tópico.

3.2 A abordagem do ciclo contínuo de políticas

O ciclo de políticas é uma abordagem fundamentada pelos autores Stephen Ball e Richard Bowe desde a década de 1980, que apresenta um processo contínuo situado em três contextos principais: o contexto da produção de texto, o da prática e o de influência (Mainardes, 2006). Sendo contínuo, o ciclo de políticas deve ser compreendido como

dinâmico e flexível. Dessa forma, não obedece a etapas lineares ou sequenciais; os contextos estão em constante interatividade.

Dessa maneira, esta abordagem possibilita a compreensão acerca do processo das políticas educacionais e curriculares, tendo em vista a complexidade que exige as análises políticas. Assim como aponta Mainardes (2006; 2018) a respeito da complexidade do desenvolvimento de políticas, especialmente, em relação a uma abordagem que permite a produção de variados sentidos e que está em constante transformações.

Com relação aos três contextos citados anteriormente, devemos reconhecer que é neles que ocorrem as reflexões sobre interesses, disputas e demandas que envolvem o processo político, existindo os mais diversos tipos de situações. Dessa forma, é crucial compreender a motivação das políticas a partir dos contextos do ciclo de políticas. Portanto, visamos situar, brevemente, nossa compreensão a respeito do ciclo de políticas, especificamente por meio de cada contexto.

O primeiro contexto que apresentamos não representa, de fato, o início do ciclo, tendo em vista que é algo dinâmico. Entretanto, geralmente, é no contexto de influência onde as políticas e os discursos políticos são pensados. Nesse contexto, os discursos de interesses são produzidos e os debates sobre interesses e demandas relacionadas à política ocorrem. Esses debates podem ocorrer em mídias digitais, como redes sociais, partidos políticos e outras esferas que permitem a difusão do discurso sobre a política. Conforme apresentado por Mainardes (2006), no contexto da influência, os grupos disputam para interferir nas finalidades apontadas pela política. Logo, podemos perceber a importância do contexto de influência, dada sua relação com a inicialização das disputas políticas.

Já em relação ao contexto da produção de texto, é reconhecido a partir dos textos da política, de modo que assume uma ligação com os debates de interesses realizados que possuem relevância comum. Muitas vezes, podemos visualizá-los por meio dos textos normativos, oficiais das políticas. Nesse contexto, acontece a exposição das disputas e interesses envolvidos. Conforme afirma Mainardes (2006), este contexto abrange intervenções textuais, mas também pode representar impasses materiais e possibilidades.

Os textos políticos estão ligados aos acordos e aos interesses daqueles que irão dirigir as significações da política. Além disso, ao observar apenas os textos das políticas, pode-se perceber discordância, dado que há uma busca por domínio e pelos sentidos das políticas.

Ao realizar as análises sobre o contexto da prática, percebemos a relação com a produção dos sentidos daqueles que interpretam a política. Na prática, é o local onde as políticas são recriadas nas escolas. Assim, as políticas são modificadas por meio da construção de sentidos daqueles que a recebem, neste caso, os professores e demais profissionais que atuam nas escolas. Logo, é importante frisar que, na atuação das políticas, não deve ocorrer apenas uma reprodução do que é imposto ou proposto, mas sim buscar os sentidos daquela política a partir dos mais variados contextos da comunidade, muitas vezes produzindo transformações na política.

Ademais, além dos contextos apresentados, surgiram mais dois contextos secundários: o contexto de estratégia política e o contexto de resultados e efeitos. A seguir, apresentaremos cada contexto, porém, acreditamos que a ordem estabelecida de exposição não é seguida no desenvolvimento das políticas. O contexto de estratégia política foca nas necessidades de superação das desigualdades nas políticas, enquanto o contexto dos resultados ou efeitos está interligado com ações relacionadas à liberdade e igualdade, analisando os próprios efeitos que as políticas exercem, conforme indica Mainardes (2018).

Dessa maneira, compreendemos a necessidade de que os professores e demais profissionais presentes no desenvolvimento da política devem participar e buscar caminhos para apresentar as vivências diante dos seus contextos na produção das políticas, como maneira de aproximá-las da realidade social. Observamos que a política deve possibilitar a ressignificação a partir das necessidades contextuais. Assim, fica claro como o processo político ocorre de maneira complexa, com a interação de diversos elementos a serem percebidos.

Portanto, os contextos são adaptados pelas políticas, e as políticas também são ajustadas aos contextos. Devendo realizar ajustes para conseguir lidar com as demandas que não são contempladas. Por isso, concordamos com Ball ao afirmar que as políticas

estão em movimento neste ciclo contínuo. Assim, acreditamos que a abordagem do ciclo de políticas possui grande relação com a teoria da atuação, pois as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim, interpretadas e traduzidas nos diversos contextos.

8

3.3 A teoria da atuação e o Projeto de Vida

Fundamentamos este estudo a partir da obra de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, intitulada *Como as escolas fazem políticas: atuações em escolas secundárias* (2016), que aborda a Teoria da Atuação. Além disso, a obra se preocupa em compreender como as escolas lidam com as demandas.

Desse modo, partindo de uma análise descentrada, Ball, Maguire e Braun (2016) compreendem que o processo da atuação das políticas não ocorre de maneira linear, percebendo, assim, que as políticas estão dispostas mais do que os textos. Vale ressaltar que o texto é uma pequena, e importante, parcela na produção das políticas. Conforme apresentado por Ball,

[...] 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. A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução — que obviamente é (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 13 – 14).

Por isso, é crucial investigar como as políticas estão sendo implementadas para além dos documentos normativos, podendo analisá-las conforme interpretadas na prática, por meio de processos de interpretações e reinterpretações. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os textos políticos estão suscetíveis a passar por um processo de modificação enquanto a política estiver em desenvolvimento. Assim, afirma-se que nas escolas existem centenas de políticas em movimentação.

Para Ball, na produção das políticas deve haver um processo de interpretação e tradução. De maneira breve, o processo de interpretação diz respeito à compreensão das

significações sobre a política apontada, na qual os atores irão perceber o que é necessário para o desenvolvimento da política e o que deve ser realizado. Enquanto a tradução visa colocar em prática, podendo ser por meio de conversas, reuniões, entre outros. Assim, compreendemos, segundo o autor, que “são diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, [...] A interpretação é sobre estratégias e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobreposta” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 72).

Com relação aos atores das políticas, devemos refletir que eles não possuem características únicas e semelhantes que os determinem, nem podem ser definidos unicamente como ‘implementadores’ das políticas, tendo em vista que os atores possuem acesso e controle no processo político. Os autores apresentam que eles não estão vinculados a sujeitos com particularidades semelhantes ou necessárias para o profissional docente ou para um adulto; alguns indivíduos podem estar envolvidos em diferentes papéis em seu trabalho, assumindo outras responsabilidades e associando o trabalho da política por meio das interações com outros sujeitos.

Dessa maneira, compreende-se que os atores, como os professores, também são produtores de políticas. Assim, é fundamental que as perspectivas dos docentes sejam consideradas no processo política, pois os professores possuem compreensões de como a política está ocorrendo na produção, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de forma participativa.

Logo, Ball situa alguns dos atores como: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e/ou receptores. Assim, cada ator possui suas responsabilidades no trabalho com a política. Desse modo, Ball apresenta que:

Dentro de tudo isso, os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas (Ball, 2016, p. 101).

Além disso, notamos que a análise das políticas deve considerar a construção do discurso e a contextualização realizada pelas instituições que atuam no contexto da prática. Ou seja, é necessário observar como atores políticos enxergam os textos oficiais das políticas diante das diversas realidades que há nas escolas, e como adequam esses textos ao contexto da comunidade escolar. Dessa forma, os sujeitos envolvidos na produção da política não devem ser considerados passivos, já que são capazes de recriar e interagir com as políticas de diversas maneiras.

Portanto, é possível notar que a pesquisa nos textos das políticas não pode ser considerada uma tarefa fácil de ser executada. Assim, “nosso argumento é que a atuação da política não é um processo simples e racional — embora, às vezes, ela é feita para aparecer assim — e os resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política (Ball, Maguire e Braun, 2016, p.197). Diante disso, a análise envolve disputas de interesses, ideologias, além de conceituações que não conseguem ser fixadas, sendo, portanto, suscetíveis a influências.

Com base na Lei n.º 13.415/2017, a expressão Projeto de Vida é definida da seguinte maneira: "ART. 3.º § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 2017). Em consonância com essa proposta, o projeto de vida deve integrar as dimensões pessoais, sociais e profissionais dos jovens, sendo essas dimensões apontadas como elementos fundamentais para a construção e o planejamento de seu futuro.

De maneira resumida, a dimensão pessoal está relacionada ao autoconhecimento, permitindo que os estudantes identifiquem suas habilidades, interesses e aspirações. Nesta dimensão, é essencial que eles compreendam seus valores e as formas de enfrentar os acontecimentos da vida. A dimensão social, por sua vez, envolve as interações com outras pessoas e a compreensão do papel de cada um na sociedade, apresentando maneiras de resolver conflitos cotidianos de forma coletiva ou individual. A terceira

dimensão, a profissional, busca que os estudantes entendam e atendam às exigências do mundo do trabalho, adequando-se aos critérios profissionais necessários.

Essas três dimensões levantam questões importantes para o desenvolvimento nas escolas. Considerando diversas realidades, haverá estudantes que não almejam ingressar no mercado de trabalho. Nesse contexto, como a escola pode definir as características necessárias para esses indivíduos? Isso leva à reflexão sobre a preparação dos docentes para lidar com as questões levantadas pelas dimensões social e pessoal. Ademais, o Projeto de Vida delineado no Novo Ensino Médio (NEM) não possui uma carga horária definida, podendo tanto integrar a parte estipulada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com professores específicos das áreas do conhecimento, quanto ser inserido na carga horária destinada aos itinerários formativos. Logo, é necessário planejar como o Projeto de Vida pode ser contemplado nas instituições, diante do aparecimento de diversas demandas para o ensino. Conforme aponta Costa e Lopes (2018, p. 316):

O projeto de um sujeito cidadão, de consciência plena, criativo, sociável, para o mundo do trabalho, precisa ser realizado em uma matriz curricular afeita à integração dos conhecimentos disciplinares, de modo que em tal perspectiva seja possível sua realização na escola, e desta para a vida: uma contextualização capaz de preparar o sujeito para um todo-saber-fazer nos mais diferentes contextos com que vier a lidar.

Assim, notamos que o papel da escola de Ensino Médio está associado à forma como os jovens reconhecem suas potencialidades e vivenciam situações diversas que oportunizem o desenvolvimento em aspectos do presente e do futuro. Deve-se, assim, atender às diversas realidades dos estudantes com o objetivo de formá-los integralmente como indivíduos críticos e criativos.

Como forma de aproximação com as noções desenvolvidas em relação ao Projeto de Vida e ao Novo Ensino Médio, selecionamos uma pesquisa de dissertação de mestrado e uma tese de doutorado com a finalidade de reconhecer os caminhos trilhados e as reflexões produzidas. O critério de seleção desses dois trabalhos ocorreu por meio de pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao buscar estudos relacionados ao Projeto de Vida e ao Novo Ensino Médio, identificamos

essas pesquisas como um importante elemento para a construção das compreensões dos docentes do Ensino Médio.

Dessa forma, selecionamos a dissertação desenvolvida pela autora Queiroz (2021), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada como “A emergência do projeto de vida no Ensino Médio em tempo integral no Rio Grande do Norte” e a tese de autoria de Corrêa (2023), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o título “Atuação do ‘Novo Ensino Médio’ no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática”.

Apesar de um dos títulos não trazer explicitamente a expressão Projeto de Vida, notamos que ao longo da pesquisa esse é um elemento constantemente abordado pelos autores. Além disso, ambos os estudos assumem como referencial teórico a Teoria da Atuação de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, além da abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas.

Em relação à busca por determinar a conceituação do Projeto de Vida, concordamos com a afirmação de Queiroz (2021) ao abordar que

[...] podemos entender a impossibilidade de fixar um sentido último ou fixo sobre o significado do Projeto de Vida, ainda que seja possível compartilhar alguma conceituação, mesmo que provisória do que se entende por Projeto de Vida. O termo assume contextos e demandas diferentes que possibilitam a produção de sentidos em vista da subjetividade dos sujeitos (p. 81 e 82).

Desse modo, por estar associado a um projeto que necessita da compreensão de tantas realidades diversas, a conceituação de um Projeto de Vida a ser seguido torna-se uma missão inexecutável, tendo em vista os múltiplos contextos que ora se aproximam, ora são opostos, mas que, de fato, não poderão ser iguais para os estudantes. Logo, não podemos fixar uma única significação para o Projeto de Vida.

Segundo a análise realizada por Queiroz (2021), a compreensão dos docentes em relação ao Projeto de Vida está relacionada à orientação dos professores/tutores com os jovens, como forma de estimular e indicar as possibilidades e caminhos que podem ser percorridos. A autora aponta que essas significações produzem a desconstrução da ideia de protagonismo do estudante, como é defendido pelo NEM.

Diante disso, Queiroz (2021), afirma que

Essa relação está implicada num processo de negociação e de relações de poder que permeiam a escola e os professores sobre a política. A atuação docente é um recorrente processo de significação com a política e negociação dos processos de “colocar em prática” as interpretações e as traduções da política no contexto da prática (p. 108).

13

Adiante, percebemos a partir da investigação realizada por Corrêa nas escolas que a seleção dos professores para a oferta de Projetos de Vidas partiu da necessidade dos docentes que haviam ficado com uma carga horária reduzida. Além disso, houve o cuidado da instituição em selecionar um perfil específico diante de cada proposta. Assim, a responsável pelo projeto foi uma professora e discente na área da psicologia. Dessa maneira, a docente visualizou a possibilidade de poder abordar especialmente sobre as habilidades socioemocionais, produzindo os sentidos para a política. Podemos compreender essa noção a partir do que é afirmado pela autora:

É interessante notar que o Projeto de Vida como política, e como componente curricular, tem um efeito simbólico na prática dessa professora, produzindo uma subjetividade docente que ultrapassa sua formação pedagógica, sem anular esses saberes, mas alcança o campo da Psicologia como força motriz do seu trabalho docente (Corrêa, 2023, p. 188).

Diante disso, conforme indicam Ball, Maguire e Braun (2016), de fato, percebemos o processo de atuação política como dinâmico, sendo movimentado de diferentes maneiras a partir das interpretações e traduções dos atores envolvidos na política, com o reconhecimento dos contextos. Além disso, a autora aponta a resposta à política realizada pelos estudantes, por meio das demandas dos jovens, com o desenvolvimento de projetos necessários, reconhecidos como artefatos da política (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Logo, Corrêa (2016, p.192-193) indica que “os processos de interpretação e tradução da política acontecem de forma dinâmica e dialética, assim enquanto a proposta do Projeto de Vida é traduzida nas suas práticas, pelo processo de modelação do currículo, as interpretações da política ainda circulam nesse contexto”. Dessa forma, consideramos essencial haver diálogo e compreensão entre as escolas, os jovens estudantes e as comunidades como uma maneira de entender a realidade contextual, as necessidades, os

interesses e as formas de desenvolvimento da proposta, considerando os limites para a sua realização nas escolas.

Portanto, compreendemos que o Projeto de Vida se configura como uma política inserida no contexto do Novo Ensino Médio. Esta política não apenas limita e determina ações, mas também permite a produção de significados pelos atores envolvidos, especificamente os professores e demais profissionais das instituições de ensino. Esses profissionais são responsáveis por interpretar e traduzir as diretrizes propostas na política educacional. Ademais, é imprescindível que os currículos reflitam as realidades contextuais em que as escolas estão inseridas, garantindo uma abordagem educacional que seja contextualizada e relevante para os estudantes.

4 Considerações finais

Desse modo, diante das análises realizadas nesta pesquisa, foi possível compreender alguns dos sentidos percebidos pelos docentes por meio do Projeto de Vida do NEM. Entendemos as diversas alterações realizadas na estrutura do ensino médio brasileiro, como a noção de flexibilidade curricular e protagonismo estudantil proposto na reforma. Assim como, investigamos, por meio do nosso aporte teórico, como o processo de atuação política é complexo e dinâmico. Notamos que as políticas não são implementadas de forma única, mas sim, passando por um processo de interpretação e tradução pelos atores envolvidos, que percebem as estratégias necessárias para a produção em determinados contextos. Além disso, podemos compreender o movimento que as políticas realizam por meio do ciclo de políticas.

Ainda, percebemos lacunas que afetam essa política, desde a dinâmica da carga horária dos professores até as necessidades estruturais. Entretanto, conseguimos perceber como essas questões estão sendo refletidas a partir das experiências apontadas pelas autoras. Assim, o Projeto de Vida deve ser uma produção que acompanha o progresso dos jovens em seus contextos culturais, sociais e entre outros.

Desta forma, acreditamos que as instituições educativas desempenham um papel fundamental na reflexão e reinterpretação das políticas educativas dirigidas às escolas. Portanto, é importante que esse papel seja reconhecido para que as diretrizes propostas possam ir além da mera implementação, passando a reconhecer e gerar significado nos diversos contextos existentes.

Enfim, consideramos relevante a continuidade das pesquisas em relação ao Projeto de Vida e ao Novo Ensino Médio, uma vez que é uma etapa de ensino que tem uma grande influência na formação dos jovens como cidadãos críticos e participantes da sociedade. Visto que, busca garantir que os jovens possam ser protagonistas de suas vidas e definir os seus caminhos. Dessa forma, percebemos a necessidade de ampliar as pesquisas nesta área em diferentes regiões brasileiras, como forma de compreender as influências e demandas de cada contexto.

Referências

BALL, S. J., BOWE, R. & GOLD, A.. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London – New York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG. 230p, 2016.

BRASIL. **Lei nº N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm . Acesso em: 11 abr. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul**: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **A contextualização do conhecimento no ensino médio**: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, v. 39, p. 301-320, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio**: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da escola* 13.25, 59-75, 2019.

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

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 47-69, 2006.

MAINARDES, J. **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, 2018.

MEC. **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novoensino-medio-duvidas>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis - Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Políticas para o ensino médio**: a criação do currículo no contexto escolar. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, jan./abr. 2016.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado) - Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, 2021.

17

ⁱ **Clara Wesllyane Moraes da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5524-1560>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Programa de Pós-graduação em Ensino Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Bolsista na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). Pedagoga pela UERN.

Contribuição de autoria: escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8564341805318150>

E-mail: clarawesllyanee@gmail.com

ⁱⁱ **Jean Mac Cole Tavares Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Programa de Pós-graduação em Ensino. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Educação (FE/UERN). Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq).

Contribuição de autoria: orientação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4363681764477044>

E-mail: maccole@hotmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: João Carlos Pereira de Moraes, Mariana Fernandes dos Santos, Ailton Batista de Albuquerque Junior e Itamar Zuqueto Serra Neto.

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Clara Wesllyane Moraes da.; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Novo Ensino Médio e o projeto de vida: articulações e sentidos na atuação docente. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e11840, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11840>

Recebido em 24 de outubro de 2023.
Aceito em 26 de junho de 2024.
Publicado em 20 de julho de 2024.