

PROJETO DE VIDA EM MINAS GERAIS – VALE TUDO?

Perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio

Thiago de Jesus Esteves*
(CEFET-RJ, Brasil)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**
(UFJF, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.610>

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais acerca da implementação do componente curricular do Novo Ensino Médio – *Projeto de Vida* – no que compete a não definição de um perfil docente para lecionar a disciplina. Analisando um conjunto de documentos curriculares, as orientações para implementação de *Projeto de Vida* em Minas Gerais e o sumário de um livro didático de Sociologia, realizamos a análise documental e comparação dos conteúdos para demonstrar o alinhamento entre os temas orientados para *Projeto de Vida* e o conteúdo curricular da disciplina de Sociologia/Ciências Sociais escolar. A despeito de todas as nossas críticas e considerações relativas à implementação da reforma do Novo Ensino Médio e do *Projeto de Vida*, a despeito da impossibilidade de revogação imediata desta normativa, entendemos que, uma vez tornado componente curricular obrigatório, é imperiosa a definição de um perfil docente com formação adequada para realizar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes do Ensino Médio. Tal medida pode contribuir, em nossa concepção, para mitigar os possíveis impactos de um conteúdo desenvolvido numa perspectiva meritocrática, individualista e descontextualizada.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Novo Ensino Médio. *Projeto de Vida*. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Sociologia. Minas Gerais.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente de Sociologia da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Campus de Nova Iguaçu; integra o quadro docente do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) da UFRRJ. Entre 2014 e 2015, foi consultor técnico, na modalidade produto, em estudos para avaliação educacional na área de Ciências Humanas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desenvolve Estágio Pós-Doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas (GTEPP) e Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ) e do Observatório e Pesquisa das Políticas de Avaliação da Educação Superior (OBSERVA/UFSCar). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6093-8517>, e-Mail: thiagosteves@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como docente da área de Ensino de Sociologia do Departamento de Educação da UFJF, integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF), é Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia à Distância UAB/FACEd/UFJF, é Líder do Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), é Vice-Presidenta da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e Coordenadora da Unidade Regional Minas da ABECS. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3517-0339>, e-Mail: rafareis2001@yahoo.com.br

LIFE PROJECT IN MINAS GERAIS, BRAZIL – ANYTHING GOES? – Teaching profile of this high school curriculum component

Abstract: this article aims to analyze the guidelines of the Minas Gerais State Department of Education regarding the implementation of the curricular component of the New High School – Life Project – in terms of not defining a teacher profile to teach the subject. Analyzing a set of curricular documents, the guidelines for implementing a Life Project in Minas Gerais and the summary of a Sociology textbook, we carried out a document analysis and comparison of the contents to demonstrate the alignment between the themes oriented to the Life Project and the curricular content of the Sociology/Social Sciences subject at school. In spite of all our criticisms and considerations regarding the implementation of the New High School reform and the Life Project; despite the impossibility of immediate revocation of this regulation, we understand that, once it has become a mandatory curricular component, it is imperative to define a teacher profile with adequate training to carry out the teaching and learning process of high school students. Such a measure can contribute, in our view, to mitigate the possible impacts of content developed in a meritocratic, individualistic, and decontextualized perspective.

Keywords: High School. New High School. Life Project. Common National Curriculum Base. Teaching Sociology. Minas Gerais.

PROYECTO DE VIDA EN MINAS GERAIS, BRASIL – ¿VALE TODO? – – Perfil docente de este componente curricular de secundaria

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las orientaciones de la Secretaría de Educación del Estado de Minas Gerais con respecto a la implementación del componente curricular de la Nueva Escuela Secundaria – Proyecto de Vida – en lo que se refiere a la no definición de un perfil docente para impartir la asignatura. Analizando un conjunto de documentos curriculares, las directrices para la implementación de un Proyecto de Vida en Minas Gerais y el resumen de un libro de texto de Sociología, realizamos un análisis de documentos y una comparación de los contenidos para demostrar la alineación entre los temas orientados al Proyecto de Vida y el contenido curricular de la asignatura Sociología/Ciencias Sociales en la escuela. A pesar de todas nuestras críticas y consideraciones respecto a la implementación de la reforma del Nuevo Liceo y el Proyecto de Vida; a pesar de la imposibilidad de derogación inmediata de esta norma, entendemos que, una vez que se haya convertido en un componente curricular obligatorio, es imperativo definir un perfil docente con la formación adecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de secundaria. Tal medida puede contribuir, a nuestro juicio, a mitigar los posibles impactos de contenidos desarrollados desde una perspectiva meritocrática, individualista y descontextualizada.

Palabras Clave: Nueva Escuela Secundaria. Proyecto de vida. Base Curricular Nacional Común. Pedagogía de la Sociología. Minas Gerais.

Introdução

A implementação da Lei nº 13.415/2017, também conhecida como “Lei da Reforma do Novo Ensino Médio”, produziu profundas alterações nos currículos das redes de ensino de todo o país. Dentre as mudanças instituídas por esta legislação, a partir de nossa

perspectiva, destacam-se: a retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia enquanto componente curricular; a reorganização de 12 componentes curriculares já consolidados em 4 áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias); criação de componentes curriculares sem base teórico-metodológica sólidas, como *Projeto de Vida* e o Empreendedorismo; e, uma pretensa capacidade de escolha do enfoque da formação pelos(as) estudantes, materializada em 5 itinerários formativos (4 áreas do conhecimento + Formação Técnica e Profissional).

Ao mesmo tempo em que as disciplinas escolares já consolidadas são diluídas em áreas do conhecimento, o *Projeto de Vida* passa a ser adotado, por uma parcela significativa das redes estaduais de ensino, como é o caso de Minas Gerais, como componente curricular obrigatório no Ensino Médio.

Com o argumento de que “todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento da Competência 6 [*Trabalho e Projeto de Vida*], por sua importância na formação pessoal, social, cidadã, profissional, emocional e cultural dos estudantes” (SEE-MG, 2022, p. 11), a SEE-MG, assim como vêm ocorrendo nos demais entes da federação, não definiu uma formação específica para os(as) docentes ministrarem o *Projeto de Vida*. Com isso, docentes com formação em qualquer área do conhecimento estão aptos(as) para lecioná-lo, inclusive, profissionais que tradicionalmente não atuam nesta etapa de ensino. Se de um lado isso contribui para a precarização de uma carreira que já enfrenta inúmeros desafios, sejam em termos de reconhecimento social e profissional, por outro, submete os(as) estudantes, notadamente, aqueles das escolas das redes públicas de ensino, a ter uma formação deficitária, visto que existe a real possibilidade de as aulas serem ministradas por profissionais sem qualquer familiaridade com os conteúdos definidos pela SEE-MG.

Diante desta questão, este artigo tem como objetivo analisar as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais acerca da implementação do componente curricular do Novo Ensino Médio – *Projeto de Vida* – no que compete a não definição de um perfil docente para lecionar a disciplina. Para desenvolvimento deste estudo, recorreremos ao método de análise documental e de conteúdo, em que foram confrontadas orientações de âmbito nacional e estadual para demonstrar que há um alinhamento entre os conteúdos proposto para *Projeto de Vida* e o conteúdo curricular da disciplina de Sociologia/Ciências Sociais escolar.

O artigo apresentado está dividido em seis seções, sendo esta primeira, introdutória, a segunda, na qual apresentamos a nossa metodologia utilizada; a terceira, em que realizamos a revisão bibliográfica das reformas educacionais em curso; uma quarta, em que apresentamos a reforma do novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais e o componente curricular *Projeto de Vida*; a quinta seção procedemos com a análise dos dados documentais; e, por fim, nossas considerações finais.

Metodologia

O artigo aqui apresentado é de caráter qualitativo. Além de uma revisão bibliográfica sobre as reformas educacionais em curso, realizamos uma análise documental e de conteúdo. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), apesar de “pouco explorada não só

na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” e que dentre os documentos possíveis de análise incluem-se as “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Destaca-se, ainda conforme as autoras, algumas vantagens em trabalhar com a análise documental, e dentre elas salientamos: serem fontes ricas e estáveis, são passíveis de várias consultas ao longo da pesquisa e nos servem de base para diferentes estudos.

É imperioso apontar a necessidade de definição clara dos documentos que serão analisados, considerando os objetivos pretendidos na pesquisa, que é o que justificamos a seguir. Mas também se coloca como de suma importância, a definição de como esses documentos serão lidos e analisados. Em nossa pesquisa, portanto, apoiamo-nos na análise de conteúdo (BARDIN, 1995), que se deu pela análise temática, por meio dos tópicos descritos, em palavras-chaves selecionadas, nos documentos curriculares e no sumário de um livro didático de Sociologia.

A pesquisa analisou e comparou os conteúdos curriculares apresentados em três 3 documentos, a saber: a orientação curricular para o itinerário *Projeto de Vida* divulgado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG, 2022); o Currículo Básico Comum – Sociologia (SEE-MG, 2007); e o Sumário do livro didático Sociologia em Movimento, aprovado no último edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2018).

As escolhas dos referidos documentos se justificam pelo objetivo pretendido no artigo, mostrar o alinhamento de conteúdos/currículo entre o que a SEE-MG propõe para o Itinerário Formativo de *Projeto de Vida* e os conteúdos da disciplina Sociologia. Nossa análise toma como ponto de partida, portanto, o conteúdo para a disciplina *Projeto de Vida* no Estado de Minas, que se apresenta em nossas análises em três quadros distribuídos por ano/bimestre do componente curricular do Ensino Médio mineiro.

Nosso segundo momento de análise, seguiu com o Currículo Básico Comum (CBC), publicado em 2007 pela SEE-MG, antes mesmo da institucionalização da disciplina, mas que já indicava a importância de conteúdos sociológicos serem trabalhados no Ensino Médio, atendendo aos princípios esboçados em documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). É forçoso dizer, também, que a escolha deste documento se deve ao que ele se propõe – favorecer e apoiar o trabalho dos docentes, ao passo que ele tem como objetivo

a apresentação e definição de temas e tópicos considerados fundamentais para o ensino de Sociologia na educação de nível médio e, segundo, sugerir uma ‘estratégia’ para tal ensino, enfrentando um problema de dupla face, o de não cair na excessiva simplificação ou equívoco pedagógico de querer formar o ‘cidadão crítico’ através da disciplina sociológica e, de outra parte, o de não reproduzir a orientação ‘academicista’ peculiar à maioria dos Cursos de Sociologia no terceiro grau” (SEE-MG, 2007, p. 7 – grifos nossos).

O documento que apresenta uma proposta dividida em três eixos temáticos dispõe, também, que ao docente caberá “organizar os conteúdos e a sequência dos eixos temáticos da maneira que melhor se ajustarem e se integrarem à programação de ensino” (SEE-MG, 2007, p. 11) o que, de certa forma corrobora com as propostas apresentadas na BNCC

(BRASIL, 2018) e no livro didático. Contudo, não podemos nos esquecer de apontar que, de maneira geral, acompanhando diversos estudantes em suas licenciaturas nas aulas de Sociologia da Educação Básica, que a maioria dos docentes, segue a organização dos eixos temáticos de forma equivalente aos anos do Ensino Médio. Assim sendo, Eixo Temático I – A Sociologia como disciplina científica autônoma: conhecendo nosso mundo social – 1º ano; Eixo Temático II – Análise Sociológica do mundo moderno: a Sociedade em que vivemos – 2º ano; e Eixo Temático III – A abordagem sociológica de questões sociais no Brasil contemporâneo – 3º ano. Finalmente, importa esclarecer que a escolha deste documento também se justifica na metodologia utilizada pelos elaboradores das primeiras versões da BNCC – Sociologia, em que foram reunidas diversos CBCs estaduais para avaliar as aproximações e distanciamentos presentes entre eles, de modo que fosse forjada uma proposta nacional, quando ainda havia a separação por disciplinas no Ensino Médio (BRUGOS, 2017).

Em nossos quadros, estão identificados os eixos temáticos (ET), tópicos (T), temas complementares (TC) e habilidades básicas (HB), conforme as iniciais em parêntese, havendo indicações como: ET1T1 – TC1, em que se lê, Eixo Temático 1, Tópico 1, Temas complementares 1; ou ET1T1 – HB1, em que se lê, Eixo Temático 1, Tópico 1, Habilidades básicas 1.

Finalmente, nosso terceiro momento de análise se concentra na identificação de tópicos, em palavras-chave, apresentados no Sumário de um livro didático de Sociologia, aprovado no último edital do Plano Nacional do Livro Didático. A escolha de um livro didático aprovado no último PNLD (2018-2021) se justifica pelo caráter ainda disciplinar desta edição, visto que ainda havia a seleção de livros por componente disciplinar e não por área de conhecimento, como no edital 2022-2025.

O livro didático escolhido para a comparação dos tópicos, em palavras-chave, foi o Sociologia em Movimento (OLIVEIRA, et al., 2016). Tal escolha também se justifica por este ter sido o livro didático de Sociologia mais adotado pelas escolas públicas do país, com quase três milhões de exemplares adquiridos pelo MEC em 2018 (FNDE, 2022). Tomamos para análise, portanto, a edição do PNLD-2018, analisando seus títulos e subtítulos dispostos no sumário trazidos para os quadros. Cumpre esclarecer que, para leitores de outras áreas de conhecimento, a simples leitura do título ou subtítulo possa ser insuficiente, mas que a leitura completa do material poderá ser encontrada de maneira virtual para suas próprias análises (MODERNA, 2022). Ademais, optamos por realizar a análise apenas pelos tópicos, em palavras-chave, encontrados nos títulos e subtítulos de forma a garantir maior objetividade na análise dentro do quadro, ainda que apresentemos alguns debates que contemplem o conteúdo, de forma mais subjetiva.

BNCC, Novo Ensino Médio e *Projeto de Vida*

As Legislações que instituíram o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para esta etapa, não foram sancionadas sem que houvesse um grande debate na comunidade educacional, sendo amplamente discutida e criticada em inúmeras publicações acadêmicas, com as quais fazemos coro (OLIVEIRA; ESTEVES, 2021; SILVA; NETO, 2020; SILVA, 2019; CURY; REIS; ZANARDI, 2018). De igual maneira, são inúmeras as críticas e preocupações tecidas a respeito da proposta de *Projeto*

de Vida, que veio disposta em ambas as reformas (LOPES, 2019) e que no âmbito da SEE-MG, em coro com outros entes da federação, tomou contornos de componente curricular.

Nesta seção, nosso objetivo é apenas realizar um breve compilado das principais considerações críticas a respeito destas questões, considerando que estamos em um outro momento – o de acompanhar suas implementações, que já se dão em quase todo o país – , e buscar formas de amenizar seus impactos negativos, contribuindo, portanto, para uma construção crítica do que se é possível realizar diante das perdas políticas que tivemos.

No que compete à Reforma do Novo Ensino Médio, críticas que já realizamos em trabalhos anteriores (Cf.: OLIVEIRA; ESTEVES, 2021) têm se confirmado neste curto período de sua implementação, ao menos no Estado de Minas Gerais. Dentre elas, destacamos a diluição dos conteúdos estruturantes, ao passo que torna obrigatória apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira – Inglês, cabendo às quatro áreas de conhecimento trabalhar os demais componentes curriculares de forma interdisciplinar. Outra questão que se coloca é a falácia da escolha, pelos estudantes, dos itinerários formativos. Bem sabemos que eles foram ou serão estabelecidos, a priori, pelas Secretarias de Educação ou pela própria escola. Este é um aspecto bastante claro, quando apresentarmos, na próxima seção, como esta escolha está se dando pelos jovens do Ensino Médio mineiro.

Importa dizer que, ainda durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), que se transformou na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), na exposição de motivos dizia-se que “Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” e que, portanto, “Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino” informando ainda que a proposta convergiria para um modelo alinhado, não apenas com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como também às recomendações do Banco Mundial. Não discordamos, em absoluto, da necessidade de uma reforma no Ensino Médio, mas entendemos, pelas razões anteriormente expostas e por tantas outras, que não seria aquela promulgada em 2017. Uma reforma que não dialogou com os sujeitos que mais a interessa – os estudantes do Ensino Médio, os docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. Contudo, elegeu como interlocutores privilegiados aqueles identificados com os valores de mercado. Como Silva (2019) destaca, consolidou-se uma gramática neoliberal que domina a organização de políticas educacionais no Brasil, há tempos.

E partindo deste aspecto, já seguimos para nossas considerações acerca da BNCC, que, independentemente de qual versão possamos falar, esteve sob a influência direta e indireta de fundações e outras instituições de cunho privado, realizando o que Tarlau e Moeller (2020) define como Consórcio pela Filantropia. As autoras destacam o papel central que a Fundação Lemann teve na criação e aprovação da BNCC por meio de: i) recursos econômicos, que viabilizaram a realização de reuniões estaduais com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de investimento na vinda de especialistas de países que já possuem um currículo nacional, bem como o financiamento para que educadores brasileiros pudessem conhecer in loco a aplicação desses currículos; ii) produção de conhecimento; iii) o uso da Mídia como grande aliada na propagação de

ideias que visam nos fazer crer que as reformas são muito boas e extremamente necessárias; iv) e, por fim, a criação de uma rede de apoio formal e informal pró-BNCC.

Ainda que a proposta de uma Base Nacional tenha se fundado nas expectativas de qualificar a educação e superar as desigualdades educacionais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), não podemos deixar de problematizar como se deu sua formulação, as vozes que foram silenciadas, (ALMEIDA, 2021), a diluição de uma ideia já consolidada sobre Educação Básica e, dentre outras questões, a forte presença do setor privado e a proposição de conteúdos idênticos a todos os estudantes brasileiros, desconsiderando, portanto, a perspectiva de um currículo “vivo”, que se constitui a partir e com os sujeitos envolvidos de forma mais direta em cada escola. Ou, ainda, “a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização” (MACEDO, 2019, p. 41).

Junto com a BNCC, não podemos deixar de mencionar mudanças estruturais, que vem sendo empreendidas, como no sistema de avaliação educacional brasileiro, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático e, ainda, sob muita resistência¹, na formação de docentes, retirando a autonomia das Universidades na organização curricular de suas licenciaturas. Finalmente, é forçoso dizer que, tais mudanças, intentam menos melhorar a qualidade da educação nacional, superando as desigualdades, mas elevar a posição do Brasil nas avaliações educacionais internacionais em larga escala, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), provando para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que somos um país apto a receber investimentos de todo o mundo.

E o *Projeto de Vida*? Inicialmente, é preciso rememorar que a proposta não veio com a Reforma do Novo Ensino Médio. Há tempos já podíamos nos deparar com algumas discussões em torno da temática, no campo da Sociologia da Educação/Sociologia da Juventude (CARRANO; DAYRELL, 2013). Em 2013, por exemplo, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, durante o governo de Dilma Rousseff, publicou os cadernos de formação de docentes do Ensino Médio, oriundos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que já destacava a importância de desenvolver com os jovens suas capacidades de fazer escolhas e responsabilizá-las por elas e, constituir, portanto, seus projetos de vida. Tal proposta afirmava que cabia aos docentes a tarefa de serem “parceiros e co-construtores desses projetos” proporcionando que “os estudantes falem de si e de seus projetos” (BRASIL.SEB, 2013).

Entendemos, pelo conjunto do material e do coletivo de autores, que realizam sem dúvidas, pesquisas e discussões sérias sobre Ensino Médio e Juventude, que a proposta, apesar de presente, se distanciava daquela que estamos vivenciando. Não desconsideram a realidade social, a discussão de identidade juvenil e, tampouco, o mercado de trabalho. Mas se afastam de uma perspectiva meritocrática e responsabilizadora, o “empresário de si”, cujo fracasso do jovem se dará por sua inteira inaptidão de fazer escolhas e traçar rumos para sua vida. Conforme destacam Mônica Ribeiro e Nora Krawczyk (2015),

O empresário aparece, nessa proposta, como um herói da moderna vida empresária, isto é, que teve êxito na vida através de seu esforço, da sua capacidade de planejar e de prever novas situações. Pessoas de êxito porque teve um sonho e o realizou. Essa ideia descaracteriza o papel social da escola

¹ Ver, dentre outras, a manifestação conjunta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR) (ANFOPE; FORUMDIR, 2021).

de formação de jovem autônomo. A verdade autonomia só se conquista através da formação integral, que permite ao jovem compreender a sociedade contemporânea de forma crítica. Só assim ele poderá, de fato, enfrentar os problemas que a vida colocará em seu caminho e exercer uma verdadeira cidadania.

Destacamos um artigo apresentado na página do Observatório Nacional do Ensino Médio, que remetia ao Projeto de Lei 6.840-A/2013 (BRASIL, 2013), que visava uma Reforma para o Ensino Médio e que tinha como relator o deputado federal, mineiro, Reginaldo Lopes (PT), para reafirmar que, falar de *Projeto de Vida* não é recente, como muitos creem. Já vinha sendo debatido, porém consolidado com a BNCC do Ensino Médio. E pensar o que podemos fazer diante do que está posto, sem tornar nossos jovens estudantes como “empresários de si”, é que seguiremos almejando neste texto.

O Novo Ensino Médio em Minas Gerais e o itinerário formativo *Projeto de Vida*

O objetivo desta seção é apresentar as orientações iniciais emitidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para implementação do Novo Ensino Médio e do itinerário formativo *Projeto de Vida*.

Iniciamos com a publicização da Resolução SEE nº 4.657/2021, de 10 de novembro de 2021, publicada em Diário Oficial, no dia 13 de novembro de 2021, em que houve a disposição sobre as Matrizes Curriculares destinadas ao 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com início em 2022. Tomando o Ensino Médio Diurno regular, destacamos:

Art.2º – O 1º Ano do Ensino Médio terá duração de 1(um) ano, distribuído em 40(quarenta) semanas letivas e será organizado da seguinte forma:

I – Ensino Médio diurno, com carga horária anual de 1000 (uma mil) horas. [...]

Art.3º – A matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio está organizado em duas partes:

I – Formação Geral Básica, organizada em quatro áreas de conhecimento [...] e os seus respectivos componentes curriculares. A formação geral básica na matriz curricular representa a parte obrigatória e comum a todos os anos e modalidade de ensino.

II – Itinerários Formativos, organizados em unidades curriculares e seus respectivos componentes curriculares

a) Ensino Diurno – para o 1º ano, todos os estudantes vivenciarão todos os componentes curriculares ofertados em cada unidade curricular, pois trata-se de um momento de aproximação e preparação para as escolhas dos itinerários que ocorrerão a partir do 2º e 3º ano. As unidades curriculares dos itinerários são:

1 – *Projeto de Vida* possui um componente curricular obrigatório, de mesmo nome e oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio;

2 – Eletivas [...]

3 – Preparação para o Mundo do Trabalho [...]

4 – Aprofundamento nas áreas de conhecimento [...] (MG.SEE, 2021).

Destas 1000 (uma mil) horas, 600 (seiscentas) são da Formação Geral Básica (FGB) e 400 (quatrocentas) para os Itinerários Formativos. Para cumprir a implementação, fica à critério das comunidades escolares decidirem se irão criar um sexto tempo de aula, de segunda à sexta-feira, ou se irão estabelecer um único dia de contraturno. No que compete a este ponto, também já apontamos sobre a dificuldade de ampliar a carga horária de estudos, considerando as condições de infraestrutura escolar e os entraves para estudantes trabalhadores e/ou residentes em locais de difícil acesso, a exemplo do transporte em zonas rurais que possuem horário limitados (OLIVEIRA; ESTEVES, 2021).

Divulgada a Resolução destaca acima, a Secretaria de Estado de Educação, com a intenção de esclarecer dúvidas e orientar sobre a implementação do Novo Ensino Médio, adotou uma série de ações, incluindo um webinar “*Novo Ensino Médio – mudanças para 2022*” realizado no dia 26 de novembro, às 14h00, no canal “Estúdio Educação MG”; disponibilizou acesso a curso de formação de docentes para o Novo Ensino Médio, realizado pelo Instituto Iungo, Instituto Reúna e Fundação Itaú Social; e, em sua página na web, deixa disponibilizado para consulta alguns documentos orientadores, link “interessantes” e vídeos.

Chamamos atenção para dois destes documentos. O primeiro é “Diretrizes Curriculares para a Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022” (SEE-MG, 2022a). Nele, é possível encontrar orientações sobre o que é o novo Ensino Médio, sobre a organização do Projeto Político Pedagógico e orientações gerais sobre a organização curricular. No que compete, por exemplo, aos Itinerários formativos, *Projeto de Vida*, o documento apresenta que será um componente curricular obrigatório nos três anos do Ensino Médio, que objetiva desenvolver valores, o protagonismo juvenil, a formação de atitudes etc. Diz ainda sobre o que esperam de suas aulas, ao apontar que:

são momentos de diálogo, reflexões sobre si e o outro; conhecimento de direitos e deveres; debates baseados em respeito e solidariedade; defesa de pontos de vista que respeitem o outro; pluralidade de ideias que promovam os Direitos Humanos; momento de inventar, criar, sonhar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (SEE-MG, 2022a, p. 17).

O segundo documento é o “Caderno Pedagógico 1º ano EM – Itinerário Formativo: Orientações para o 1º ano Novo Ensino Médio 2022” (SEE-MG, 2022b), em que há a descrição das unidades curriculares e, no caso de *Projeto de Vida*, apresenta temáticas a serem desenvolvidas com os estudantes em cada bimestre/ ano do Ensino Médio, estratégias de ensino e aprendizagem e referências pedagógicas para aprofundamento docente.

As outras unidades curriculares (Mundo do Trabalho, Eletivas e Aprofundamento de área de conhecimento) trazem inúmeras orientações, havendo, inclusive, em documentação à parte, um catálogo de disciplinas eletivas organizado pela SEE-MG, que já consta de ementas. Cumpre dizer que o estudante do 1º ano do EM em Minas Gerais deverá realizar 2(duas) disciplinas eletivas no ano.

Mas retomando às orientações acerca de *Projeto de Vida*, o referido documento (SEE-MG, 2022b) menciona que o componente curricular deve ser desenvolvido em três dimensões, a saber: dimensão pessoal, que se espera reflexões sobre “quem eu sou” e o reconhecimento do contexto dos jovens; a dimensão social/cidadão, que busca

compreender as relações internas e externas à escola; e a dimensão profissional, que se espera reflexões profundas sobre o “eu”, o “outro” e o “nós” para que sejam capazes de realizarem um planejamento para o presente e para futuro.

No que compete ao perfil docente para lecionar o *Projeto de Vida*, o documento traz algumas expectativas que não podemos deixar de apontar o desconhecimento por parte da Secretaria de Estado da realidade do docente da rede pública, seja de Minas Gerais ou qualquer outro estado. São profissionais que atuam, normalmente, em mais de uma escola e que, quando muito, conseguem dois cargos de 20h e trabalham com várias turmas ao mesmo tempo. No caso da disciplina de Sociologia, por exemplo, que possui um tempo de aula em cada ano do Ensino Médio (nos melhores dos casos), os docentes chegam a ter 32 tempos de aula semanais, que são traduzidas em 32 turmas, 32 diários de classe, 32 atividades avaliativas para correção etc.

Mas a SEE-MG (2022b, p. 13) espera que o docente ao assumir a disciplina *Projeto de Vida*, seja capaz de: “construir uma boa articulação com a comunidade escolar e consolidar parcerias com instituições e órgãos públicos e privados para amparar e beneficiar o trabalho dos estudantes e demais professores”. Diz, ainda, que “mantenha uma postura sempre ativa com os jovens e outros profissionais, que seja imparcial e flexível para conseguir apoiar de modo satisfatório os projetos de vida pensados e desenvolvidos pelos estudantes”, e, conclui, evocando a sensibilidade dos docentes “em identificar e trabalhar dificuldades intelectuais e emocionais, exercer sua autoridade de modo amistoso, administrar conflitos e transformar forças excedentes em ações assertivas”. Ou seja, a SEE-MG espera o que não pode oferecer: um superdocente, bem remunerado, que tenha dedicação exclusiva para atuar na disciplina, tempo para estudar, para desenvolver projetos, para cooptar parcerias externas e que conte com o apoio psicossocial nas escolas.

Além destes “superpoderes”, a SEE-MG deseja que o docente que lecionar o *Projeto de Vida* tenha “afinidade com os temas que envolvem as juventudes, entenda a realidade social dos estudantes, seus modos de pensar, de se relacionar e se comunicar com o mundo, seus desejos, inseguranças, condições econômicas e expectativas para o futuro”. E tudo isso sem especificar a formação docente, cabendo à direção escolar indicar, pela avaliação subjetiva dos componentes mencionados acima, ou pela compreensão de que determinados perfis podem desenvolver melhor determinadas temáticas. E, ainda que a SEE-MG se fundamente na orientação da BNCC de que todo docente deva ser capaz de desenvolver a competência 06 – Trabalho e *Projeto de Vida*, os dados da sessão a seguir irão demonstrar que é possível, sim, definir o perfil docente pela formação inicial que ele possui. Defendemos, portanto, como prioritária, a alocação dos docentes licenciados em Ciências Sociais/ Sociologia e, de forma secundária, os docentes das demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas da BNCC.

O *Projeto de Vida* e o ensino de sociologia: é mesmo o caso de não definir uma área de formação?

Nesta seção apresentamos as análises realizadas tendo por base os documentos já mencionados: Conteúdo programático de *Projeto de Vida* do Estado de Minas Gerais, Conteúdo Básico Comum Curricular Mineiro – Sociologia e o Sumário do Livro Didático

Sociologia em Movimento. Estes três documentos estarão referenciados nos próximos três quadros, cada um é referente a um ano do Ensino Médio, seguindo a proposta de *Projeto de Vida* de Minas.

Inicialmente, cumpre-nos lembrar, tal como apresentamos na metodologia, que buscamos nos ater aos tópicos, em palavras-chave, presentes na ementa de *Projeto de Vida* e foram elas que nos guiaram na busca de palavras idênticas ou de sinônimos nos demais documentos. Isso, evidentemente, limitou bastante, mas ainda que de forma limitada, não foi capaz de esconder a correlação existente entre a proposta de conteúdo de *Projeto de Vida* com as discussões presentes no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Em segundo lugar, é forçoso destacar que foi possível, por meio destes tópicos, em palavras-chaves identificar todos os eixos temáticos (ET) e tópicos (T) do CBC de Sociologia, bem como algumas descrições de temas complementares (TC) e habilidades básica (HB) que o referido documento dispõe. Dito isso, apresentamos abaixo nosso primeiro quadro.

Quadro 1. Correlação do conteúdo do 1º ano do Ensino Médio do componente curricular *Projeto de Vida*, o Conteúdo Básico Comum de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (CBC-MG) e do Sumário do Livro Didático Sociologia em Movimento (LDSM).

Bimestre (um por linha) / <i>Projeto de Vida</i> – MG	CBC-MG	LDSM
<ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento; - <i>Identidade</i>; - Potencialidades e desafios, forças e limitações pessoais a serem superadas; - Autoconfiança e autodeterminação como base da autodisciplina e da autorregulação; - Autonomia, autoestima e protagonismo. 	<p>ET2T3. Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância.</p> <p>ET2T4-TC3. Os novos movimentos sociais em busca de identidade</p> <p>ET3T4-HB. Identificar as novas formas de identidades e expressão dos jovens nas tribos, galeras etc. – através da música, estética e estilos de vida</p>	<p>Cap. 14. Gêneros, sexualidades e identidades.</p> <p>14.6. Identidade de gênero: sua instabilidade</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Histórias de família (raízes); - <i>Cultura e identidade</i>; - Amigos: quem escolhemos para estar perto; - Trajetória pessoal. 	<p>ET3T2 – TC1. Desigualdade e discriminação da mulher na cultura brasileira</p> <p>ET3T3. Valores, normas e a diversidade cultural; identidades grupais e sociais; diferenças e tolerância.</p>	<p>Cap. 3. Cultura e ideologia;</p> <p>3.2. Cultura e Vida Social</p> <p>3.5. Cultura e Ideologia</p> <p>3.6. indústria Cultura e meios de comunicação de massa</p>

	<p>ET3T4. As manifestações culturais e políticas dos jovens nas assimetrias do espaço urbano brasileiro</p> <p>Inclui anteriores</p>	<p>Cap. 5. Raça, etnia e multiculturalismo;</p> <p>5.5. Multiculturalismo, interculturalidade e ação afirmativa</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Mudança de modelos mentais; - Inteligência emocional; - Habilidades socioemocionais. 	Nenhum registro	Nenhum registro
<ul style="list-style-type: none"> - Experiências que nos inspiram; - Ressignificação de experiências; - <i>A Identidade e os papéis sociais das juventudes;</i> - <i>Juventudes e projetos de vida;</i> - <i>O encontro com o futuro e com os nossos sonhos.</i> 	<p>ET2T2 – TC3: A questão do emprego para o jovem no Brasil de hoje.</p> <p>ET2T3 – HB1: identificar focos e bases de identidade que mobilizam pessoas e grupos dentro da sociedade (gênero, faixa-etária, raça, classe, grupos étnicos etc.)</p> <p>ET3T2 – TC4: O jovem, a jovem e a gravidez na adolescência.</p> <p>ET3T4. As manifestações culturais e políticas dos jovens nas assimetrias do espaço urbano brasileiro</p> <p>ET3T4-HB: Identificar as novas formas de identidades e expressão dos jovens nas tribos, galeras etc. – através da música, estética e estilos de vida</p>	<p>Cap. 14. Gêneros, sexualidades e identidades.</p> <p>14.6. Identidade de gênero: sua instabilidade</p>

Fonte: elaboração própria.

Como podem observar, neste primeiro ano, não foi possível encontrarmos correspondência direta para todos os conteúdos e, em especial, nenhum registro, seja no CBC ou no Livro didático, do conteúdo programático do terceiro bimestre do 1º ano. Mas se abrirmos a “caixa preta” da Sociologia escolar, sabemos que muitos debates estão ali postos, de forma indireta.

No primeiro bimestre é fato que destacamos apenas as discussões sobre Identidades, que são muito caras ao campo das Ciências Sociais. Mas não podemos deixar de refletir sobre como formamos nosso autoconhecimento, se não através da assimilação de como nós nos percebemos, nos compreendemos e nos “encaixamos” no mundo. E para isso, é imperioso entendermos as relações sociais, como a sociedade se constitui e como ela influencia nos nossos gostos, escolhas, na nossa identidade. Isso, por exemplo, é um debate que encontraremos nos livros didáticos de Sociologia e nos conteúdos programáticos de Sociologia escolar, pois é um tema basilar desta área de conhecimento.

No segundo bimestre, nosso destaque se deu sobre os estudos de cultura, também muito potente no campo das Ciências Sociais, em particular da antropologia, que compõe o conteúdo de Sociologia escolar. Mas os demais tópicos também são facilmente debatidos pela Sociologia, ao passo que, ao discutirmos as instituições sociais e seu papel nos processos de socialização e constituição de identidades, chegamos na instituição família e em suas diversas formas de organização nas sociedades. E esse processo de socialização que as famílias fazem, que se define como a primária, ainda tem um grande peso na vida de seus integrantes, haja vista o poder que o capital cultural, social e econômico tem na definição de suas escolhas e nas suas trajetórias (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O quarto bimestre inicia o debate em torno das juventudes, temática tão ricamente estudada e pesquisada pela Sociologia da Educação, que, inclusive, pautou inúmeros debates críticos a respeito deste conteúdo de *Projeto de Vida* e das reformas do novo Ensino Médio. Quem são os jovens? Como eles se identificam? Que escola eles desejam? Que futuro eles sonham? E para debater a juventude, são inúmeras as interfaces possíveis que a Sociologia agrega, como: identidades, noção de tribos urbanas, socialização, mundo do trabalho, violência, educação etc. Qualquer proposta que tenha como objetivo contribuir na constituição de projetos de vida dos jovens não pode se isentar destas interfaces postas acima.

Mas e as discussões sobre autonomia, inteligência emocional, autoestima, autoconfiança, dentre outras, que aqui não realizamos correlação? Cada vez que relemos esses conteúdos, elaboramos distintos questionamentos, dentre os quais, os mais prementes são: que docente é suficientemente capaz, com sua formação inicial, de desenvolver esses conteúdos com os estudantes do Ensino Médio com toda responsabilidade que isso demanda? Que escola brasileira tem à disposição profissionais formados para este tipo de debate realizado de forma segura? Que licenciatura prepara estudantes – futuros docentes – para este tipo de conteúdo? E se, o que faremos, ao desenvolvermos estes conteúdos, se ativarmos gatilhos que não daremos conta de contornar?

Quadro 2. Correlação do conteúdo do 2º ano do Ensino Médio do componente curricular *Projeto de Vida*, o Conteúdo Básico Comum de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (CBC-MG) e do Sumário do Livro Didático Sociologia em Movimento (LDSM).

Bimestre (um por linha) / <i>Projeto de Vida</i> – MG	CBC-MG	LDSM
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cidadania: ser cidadão do e no mundo;</i> - <i>Viver em sociedade: direitos e deveres;</i> - <i>Escola: um espaço de trocas;</i> - <i>Cidadania e justiça.</i> 	<p>ET2T4. Estado de Direito e a democracia moderna: cidadania, direitos e deveres; eleições e partidos políticos. Participação e representação (os problemas da “ação coletiva”: solidariedade e interesse).</p> <p>ET2T4 – HB1. Identificar as tensões entre os direitos e deveres da cidadania</p>	<p>Cap. 7. Democracia, cidadania e direitos humanos.</p> <p>7.5 Cidadania e direitos humanos</p> <p>7.6. Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil</p>

<p>- <i>Vulnerabilidades e desigualdades: impactos na vida dos jovens.</i></p>	<p>ET2T2. As grandes mudanças do período moderno e as consequências para a vida social: a industrialização, a urbanização, as classes sociais, grupos étnicos e a desigualdade.</p> <p>ET2T2 – HB1. Relacionar a industrialização e urbanização aceleradas no Brasil: os problemas do desemprego, dos transportes públicos, das desigualdades na ocupação do solo e da habitação.</p> <p>ET2T2 – HB2. Analisar e interpretar tabelas de dados simples referentes às desigualdades sociais no Brasil</p> <p>ET3T1 – Raça e seus efeitos sobre desigualdade e discriminação racial no Brasil; Raça e mobilidade social.</p> <p>ET3T2. Gênero como fator de desigualdade de oportunidades</p> <p>ET3T2 – TC2. Desigualdade e discriminação da mulher na cultura brasileira</p>	<p>Cap. 10. Estratificação e Desigualdades Sociais</p>
<p>- <i>Jovens e juventudes: o que diz a sociedade;</i></p> <p>- <i>A sociedade do Futuro;</i></p> <p>- <i>Cidadania digital;</i></p> <p>- <i>Interação Social e transformação tecnológica.</i></p>	<p>ET2T2 – TC5: Sociedade da informação e globalização</p> <p>Inclui anteriores</p>	<p>Nenhum registro</p>
<p>- <i>A colaboração e intervenção no meio social;</i></p> <p>- <i>Projeto de Vida e responsabilidade socioambiental;</i></p> <p>- <i>Empreendedorismo/solução sustentável.</i></p>	<p>ET2T2 – TC1: Crescimento populacional e industrial e a problemática do meio ambiente.</p>	<p>Cap. 15. Sociedade e meio ambiente</p> <p>15.2. O contexto histórico da problemática socioambiental</p> <p>15.3. Sustentabilidade e a produção de alimentos</p> <p>15.4. Modernização, transformação social e justiça ambiental.</p>
<p>- <i>Que sociedade queremos construir?</i></p> <p>- <i>Projeto de Vida coletivo x ética;</i></p>	<p>ET2T1. Tipos de sociedade: as sociedades tradicionais e a sociedade moderna: características básicas;</p> <p>ET2T1 – HB1. Identificar os elementos de contraste entre sociedades tradicionais e modernas, tendo como</p>	<p>Cap. 1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas</p> <p>1.4. A contribuição da Sociologia para a</p>

- Ações responsáveis que mudaram o mundo; - Ações que mudarão o mundo.	referência maior os contrastes na realidade brasileira entre a sociedade rural e a sociedade urbano-industrial	compreensão das sociedades contemporâneas 1.6. A Sociologia e a interpretação da sociedade do século XXI Cap. 2. A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade 2.2. A relação entre indivíduo e Sociedade: perspectivas sociológicas clássicas 2.3. A relação entre indivíduo e Sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas Cap. 6. As relações de poder na sociedade contemporânea Cap. 9. Trabalho e Sociedade Cap. 13. Sociedade e espaço urbano; Cap. 15. Sociedade e meio ambiente.
---	--	---

Fonte: elaboração própria.

Para o segundo ano de *Projeto de Vida* em Minas, foi mais fácil correlacionar de forma direta os conteúdos de Sociologia presentes, tanto no CBC, quanto no sumário do livro didático. Mas assim como apontamos no quadro anterior, neste também é possível irmos além das chaves diretas e adentrarmos um pouco mais no universo da Sociologia e Sociologia escolar.

O primeiro bimestre, cumpra-se destacar, é um conteúdo muito debatido e pesquisado nas Ciências Sociais. São conteúdos, inclusive, que instigam bastante interesse dos estudantes no Ensino Médio. Temos a convicção de que qualquer docente licenciado em Ciências Sociais/ Sociologia poderá corroborar com esta afirmativa. O reconhecimento de direitos, deveres, das causas das desigualdades que os estudantes, em sua maioria, enfrentam diariamente, gera bastante interesse nas aulas, especialmente, quando bem conduzida pelo docente.

Mas, além disso, ainda que não tenhamos encontrado a palavra “escola” diretamente, vale lembrar que ela é uma instituição social importantíssima, bastante pesquisada pelas Ciências Sociais, que busca entender sua organização, as relações sociais que a constituem, as políticas que a perpassam e o papel que possuem na conformação de identidades juvenis e definição de trajetórias. Ademais, não podemos nos esquecer que um dos

fundadores da Sociologia, Émile Durkheim, teve a educação/ escola como um de seus grandes objetos de estudo.

No que tange o segundo bimestre, também não encontramos referências direta ao mundo digital, ao avanço tecnológico, mas no próprio livro trazido para análise, destacamos dois capítulos que perpassam por este debate: o capítulo 11 – Sociologia do desenvolvimento; e o capítulo 12 – Globalização e integração regional. Ambos debatem o desenvolvimento capitalista decorrente do avanço tecnológico, que permite, então, nos conectarmos e vivermos num mundo globalizado. Muitos livros também já trazem debates em torno dos impactos perversos do avanço tecnológico, na gestão do trabalho, no aumento do desemprego formal e no avanço de processos que genericamente que vem sendo chamado de “uberização”, que mascara a precarização do trabalhador quando o denominam “empresário de si mesmo”.

Já o terceiro bimestre foca na questão ambiental, também debatida e estudada nas Ciências Sociais. Há um grande debate sobre o papel do homem, do avanço capitalista, dos interesses setoriais, bem como da lógica consumista que tem colocado enormes desafios ao meio ambiente, que se traduzem em grandes desequilíbrios climáticos, desastres naturais/sociais e desequilíbrios da fauna e flora.

Já o quarto bimestre evoca a discussão mais basilar de todas nas Ciências Sociais, a sociedade. Sendo esta ciência especializada em compreendê-la, entendemos que qualquer expectativa de definição de um mundo que queremos, de ações que nos permitam ou não o alcançá-lo, devem partir da compreensão básica de como o mundo/sociedade se constitui e como ele segue se transformando.

Quadro 3. Correlação do conteúdo do 3º ano do Ensino Médio do componente curricular Projeto de Vida, o Conteúdo Básico Comum de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (CBC-MG) e do Sumário do Livro Didático Sociologia em Movimento (LDSM).

Bimestre/ <i>Projeto de Vida-MG</i>	CBC-MG	LDSM
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mundo do trabalho;</i> - <i>Trabalho e emprego;</i> - <i>Dimensão profissional e experiências;</i> - <i>Ética profissional;</i> - <i>Perfis profissionais.</i> 	<p>ET1T1 – TC1. O argumento Durkheimiano sobre o caráter social da divisão do trabalho e sobre as bases pré-contratuais do contrato como forma de contrapor um argumento sociológico a uma abordagem econômica</p> <p>ET2T2 – TC2. Pobreza, exclusão e mercado de trabalho.</p> <p>ET2T2 – TC3. A questão do emprego para o jovem no Brasil de hoje.</p> <p>ET2T2 – HB1. Relacionar a industrialização e urbanização aceleradas no Brasil: os problemas do desemprego, dos transportes públicos,</p>	<p>Cap. 9. Trabalho e sociedade.</p> <p>9.2. A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim</p> <p>9.3. As experiências da racionalização do trabalho</p> <p>9.5. Trabalho: cenário atual, avanços e retrocessos</p> <p>Cap. 14</p> <p>14.4. A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o público e o privado</p>

	das desigualdades na ocupação do solo e da habitação.	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trajetória acadêmica e/ou profissional: caminhos futuros;</i> - <i>Sonhos/desejos e escolhas profissionais;</i> - <i>Reflexão sobre escolhas e possibilidades profissionais e acadêmicas.</i> 	Nenhum registro	Nenhum registro
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Revolução digital e a transformação do trabalho;</i> - <i>Inteligência artificial e Emprego;</i> - <i>Profissões do futuro.</i> 	ET2T2 – TC5. Sociedade da informação e globalização Inclui anteriores	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Planejamento do futuro;</i> - <i>Currículo Profissional;</i> - <i>Salário e o valor social do trabalho;</i> - <i>Educação financeira e consumo.</i> 	ET3T2 – HB1. Distinguir entre os efeitos de gênero de outros fatores que afetam diferenças ocupacionais e salariais no Brasil. Inclui anteriores	Inclui capítulos sobre o trabalho

Fonte: elaboração própria.

Analisando, por fim, o conteúdo do terceiro ano para *Projeto de Vida*, podemos observar, novamente, que ainda que tenhamos grandes referências diretas no CBC e no sumário do livro didático, em alguns bimestres nossa indicação aqui se dará mais do ponto de vista do conteúdo da disciplina de Sociologia, apresentada de forma indireta.

No primeiro bimestre, cumpre-nos destacar uma grande correlação entre o *Projeto de Vida*, o CBC e o livro didático, haja vista que a Sociologia do Trabalho, além de ser uma área de pesquisa e estudos bastante profícua nas Ciências Sociais (ANTUNES, 1999; ANTUNES; BRAGA, 2009), também é conteúdo fundamental para a Sociologia escolar.

Ademais, é forçoso lembrar, que, além do componente curricular *Projeto de Vida*, o Estado de Minas Gerais estabeleceu, ainda, uma disciplina nomeada de Mundo do Trabalho, também passível de ser desenvolvida por qualquer docente de qualquer licenciatura, ainda que possamos averiguar aqui uma forte aderência com o componente curricular de Sociologia.

Quando observamos os conteúdos do segundo bimestre, é fato que não identificamos de forma direta nenhum conteúdo nos documentos analisados. Contudo, também entendemos como importante a compreensão que a Sociologia nos dá sobre os condicionantes sociais que determinam, em grande medida, nossos sonhos e trajetórias.

Conforme já destacamos nesta seção, há inúmeros estudos sociológicos que caminham nesta direção (BOURDIEU; PASSERON, 2014; LAHIRE, 2003).

Assim conforme destacamos na análise do quadro anterior, aqui também é possível trazer para o debate estudos sociológicos a respeito dos impactos positivos e negativos das revoluções digitais, em particular, no mercado de trabalho. Além disso, toda a discussão em torno do Trabalho, que traz consigo as questões sobre empregabilidade, profissões em extinção e aquelas em alta, bem como é possível contribuir para que o estudante acesse e analise base de dados nacionais e internacionais a respeito do assunto.

Por fim, também destacamos no quarto bimestre, a discussão em torno do consumo. Tema que vem sendo bastante trabalhado pelos docentes da Sociologia escolar, haja vista os debates que fazem interface, como a indústria cultural, o meio ambiente, entre outros.

Considerações Finais

Destacamos que a formação mínima para atuação como docente na Educação Básica brasileira, definida pela Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 62º, “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Entretanto, mesmo com os limites impostos por esta legislação, muitos estados, por meio dos Conselhos Estaduais de Educação, utilizam brechas legais para autorizar unilateralmente, à título precário, profissionais com licenciaturas em áreas diversas, bacharéis, tecnólogos e até mesmo estudantes de graduação, não necessariamente licenciandos(as), para ministrarem aulas na Educação Básica. Esta situação, para além de contribuir com a extrema precarização do trabalho docente na Educação Básica, possui efeitos nefastos no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, em especial, aqueles(as) matriculados(as) nas escolas públicas, que são submetidos à profissionais sem qualquer formação para ministrar o conteúdo específico do Ensino Médio, situação impensável em outras profissões.

Esta situação é ainda mais grave quando abordamos o *Projeto de Vida*, um componente curricular sem base em um campo disciplinar ou área do conhecimento específico, que tem a sua obrigatoriedade induzida pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação, com o incentivo de fundações e outras instituições com ligações com setores da iniciativa privada, que não possuem nenhum vínculo com o campo educacional. No caso do estado de Minas Gerais, o *Projeto de Vida*, enquanto componente curricular obrigatório para os cinco itinerários formativos, que passaram a constituir o Ensino Médio, pode ser ministrado, levando em consideração a Resolução SEE-MG nº 4.475/2021 (2021), por qualquer pessoa, bastando ser licencianda, bacharel(a) ou tecnóloga, em algum das centenas de cursos superiores reconhecidos pelo MEC.

Diante do que nos propusemos neste artigo e da análise empreendida, consideramos, portanto, que a não definição de uma formação específica para ministrar o *Projeto de Vida*, tende a concretizar a constituição de projetos juvenis fundamentos em perspectivas meritocráticas, individualistas e descontextualizadas, que vem sendo denunciadas como objetivo da implementação no Novo Ensino Médio. Entendemos que na impossibilidade de reversão imediata da Lei 13.415/2017, o profissional docente que hoje atenderia melhor

as expectativas de desenvolvimento de um *Projeto de Vida*, de forma não alinhada aos ditames do mercado, é o licenciado em Ciências Sociais/Sociologia. Indicamos, ainda, na impossibilidade de que este perfil docente assumira esse conteúdo curricular, que ele seja desenvolvido por docentes licenciados na área de Ciências Humanas, a saber: Filosofia, Geografia e História.

Ratificamos, finalmente, que este estudo deva ser considerado em contexto escolar do estado de Minas Gerais, visto que não nos debruçamos sobre o modo como vem sendo implementado o *Projeto de Vida* em outros estados da federação, cabendo, ainda, ampliar este estudo para a análise conjunta da BNCC – área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Referências

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A Anatomia de uma Interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História**. 2021. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2021.

ANFOPE. FORUMDIR. **ANFOPE e FORUMDIR elaboram documento com Pauta Comum em Defesa da Pedagogia e do Formação de Professores**. S.L.: 11/06/2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-e-forumdir-elaboram-documento-com-pauta-comum-em-defesa-da-pedagogia-e-do-formacao-de-professores/>. Acesso em 16 de mar. de 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. 264 p.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. 256 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014. 280 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840-A de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio. Câmara dos Deputados: Brasília, 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann. O Processo de Construção da Proposta da Sociologia para a Base Nacional Curricular Comum (2015). In: SILVA, Ielzi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017. 402

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro**. 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural: as molas de acção**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 2003. 302 p.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**. Brasília, v.13, n. 25, , jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>>. Acesso em: 07 outubro de 2021.

[LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.](#)

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>>. Acesso em: 07 de outubro de 2021.

MODERNA. **Obras aprovadas.** 2022. Disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/sociologia-em-movimento>. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

OLIVEIRA, Afrânio; et al. **Sociologia em Movimento.** Moderna: São Paulo, 2016. 399 p.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus. O Ensino de Sociologia no Contexto de Reforma do Ensino Médio, BNCC e ENEM: alguns elementos para discussão. In: SARAIVA, Ana Maria; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia (Orgs.) . **Políticas Educacionais e Trabalho Docente no Século XXI: desafios para a formação humana.** São Carlos: De Castro, 2021. Pp. 237-260.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico Itinerário Formativo:** Orientações para o 1º ano Novo Ensino Médio 2022. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º Ano em 2022.** Belo Horizonte: 2022a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.657/2021 de 12 de novembro de 2021.** Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. SEE-MG: Belo Horizonte, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.475/2021 de 06 de janeiro de 2021.** Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 – 2018). **Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa, v13, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>>. Acesso em dezembro de 2020.

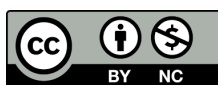
SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. **Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio.** 2015. <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

SILVA, Roberto R. Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica.** 1ªed. – São Paulo: Cortez, 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v.20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>>. Acesso em dezembro de 2020.

Submetido em: 22/09/2022

Aprovado em: 11/10/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)