UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

UM OLHAR SOBRE A POTÊNCIA DO PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR E EIXO CENTRAL DA ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Damares Bastos Pinheiro

Brasília

2022

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Damares Bastos Pinheiro

UM OLHAR SOBRE A POTÊNCIA DO PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR E EIXO CENTRAL DA ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Projeto de Monografia para a disciplina de Projeto de Monografia Filosófica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Alessandro de Melo Basali.

Brasília

2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Alessandro de Melo Basali

Universidade de Brasília

Orientador

Prof. Dr. Pedro Ergnaldo Gontijo

Universidade de Brasília

Examinador

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro, Filipe, que me ajudou em minhas ansiedades e nas conversas, com sua sabedoria e amor. E aos meus amados pais, que sempre me acompanham em minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Rogério Alessandro de Melo Basali, por ter acreditado neste projeto, aceitado a empreitada e me ajudado a conseguir cumpri-lo, com conselhos e buscando soluções.

Ao meu querido amigo, Pedro Farias Mentor, por sempre me ouvir, por seus conselhos, por sua infinita paciência em ler e opinar e sua disposição em sempre ajudar.

À Mariana de Andrade da Silva, que me ajudou ao longo desta empreitada com sua expertise e gentileza.

Às minhas queridas amigas Alice de Barros Gabriel, Ana Carolina Magalhães, Barbara de Barros Fonseca, Bianca de Oliveira Corrêa, Elzahrã Mohamed Radwan Omar Osman, Gigliola Mendes e Lorrayne Bezerra Vasconcelos Colares, mulheres que eu admiro profundamente e que sempre estão abertas a ajudar.

Ao professor Dr. Pedro Ergnaldo Gontijo, pelas palavras de apoio e pelos sábios conselhos sobre as propostas e a pesquisa desta monografia.

À professora Jaine Panta Costa, que me acolheu e me guiou em meu percurso como futura docente, com sua postura, nossas conversas e seus abraços que levarei para a vida.

À mestra Ana Cristina de Almeida, que me apoiou e auxiliou mostrando caminhos para conseguir realizar a pesquisa junto às escolas, não tenho palavras para agradecer tamanho empenho.

Aos professores do CEM 01 de Sobradinho, por terem me acolhido e pelos relatos potentes sobre o *projeto de vida*, por quem tenho profunda admiração e respeito.

Aos que aceitaram participar com relatos e experiências nas entrevistas, fundamental para compreender as dificuldades enfrentadas e a potência desta unidade curricular, que são o professor Nei Vieira, a professora Maria Zilma Conceição Araújo, a professora Kelly de Azevedo Amâncio e o professor wanderson flor do nascimento.

A todos os professores que colaboraram com a minha formação no Departamento de Filosofia, em especial aos engajados com um ensino de Filosofia voltado a causas sociais e preocupados com a formação docente.

Pois a filosofia, mesmo sendo também uma atividade de especialistas consagrada pela universidade, não perde suas raízes originárias na manifestação de qualquer ser humano que autenticamente busca o sentido e as razões do mundo e da própria existência. – Ana Míriam Wuensch

RESUMO

Com a conversão da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, que reformou completamente o Ensino Médio, uma das inovações é o Projeto de Vida (PV). Sua importância para o Novo Ensino Médio é destacada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2018, que o estabelece como um componente curricular obrigatório e "eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas", ocupando, assim, um lugar medular nas novas diretrizes educacionais e na formação estudantil. É este novo componente curricular estruturante que mobiliza o interesse desta monografia, que visa investigar a conceituação e a fundamentação do PV a partir de sua base legal e das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sua implementação nas escolas, os impactos na formação docente e as críticas. Esta monografia foi realizada através de pesquisa bibliográfica, pesquisa tipo quantitativa, a partir de um questionário divulgado amplamente para professores e estudantes de escolas da rede pública do Distrito Federal, estagiários e professores universitários, o objetivo destas pesquisas é a colheita de informações sobre o NEM e o PV, entrevistas com professores (do Ensino Médio e do Dep. de Filosofia da UnB) e coordenadores (da UNIEB e da DIEM/SEEDF), e observações e relatos advindos de professores e estudantes em contato com P.V. da escola Centro Ensino Médio 01 de Sobradinho. Os principais aspectos filosóficos aqui desenvolvidos para esta nova arquitetura formativa são o conceito deleuziano de "rizoma", que ambienta a composição do novo currículo do Ensino Médio e se aproxima da proposta de um currículo rizomático de Igor Alexandre de Carvalho Santos, para estabelecer uma base teórica e epistemológica partindo da *filosofia de vida* e do *pensamento nômade*, Também pretende apresentar três sugestões de abordagem deste componente para os espaços da escola e do ensino superior, a primeira cartografando a *escrevivências* de Conceição Evaristo agenciando Sueli Carneiro e Berenice Bento, a segunda com possibilidades práticas e a terceira que parte da base teórica e epistemológica estabelecida e intersecciona com a Psicologia, a Sociologia e as Artes, a partir das outras duas propostas.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Projeto de Vida, currículo rizomático, escrevivência, pensamento nômade, relatos.

ABSTRACT

With the conversion of Medida Provisória nº 746/2016 into Law nº. 13,415/2017, which completely reformed High School, one of the innovations is the Life Project (PV). Its importance for the New High School is highlighted in the new National Curricular Common Base (BNCC), approved in 2018, which establishes it as a mandatory curricular component and "central axis around which the school can organize its practices", occupying , thus, a central place in the new educational guidelines and student training. It is this new structuring curricular component that mobilizes the interest of this monograph, which aims to investigate the conceptualization and foundation of the PV from its legal basis and the guidelines of the Secretary of State for Education of the Federal District (SEEDF), its implementation in schools, impacts on teacher training and criticism. This monograph was carried out through bibliographic research, quantitative research, from a questionnaire widely disseminated to teachers and students of public schools in the Federal District, interns and university professors, the objective of these researches is to collect information about the NEM and the PV, interviews with teachers (from High School and the Philosophy Department at UnB) and coordinators (from UNIEB and DIEM/SEEDF), and observations and reports from teachers and students in contact with P.V. from the Centro Ensino Médio 01 school in Sobradinho. The main philosophical aspects developed here for this new formative architecture are the Deleuzian concept of “rhizome”, which sets the stage for the composition of the new High School curriculum and approaches the proposal of a rhizomatic curriculum by Igor Alexandre de Carvalho Santos, to establish a base theoretical and epistemological starting from the philosophy of life and nomadic thinking, It also intends to present three suggestions for approaching this component for the spaces of school and higher education, the first mapping the writings of Conceição Evaristo by managing Sueli Carneiro and Berenice Bento, the second with practical possibilities and the third that starts from the theoretical and epistemological basis established and intersects with Psychology, Sociology and the Arts, from the other two proposals.

Keywords: New High School, Life Project, rhizomatic curriculum, *escrevivência*, nomadic thinking, narratives.

LISTA DE ABREVIATURA

Constituição Federal de 1988 – CF/88

Ministério da Educação – MEC

Conselho Nacional de Educação – CNE

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96)

Plano Nacional de Educação – PNE

Currículo em Movimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – CM

Ensino Médio – EM

Ensino Fundamental - EF

Novo Ensino Médio – NEM (Lei nº 13.415/2017)

Centro de Ensino Médio – CEM

Centro Educacional – CED

Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica - CEMI

Universidade de Brasília – UnB

Instituto Federal de Brasília – IFB

Programa de Avaliação Seriada - PAS

SUMÁRIO

Introdução **1**

Capítulo I: As Novas Diretrizes Educacionais **5**

1.1. Um breve relato histórico e legal das novas diretrizes educacionais *5*

1.2. O Novo Ensino Médio no Distrito Federal *8*

1.3. Um currículo rizomático *16*

Capítulo II: O Projeto de Vida **21**

2.1. As discussões sobre a inclusão do Projeto de Vida no NEM *21*

2.2. As bases legais do Projeto de Vida *26*

2.3. A Secretaria de Educação do Distrito Federal e o Projeto de Vida *30*

2.4. Em busca de um conceito de vida e de projeto através do ensino da Filosofia *38*

Capítulo III: Experiências com o Projeto de Vida no Distrito Federal **49**

3.1. Propostas de abordagem do Projeto de Vida *49*

3.1.1. Duas propostas para as escolas 58

3.1.2. Uma proposta para a universidade 67

3.2. O Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho *76*

3.3. Resultado dos questionários *80*

Considerações Finais **89**

Bibliografia **98**

Anexos **107**

Quadro I – Habilidades e Competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas *107*

Quadro II – Matriz Curricular Experimental do DF *114*

Quadro III – Distribuição dos Módulos *115*

Quadro IV – Habilidades do Eixo de Empreendedorismo *116*

Quadro V - Tabela Comparativa de Cursos Técnico e Profissionalizantes *118*

Quadro VI - Estrutura Do Cem 01 De Sobradinho *124*

Apêndices – Entrevistas e Questionários **126**

1. *Coord. Nei Vieira, UNIEB - Regional Do Núcleo Bandeirante* *126*
2. *Coord. Kelly De Azevedo Amâncio, P. V. Escola Cem 02 - Brazlândia* *138*
3. *Professora Maria Zilma Conceição Araújo, P. V. Escola CEMI-Gama* *158*
4. *Professora Jaine Alves Panta Costa, P.V. CEM 01 – Sobradinho* *192*

5. *Professor Dr. Wanderson Flor Do Nascimento, Dep. Fil./UnB* *217*
6. *Coord. Ana Cristina De Almeida, P. V. – DIEM/SEEDF* *234*
7. *Questionário - estudantes do EM* *249*
8. *Questionário – professores/as do EM* *260*
9. *Questionário – Estagiários Dep. Fil./Unb* *274*
10. *Questionário – professores/as Dep. Fil./UnB* *287*

11 – Tabelas de comentários de estudantes e professores/as *300*

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) trouxe mudanças profundas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no que tange a composição do currículo do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio (NEM), como ficou conhecida a reforma, trouxe o Projeto de Vida (PV) como uma dessas novidades e que assume um destaque central na formação estudantil. Esse destaque é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao estabelecer o PV como um componente curricular *obrigatório* e descrevê-lo como "*eixo central em torno da qual a escola pode organizar suas práticas*" (BNCC, p. 472). Trata-se, assim, de um componente novo e que implica atenção e investigação acerca de sua proposta e implementação.

O interesse pelo Projeto de Vida surgiu do enfoque dado na disciplina de Estágio Pedagógico Supervisionado II, no primeiro semestre de 2021, do curso de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB), ministrada pelo professor Rogério Alessandro de Melo Basali, e dos relatos riquíssimos oferecidos pela orientadora da disciplina de Filosofia do estágio no Centro de Ensino Médio (CEM) 01 de Sobradinho, professora Jaine Alves Panta Costa, acerca da implementação do PV, uma vez que a escola participou como escola-piloto da implementação do NEM em 2021, antes das mudanças se tornarem obrigatórias (que ocorreria no ano de 2022).

Nesta disciplina de estágio, uma das maneiras formuladas pelo professor Basali de contornar as dificuldades enfrentadas em se estagiar junto às escolas – devido a pandemia de COVID-19 – foi a de focar e refletir acerca de alguma das mudanças do Novo Ensino Médio. Durante esse período conturbado, o único contato com as escolas e as salas de aula se deu através de conversas com a professora Jaine. Foram seus relatos sobre o Projeto de Vida que despertaram o interesse investigativo de escolher esta mudança do NEM para se refletir, analisar sua implementação, as dificuldades e os êxitos, e de apresentar a experiência das escolas.

Além disso, foi fundamental para esse processo investigativo e de compreensão do NEM a disciplina de Estágio Pedagógico Supervisionado III, ministrada pelo professor Wanderson Flor Nascimento, no segundo semestre de 2021, que apresentou e aprofundou todas as mudanças da reforma do Ensino Médio, trazendo, ainda, uma aproximação crítica.

Dos relatos da professora Jaine identifiquei três aspectos que merecem atenção, o primeiro é o papel fundamental desempenhado pelo PV na formação dos estudantes, o segundo é a abertura que o Projeto de Vida trouxe na relação professor(a)-estudantes, tornando-se um espaço de potência e de liberdade para os/as estudantes, e o terceiro é o reflexo na formação docente, pois exige novas estratégias de formação.

Tendo em vista que o Ensino Médio é o momento em que a juventude está em reflexão sobre sua individualidade e seu lugar no mundo e é período onde há maior incidência de evasão escolar, o Projeto de Vida desempenha um papel fundamental na formação estudantil. É o que se pode observar das novas orientações do novo Currículo em Movimento (CM) da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que coloca o Projeto de Vida em uma posição estratégica de auxiliar o/a estudante em sua transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visando uma redução da evasão escolar. E, uma vez que a BNCC estipula um lugar central para este componente, o CM também o centraliza no planejamento das trilhas (outra mudança do NEM), que consiste no auxílio da trajetória a ser percorrida por cada estudante durante o Ensino Médio e lhes preparando para o ensino superior ou para o mercado de trabalho, lhes orientando sobre o exercício da cidadania e – devo acrescentar, pois isto será desenvolvido nesta monografia – os *modos de vida*.

Acerca do segundo ponto, uma vez que o Projeto de Vida tem como objetivo principal guiar os/as estudantes na escolha de caminho para sua vida após a conclusão de sua formação básica, o que observei dos relatos é que o Projeto de Vida se tornou um espaço potente de escuta e de diálogo, onde os/as estudantes podiam falar abertamente sobre os mais diversos assuntos e expor suas preocupações de interesse pessoal e coletivo, seja escolar e/ou social.

Esse espaço de potência que o Projeto de Vida apresenta fomenta uma das novas garantias da BNCC, que é o estímulo ao *protagonismo juvenil*, aspecto que acentua a diferença da legislação e prática pedagógica anterior, posto que a juventude passa a ser o centro enquanto que a atividade docente guia, auxilia e complementa. A partir dos relatos notei que o Projeto de Vida se torna um lugar aberto e de estímulo à autonomia intelectual e experiência estudantil.

No que tange ao terceiro ponto, o Projeto de Vida parece tornar-se uma via de mão dupla, pois a capacitação docente tende a ser promovida para adequar-se aos novos parâmetros. É o que se observou dos relatos acerca dos cursos oferecidos pela SEEDF e UnB sobre o Projeto de Vida. É possível pensar em toda uma movimentação da estrutura curricular docente para atender às nova diretrizes educacionais, onde um primeiro momento gira em torno de cursos e

oficinas, mas futuramente é possível que currículos de cursos de Licenciatura também sejam repensados, principalmente o curso de Filosofia, pois acredito ser fundamental para as reflexões que o Projeto de Vida impõe, e os estágios pedagógicos supervisionados, que terão uma maior importância neste processo.

Neste sentido, é possível pensar no estreitamento da relação entre as escolas e as universidades e institutos federais, como se observou por exemplo da oferta de um curso de extensão pelo Departamento de Psicologia da UnB e voltado à professores e estudantes da rede pública do DF. Esta aproximação em torno do Projeto de Vida também fornece um ambiente de acolhimento e vivência para os professores, como observei do relato da professora Jaine.

O Projeto de Vida, enquanto componente curricular (ou unidade curricular, como o CM do DF nomeou), ainda permite cogitar sua utilização para troca de experiências e de experimentação de projetos e de estratégias entre o/a professor/a e as/os estudantes. Exemplos disso são a supervisão individual e coletiva do aprendizado, visitações de espaços universitários e técnicos, e o acompanhamento socioemocional.

Mesmo diante esta potencialidade o Projeto de Vida ainda é um componente que desperta críticas e receios, e que devem ser levados em consideração, como a preocupação de tornar-se um espaço de debates vazios, ao invés de auxílio e de transformação, e de *coacherização*, tendo em vista que outra mudança do NEM é a de o/a estudante poder optar por uma formação técnica, limitando-se a um ensino tecnicista e mercadológico, ao invés de formação crítica e curiosa, também da possibilidade de que certas unidades curriculares sejam ministradas por não licenciados, mas por "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino", como prevê o inciso IV do artigo 61 da Lei da Reforma do Ensino Médio.

Assim, esta monografia se propõe a diagnosticar a implementação do NEM no DF e trazer as perspectivas docente, estudantil e de estagiários/as com o Projeto de Vida, de modo a traçar, igualmente, um prognóstico, com a elaboração de três propostas de abordagem do Projeto de Vida, duas para as escolas e uma para a formação docente. Tanto a parte de diagnosticar quanto a de prognosticar se fundamentam em pesquisas do tipo bibliográfica, quantitativa e de observação.

Neste sentido, esta monografia está dividida em três partes. A primeira, que é um levantamento histórico e legal breve das discussões que mobilizaram as novas mudanças nas diretrizes educativas, de maneira a situar as demandas dos/das professores e da juventude. A

segunda parte, que se volta exclusivamente à análise do Projeto de Vida, desde sua base legal, processos de discussão e de implementação. E a terceira parte, que ambienta as críticas ao Projeto de Vida, traz entrevistas e relatos de experiência de professores, estudantes e da autora desta monografia, a partir da atuação direta na escola CEM 01 de Sobradinho, e da colheita de informações e dados sobre as dificuldades e êxitos na implementação do NEM no DF, abrangendo o impacto da Covid-19, e com foco nas perspectivas e experiências com o Projeto De Vida nas formações estudantil e docente, utilizando-se para isso de questionários divulgados em algumas das escolas piloto e algumas escolas que não fizeram a pilotagem, também de estagiários/as e de professores/as do Departamento de Filosofia da UnB.

Esta monografia se guia pelo interesse filosófico em pensar e responder à pergunta acerca do que é um *projeto de vida*, se propondo a analisar filosoficamente o novo currículo do Ensino Médio através da ideia paradoxal de um "currículo rizomático", concebida por Igor Alexandre de Carvalho Santos em torno da terminologia deleuziana de *rizoma* (presente na obra "*Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*", volume 1). Também busca estabelecer uma base teórica e epistemológica para o Projeto de Vida – aspectos apontados como ausentes em críticas feitas a esta unidade curricular – em torno da *filosofia de vida* e do *pensamento nômade*, interseccionadas com as áreas da Psicologia, devido a dimensão socioemocional, da Sociologia, devido a importância em se pensar as realidades do DF, e das Artes, devido as capacidades criativas e dinâmicas tão características dos/das estudantes.

De modo a permitir que se reflitam propostas de abordagem que não reduzam a vivência estudantil em sujeitos fixos, dados e universais, mas colabore para uma reflexão e conceito de *vida*, em torno da perspectiva deleuzeguattariana e de Simone de Beauvoir, além de permitir o desenvolvimento de propostas de abordagem em sala de aula e de formação docente que sejam práticas e aliadas aos pensamentos de Sueli Carneiro, Berenice Bento e o conceito de *escrevivências* de Conceição Evaristo, ambientando uma concepção de individuação de multiplicidades, de engajamento político no enfrentamento à discriminações e consciente da importância de políticas públicas para transformação da realidade e para a dimensão da *felicidade*, e tangido por um cuidado de si e do outro com uma ética pela liberdade.

Por fim, é preciso ressaltar que esta monografia possui anexos e apêndices para permitir melhor compreensão sobre a implementação do NEM no DF e onde constam os resultados das pesquisas quantitativa realizada e as entrevistas feitas, a quem se interessar.

CAPÍTULO I: AS NOVAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS

1.1. UM BREVE RELATO HISTÓRICO E LEGAL DAS NOVAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS

A educação é um território de disputa política, seja por questões de classe como demandas pela valorização da carreira de magistério, pelas concepções pedagógicas ou práticas de ensino, até mesmo como espaço de conhecimento, como aconteceu nos últimos anos uma tentativa de censurar e criminalizar as áreas das Ciências Humanas por um movimento que tomou a forma de projeto de lei conhecido como *Escola Sem Partido*[1]. E a Filosofia é uma destas áreas duramente atacadas por este movimento de extrema-direita que encontrou representações ideológica na figura de Olavo de Carvalho[2] e política no bolsonarismo[3].

Não fazem mais do que vinte seis anos que a Filosofia foi incorporada no currículo do EM[4] – após um período de banimento imposto pela Ditadura Militar (DA COSTA; SUBTIL, 2016, 29-41) –, primeiramente como conteúdo focado em um "*domínio necessário ao exercício da cidadania*", conforme estipulava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. E somente há quatorze anos é que a Filosofia foi estabelecida como disciplina obrigatória em todas as séries do EM, através da alteração da LDBEN pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

A atenção a estes pontos históricos é necessária uma vez que as novas diretrizes educacionais para o EM se deram em um momento de extrema insegurança sobre o futuro de disciplinas tão recentemente incluídas, e de outras já sedimentadas[5]. Isto porque, mesmo após a inclusão de disciplinas essenciais, as discussões não pararam por aí; ao longo dos anos

---

[1] Ver: http://www.escolasempartido.org/

[2] Ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/10/politica/1547145578_294383.html

[3] As eleições de 2018 foram marcadas pela incerteza de um futuro para a democracia e para as Ciências Humanas, havendo manifestações antidemocráticas e democráticas e o temor pela participação de militares no processo político e no governo. Ver: https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/584147-eleicoes-2018-um-pleito-que-revelou-muito-da-sociedade-e-do-estado-primeiras-analises; DE CARVALHO, Mariana Martins et al. *JORNALISMO PÚBLICO EM TEMPOS DE CRISE: cobertura das eleições presidenciais de 2018 pela Agência Brasil (ABr/EBC).* Em **Confluências**, V. 22, n.3, dezembro de 2020, pp. 53-82. https://oglobo.globo.com/politica/presenca-de-militares-em-cargos-civis-mais-que-dobrou-no-governo-bolsonaro-25079165

[4] Frisa-se que as disciplinas incluídas foram a Filosofia e a Sociologia, como se vê do inciso revogado IV do artigo 36 e inciso revogado III do parágrafo 1º do mesmo artigo, da LDBEN.

[5] O receio da retirada destas disciplinas era um temor geral, além das críticas de falta de clareza das novas diretrizes, como pode ser visto no fato de ser uma das perguntas elencadas no rol Perguntas e Respostas no site do MEC ("Como ficará a oferta de educação física, arte, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática?"), ver: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/perguntas-e-respostas.

tomaram a forma de uma demanda por uma reforma do EM através de importantes acontecimentos de cunho legal e social até culminarem nas diretrizes que hoje vigoram.

Os anos de 2010 à 2015 foram centrais, com diversas modificações legais e conferências com especialistas da área de educação em torno de aspectos como redução da taxa de analfabetismo, melhorias nas condições de ensino, investimento progressivo na Educação, dentre outros. E as demandas populares provenientes das Jornadas de Julho ocorridas em 2013 foram um fator social importante que alavancou essas discussões (NASCIMENTO, 2021).

É no ano de 2014 que ocorre a *2ª Conferência Nacional pela Educação*, onde é sancionado o *Plano Nacional de Educação* (PNE) e é formulado um documento com diversas propostas para a elaboração de uma *Base Nacional Comum Curricular*. A necessidade deste documento era consenso desde 2010 e visava o cumprimento do artigo 210 da CF/88. Houve uma mobilização de diversos setores da educação e a nível nacional em prol da elaboração deste documento, nos anos de 2015 e 2016, e a formulação de três versões. A terceira versão, que foi homologada pelo MEC em 2017, porém, não contemplava as discussões e propostas formuladas ao longo de anos de debates dos próprios setores da educação envolvidos na mobilização e elaboração do documento, sendo bastante criticada[6].

Ressalta-se que, no final de 2016, havia sido promulgada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro, que alterava a LDBEN, indicando já os rumos tomados pelo governo, convertendo-se na Lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), tratando-se de uma reforma arbitrária e autoritária, e em torno da qual a terceira versão da BNCC foi elaborada. Ademais, a homologação da Etapa do Ensino Médio se deu apenas em 14 de dezembro de 2018 (BNCC, 2018), mostrando a discordância entre o governo e os setores da educação e sociedade, que resistiram de diversas maneiras, nas ruas, na tramitação da Medida Provisória para conversão em Lei e dentro do próprio Governo.

É preciso destacar que o país enfrentava um movimento de contracultura de extrema-direita, marcado pelo *Escola Sem Partido*, e crises financeira, institucional e política. Eventos e fatores determinantes, como as Jornadas de Junho de 2013, a desconfiança com o sistema eleitoral, acentuada pelo posicionamento de Aécio Neves (PSDB) de não reconhecer a vitória de Dilma Rousseff (PT), a Operação Lava Jato, que impulsionou uma onda conservadora

[6]Ver: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam; https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/para-professores-de-filosofia-bncc-deve-ser-revogada; https://www.fe.unicamp.br/noticias/comissao-permanente-de-formacao-de-professores-da-unicamp-divulga-manifesto-sobre-a-bncc

e de criminalização da política, e o processo de impeachment da presidenta Rousseff (encerrado em agosto de 2016), com o vice da chapa, Michel Temer (PMDB), assumindo a presidência até as eleições de 2018 (DE CARVALHO,2020, pp. 53-82). No período de 2014-2015 houve modificações nos escalões do MEC, dificultando o processo de discussão da BNCC, além de políticas de desmonte da Educação, como o "Teto de Gastos" (Emenda Constitucional nº 95/2016) com duração prevista para vinte anos[7]. Frisa-se que estes aspectos se acentuaram no governo Bolsonaro, que assumia uma postura fundamentalista e negacionista[8].

A Lei Do Novo Ensino Médio e a BNCC vigente são uma reforma radical do EM e bastante criticada pelos setores da educação e sociedade, tanto em sua proposta quanto no trâmite para sua homologação[9], inclusive foi rechaçada pelo primeiro movimento político de estudantes da Educação Básica, conhecido como "primavera secundarista", ocorrido em 2015 e 2016[10], que consistiu na ocupação das escolas como forma de protesto contra as reformas na Educação, o Escola Sem Partido e o fechamento de escolas em São Paulo pela reforma do Governo Estadual (de Geraldo Alckmin, PSDB/SP).

Notáveis também são os pareceres contrários advindos das conselheiras do CNE, Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar, que apontavam a "*pressa e pouca transparência na votação do documento, revelando um trâmite verticalizado, sob influência do Ministério da Educação (MEC)*"[11]. E os posicionamentos de especialistas, como de Maria do Carmo Martins (Unicamp), que critica o viés mercadológico e as políticas preconceituosas[12], além do momento político instável que o país enfrentava:

> "Eu concordo com o professor Luiz Carlos de Freitas [também da FE-Unicamp], que alertava em 2015, quando a primeira versão do documento foi divulgada, de que não

[7] O teto contraria a meta de investimento e fomento na educação prevista no PNE e não cumpriu com o objetivo pelo qual foi criado. Ver: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/12/14/5-anos-do-teto-de-gastos-resultados-alternativas-e-futuro

[8] O governo de Jair Messias Bolsonaro continuou a política de desmonte da educação pública instaurada por Temer, com vários cortes orçamentários na educação e tecnologia e ataques à Filosofia, em suas redes sociais. Ver: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-anuncia-ataque-aos-cursos-de-filosofia1 e https://www.adunb.org/post/educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-a-%C3%A1rea-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro

[9] Sugere-se a leitura: DA SILVA, Marcos Aurélio Dornelas; de ALMEIDA, Patrícia Fortes. *Um estudo comparativo das versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio*. Em **V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 27 de setembro de 2018, 12 páginas.

[10] Ver: https://ubes.org.br/2017/os-frutos-da-primavera-secundarista/ e https://www.sinprodf.org.br/governador-alckmin-a-escola-e-nossa/

[11] Ver: https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/

[12] Ver: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam

> havia base para discutir a Base Curricular. Naquele momento, ele alertava que essa política serviria somente como catalizador de interesses com grande expressão política. Penso que foi isso que aconteceu, porque as questões envolvendo uma sociedade mais justa não estavam e ainda não estão equacionadas no país"

Após a conversão em Lei da reforma do EM e a homologação da terceira versão da BNCC, coube aos Estados e municípios a adequação às novas diretrizes. E a obrigatoriedade de adequação às novas regras foi estabelecida de maneira progressiva a começar pelas 1as séries no ano de 2022, 1as e 2as séries no ano de 2023 e 1as, 2as e 3as séries no ano de 2024 (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

No Distrito Federal, a SEEDF realizou a primeira consulta pública para elaboração do CM em 2019, de maneira híbrida, por meio eletrônico e quatro eventos presenciais (dois abertos ao público geral e dois restrito a professores e gestores). E no ano de 2020 houve o segundo processo de consulta pública, porém, foi realizado exclusivamente de maneira remota no site da secretaria devido a pandemia, contando "*com a participação de professores da UnB, do Instituto Federal de Brasília, além de professores da SEEDF*" (DISTRITO FEDERAL, Currículo, 2020) e com rodadas de leituras críticas que geraram pareceres (DISTRITO FEDERAL, Currículo, 2018b). Assim, foi publicada a Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020, que aprovava o novo CM (DISTRITO FEDERAL, Currículo, 2018b).

1.2. O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

Como foi dito anteriormente, as modificações provenientes da reforma do EM foram radicais, e o DF trouxe mais mudanças, que partem da própria proposta da BNCC. Lista-se abaixo as mudanças:

Antigo Ensino Médio	**Novo Ensino Médio (BNCC)**	**Novo Ensino Médio (DF)**
• Divisão por séries (1ª, 2ª e 3ª) e Turnos (matutino, vespertino, noturno);	• Tempo integral, aumento para 3.000 horas;	• Já possuía o tempo integral, então houve redistribuição para um regime semestral de seis semestres ao todo;

• Carga horária contabilizada em horas-aula;		• Carga horária contabilizada por um sistema de créditos (equivalente a uma aula semanal). “Cada semestre contém 30 créditos, sendo 17 voltados à Formação Geral Básica e 13, aos Itinerários Formativos” (DISTRITO FEDERAL, Início, 2018b);
• A oferta era disponibilizada na forma de disciplinas e tanto a matrícula quanto a formação eram baseadas no cumprimento da grade curricular, integralmente;	• A oferta é disponibilizada na forma de componentes curriculares, organizados em dois grandes blocos, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, com suas respectivas áreas de conhecimento.	• No bloco de Itinerários Formativos a nomenclatura é *unidades curriculares*. • A matrícula é por componentes curriculares dentro de um fluxo a ser seguido, além da escolha de eletivas, trilhas e projetos. Para se formar no Ensino Médio, portanto, é preciso cumprir os 108 créditos da Formação Geral Básica mais 72 créditos dos Itinerários Formativos, totalizando 180 créditos.
• Currículo rígido e os estudantes deviam cumprir todas as disciplinas ofertadas pela Escola;	• Currículo flexível na parte de Itinerários Formativos, tanto na oferta de créditos quanto na escolha dos estudantes, considerando suas pretensões de vida (acadêmica e/ou profissional);	• Mesmo da BNCC, mas com a seguinte composição na parte de Itinerários Formativos: Trilhas de Aprendizagem (que consiste em Trilhas nas Áreas de Conhecimento ou de certificação técnica ou profissionalizante, e é de livre escolha do/a estudante por qual trilha), unidade curricular de Projeto de Vida (é obrigatória em todos os semestres), Eletivas (com liberdade de escolha entre as ofertadas), e unidade de Língua Espanhola (obrigatória);
• Histórico Escolar (composto pelas disciplinas, notas e frequência);		• Histórico Escolar composto de dois relatórios (Relatório Analítico e Relatório Sintético), avaliação por objetivos de aprendizagem, distribuída em níveis que vão do abaixo do básico, básico, intermediário, avançado e não avaliado por infrequência, além do certificado de formação técnica ou profissionalizante quando for o caso (DISTRITO FEDERAL, Perguntas Frequentes, 2018b).
• Centralidade do/a professor/a;	• Centralidade do/a estudante;	• Mesmo da BNCC.

• Separação do conhecimento como disciplinas, cada uma com seu conteúdo e formas; • Disciplinas: Português, Matemática, Artes, Educação Física, Química, Biologia, Filosofia, Física, Inglês, História, Sociologia, Geografia.	• Integração entre ciências e separação em Áreas de Conhecimento, dentro de dos dois grandes blocos, e com um conteúdo espalhado. As Áreas de Conhecimento são: Linguagens e suas Tecnologias (Português, Artes e Educação Física), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia).	• Mesmo da BNCC.
• Formação básica	• Formação básica, profissional ou técnica;	• Mesmo da BNCC.
• Avaliação por meio de provas que avaliam o aprendizado do conteúdo	• Avaliação pelas Competências e Habilidades de cada Área da Educação Básica, previstas na BNCC.	• Mesmo da BNCC mais avaliação por objetivos de aprendizagens, no caso do Projeto de Vida, previstos no CM.
• Só pode lecionar o/a profissional com certificado de Licenciatura reconhecido pelo MEC	• No itinerário de formação profissional e técnica há a possibilidade de pessoa com "notório saber" e reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino de atuar como docente;	• Na escolha pela trilha técnico ou profissionalizante, é realizada em unidades ou centros parceiros, como SENAI, SENAC, dentre outros, e onde a unidade curricular de Projeto de Vida também é ministrada.
		• Trilhas de Aprendizagem, focada em um eixo estruturante, se trata de uma sequência de quatro unidades curriculares que duram quatro semestres, com início a partir do terceiro semestre, de livre escolha do/a estudante e visam o aprofundamento de uma área de conhecimento com orientação de futuro.
		• Eletivas, se tratam de unidades curriculares de iniciativa dos professores, formuladas ao longo do EM e de oferta semestral, são de aspecto temático e podem ser interdisciplinares, são de escolha do/a estudante, mas com orientação pedagógica.

	• Projeto de Vida (eixo fundante da formação estudantil e da organização das práticas pedagógicas escolares e possui 3 dimensões, pessoal, social e profissional).	• Mesmo da BNCC, porém, é uma unidade curricular obrigatória em todos os seis semestres, com 4 dimensões (além das prevista da BNCC, há a de organização, planejamento e acompanhamento) e com objetivos de aprendizagem para cada dimensão e que aumentam a complexidade a cada semestre.

É interessante ressaltar que essa flexibilidade do currículo visa apoiar uma autonomia dos estudantes e gira em torno de uma concepção de *protagonismo estudantil*, onde o/a estudante possa desenvolver suas capacidades e ter bases para decidir seu futuro, e é feito com o acompanhamento da escola. Também que, com a previsão de uma formação profissional e técnica, há a possibilidade de o estudante optar dentro dos itinerários formativos por esta formação e ao final do cumprimento da carga horária do ensino médio regular receber certificação técnica ou de curso profissionalizante.

O conteúdo é outro ponto de destaque, pois agora está integrado nas Áreas e deve ser formulado visando o cumprimento das competências e habilidades estabelecidas a cada Área, conforme disposto pela BNCC. Em *Anexos***,** o *Quadro I* contém estas competências e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (que fazem parte a Geografia, História, Sociologia e a Filosofia, que interessa a esta pesquisa) voltadas ao EM para referência.

A Área de Ciências Humanas "*se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas.*" (BRASIL, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2018A) e visa o desenvolvimento de capacidades como o diálogo, a observação, a memória, a abstração, a formulação de hipóteses e argumentos, a prática da *dúvida sistemática*, de tematização e problematização, a compreensão de temporalidades, espacialidade, territorialidade, fronteiras, política e trabalho, de categorias como o *indivíduo*, a *natureza*, a *sociedade*, a *cultura* e a *ética*, dentre outros aspectos (BRASIL, Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2018a).

Destaca-se que há diferenças e confluências na adequação ao NEM entre os Estados[13]. Tomando os currículos do DF e de São Paulo como exemplo, há confluências na

[13] Ver: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos/file

previsão de ofertas de um Itinerário Formativo em cada área da Formação Geral Básica mais um Itinerário Formativo de Educação Profissional e Técnica[14]. Contudo, no que tange ao Projeto de Vida, há diferenças em torno de quem pode lecionar, o DF optou por manter a ministração deste componente curricular às/aos professores/as licenciados/as, seja qual for a formação, ou dentro das unidades ou centros parceiros (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 126), já São Paulo optou por uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, que passa a oferecer este componente tanto para o EM quanto para o EF[15].

Aprofundando na forma com que o DF se adequou ao NEM, em entrevista a Coordenadora do Projeto de Vida na Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da SEEDF, Coord. Ana Cristina de Almeida, informou que nos anos de 2020 e 2021 algumas escolas se voluntariaram para fazer a pilotagem, dessa forma foram divididas entre uma adequação *plena*, iniciando-se no ano de 2020 e compreendendo as seguintes escolas-piloto: CEMI-Gama, CED 03 do Guará, CEM 804 do Recanto das Emas, CEM 04 de Sobradinho e CEM 03 de Taguatinga; e *diversificada*, iniciada no ano de 2021 e compreendendo as seguintes escolas-piloto: CEM 12 de Ceilândia, CEM 03 do Gama, CED 123 e CEM 304 ambos de Samambaia, CEM 404 de Santa Maria, CED São Francisco de São Sebastião e CEM 01 de Sobradinho (DISTRITO FEDERAL, Currículo, 2018b).

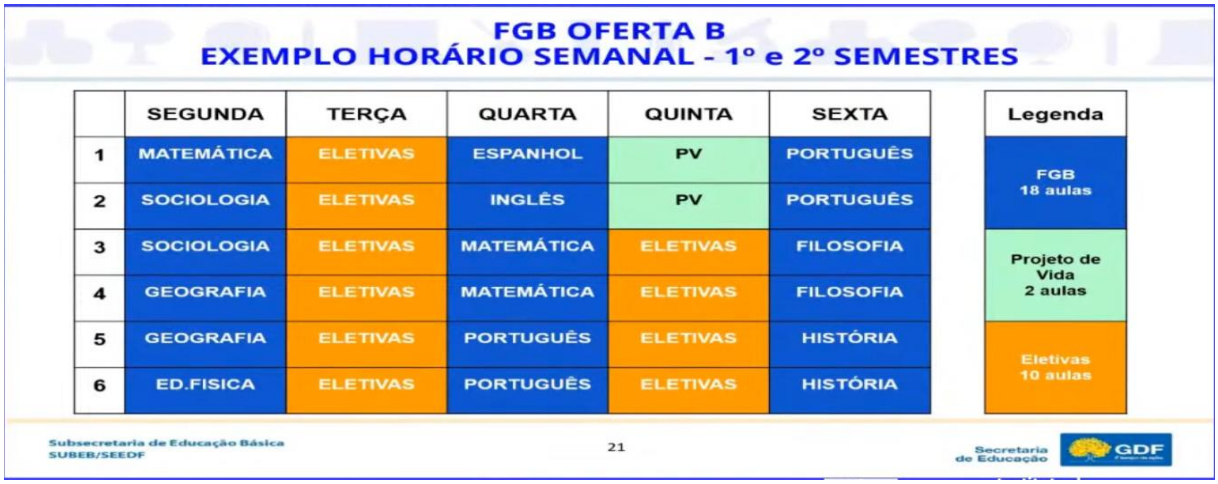
Nestas escolas-piloto foram realizadas a experimentação de dois modelos de matriz curricular[16], que podem ser vistos na parte de *Anexos*, *Quadro II*. A fins de elucidação de como poderiam ser os horários semanais dentro das matrizes curriculares ofertadas, abaixo segue um exemplo dado pelo professor Éric Santos[17] para os 6 semestres do NEM, no *Seminário Ciências Humanas no Novo Ensino Médio*, realizado em uma *live* no dia 10 de dezembro de 2020, para o canal do Youtube *Instituto de Ciências Humanas – UnB*:

[14] Ver: https://programas.educacao.sp.gov.br/documents/coletiva-curriculo-paulista-em.pdf e https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf

[15] Ver: https://www.educacao.sp.gov.br/projeto-de-vida-trabalha-habilidades-socioemocionais-e-incentiva-alunos-da-rede-estadual-perseguirem-seus-sonhos/ e https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/blog-de-artigos/motivacao-e-projeto-de-vida-como-mobilizar-competencias-para-trilhar-seu-proposito.html

[16] Acessado em 30/01/2022: https://www.youtube.com/watch?v=Uz5VPoLFhKo&t=2993s

[17] Coordenador da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Etapa Ensino Médio do Programa de Apoio à Implementação BNCC, da SEEDF.

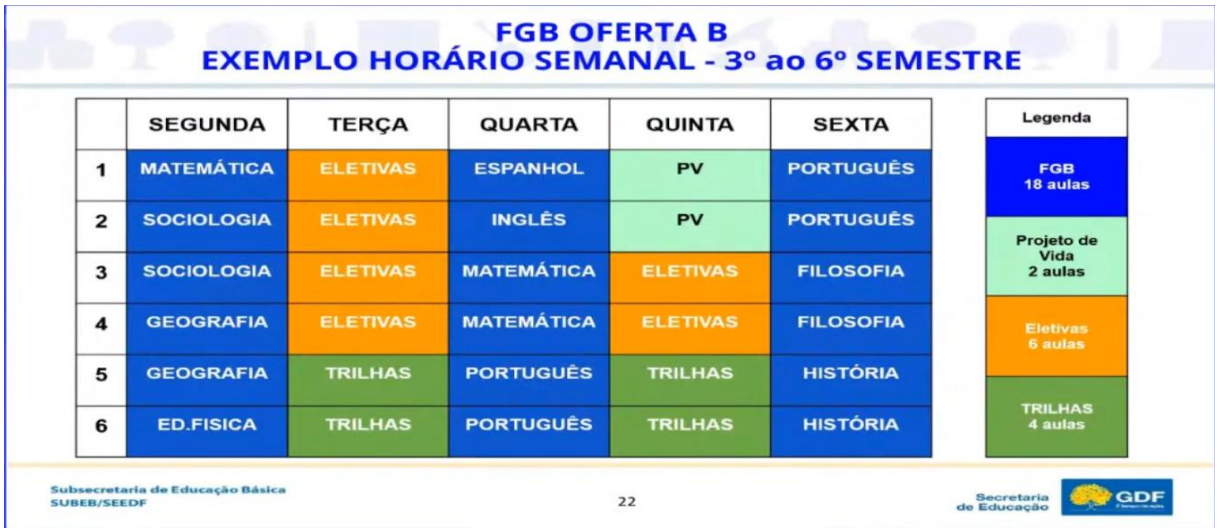


FGB OFERTA B
EXEMPLO HORÁRIO SEMANAL - 1º e 2º SEMESTRES

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	MATEMÁTICA	ELETIVAS	ESPANHOL	PV	PORTUGUÊS
2	SOCIOLOGIA	ELETIVAS	INGLÊS	PV	PORTUGUÊS
3	SOCIOLOGIA	ELETIVAS	MATEMÁTICA	ELETIVAS	FILOSOFIA
4	GEOGRAFIA	ELETIVAS	MATEMÁTICA	ELETIVAS	FILOSOFIA
5	GEOGRAFIA	ELETIVAS	PORTUGUÊS	ELETIVAS	HISTÓRIA
6	ED.FISICA	ELETIVAS	PORTUGUÊS	ELETIVAS	HISTÓRIA

Legenda
FGB 18 aulas
Projeto de Vida 2 aulas
Eletivas 10 aulas

Subsecretaria de Educação Básica SUBEB/SEEDF — 21 — Secretaria de Educação GDF



FGB OFERTA B
EXEMPLO HORÁRIO SEMANAL - 3º ao 6º SEMESTRE

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	MATEMÁTICA	ELETIVAS	ESPANHOL	PV	PORTUGUÊS
2	SOCIOLOGIA	ELETIVAS	INGLÊS	PV	PORTUGUÊS
3	SOCIOLOGIA	ELETIVAS	MATEMÁTICA	ELETIVAS	FILOSOFIA
4	GEOGRAFIA	ELETIVAS	MATEMÁTICA	ELETIVAS	FILOSOFIA
5	GEOGRAFIA	TRILHAS	PORTUGUÊS	TRILHAS	HISTÓRIA
6	ED.FISICA	TRILHAS	PORTUGUÊS	TRILHAS	HISTÓRIA

Legenda
FGB 18 aulas
Projeto de Vida 2 aulas
Eletivas 6 aulas
TRILHAS 4 aulas

Subsecretaria de Educação Básica SUBEB/SEEDF — 22 — Secretaria de Educação GDF

Essa formulação de horários semanais, em que as terças e quintas são voltadas às Eletivas, Trilhas e Projeto de Vida, visa contemplar as escolhas de estudantes que optam por uma formação profissionalizante, lhes permitindo dias da semana exclusivos para o deslocamento e cumprimento desta formação junto às instituições parceiras sem causar conflito com os componentes da Formação Geral Básica, de acordo com a entrevista da Coord. Almeida.

As instituições parceiras que realizam a formação técnica e profissionalizante com certificação são os Centro de Educação Profissional Escola Técnica (do Guará e Ceilândia), o Centro de Educação Profissional Escola de Sabores Oscar Niemeyer (Plano Piloto), as unidades do SENAC (de Sobradinho, Taguatinga, Ceilândia, Plano Piloto e Gama) e as unidades do SENAI (em Taguatinga e Gama)[18]. Ao todo são 11 cursos e 983 vagas destinadas à formação técnica e profissional nestas instituições parceiras[19].

[18] Acessado em 02/04/2022: https://www.educacao.df.gov.br/cursos-para-estudantes-do-novo-ensino-medio/
[19] Idem.

Acerca das eletivas, há um catálogo disponibilizado virtualmente com todas as eletivas e de todas as áreas ofertadas para o EM no site da SEEDF; há uma que se chama *Filosofia como Projeto de Vida*, inclusive, ofertada pela professora Leila Evaristo de Araújo no Centro Ensino Médio de Taguatinga Norte (CEMTN)[20].

No que tange a formação docente, a SEEDF criou um Grupo de Trabalho voltado exclusivamente ao Projeto de Vida, através da Portaria nº 68, de 9 de abril de 2020, que não apenas tem a função de coordenar as atividades como de acompanhar as ações pedagógicas até o ano de 2022 (de ALMEIDA; de CARVALHO, 2021, p. 25), e ofertou cursos e oficinas formativos sobre o NEM e o *projeto de vida* através de parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), a partir do ano de 2019 (SILVA et al., 2021, p. 17).

Na oferta que cobriu o período de 2019, cujo público alvo eram as cinco escolas piloto que iniciariam a implementação do NEM em 2020, com duração de 9 semanas, cobrindo o período de 9 outubro à 11 dezembro, formaram-se 277 profissionais da educação (SILVA et al., 2021, p. 17). Porém, no ano de 2020, que daria continuidade na preparação e formação docente para o NEM e *projeto de vida* nas escolas piloto, devido a pandemia de Covid-19, houve evasão, das 290 vagas ofertadas apenas 278 profissionais da educação se matricularam e somente 128 se formaram (SILVA et al., 2021, p. 19).

A UnB, através de seu Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pertencente ao Instituto de Psicologia, também abriu para a comunidade um Projeto de Extensão intitulado *Felicidade, Bem-estar e Projeto de Vida*, que tinha como uma de suas finalidades a reflexão sobre *projetos de vida* e era voltado ao público interno e externo, com foco em alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do DF. O curso aconteceu no ano de 2020, teve a duração de 10 semanas e foi realizado remotamente[21]. Houve a participação não apenas de estudantes do curso de Psicologia, mas de professores da rede pública, que não puderam participar dos cursos da EAPE e que buscavam um espaço de aprimoramento e compreensão do *projeto de vida* para melhor atender as demandas estudantis.

[20]Ver:https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas?authuser=0; https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas/ci%C3%AAncias-humanas-e-sociais-aplicadas?authuser=0 e https://drive.google.com/file/d/15DuffYWmSPXWaBeIbNBBRfCsvw3Xodsy/view

[21] Acessado em 08/02/2022: https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4427-curso-de-extensao-oferece-reflexao-sobre-felicidade-bem-estar-e-qualidade-de-vida-em-tempos-de-pandemia e https://sig.unb.br/sigaa/public/departamento/extensao.jsf

Para finalizar, o CM também traz os diversos desafios para a implementação das novas diretrizes educacionais, como "*a garantia do acesso e da permanência do aluno, o atraso escolar, o abandono, a reprovação escolar, os baixos índices nas avaliações externas, bem como a inclusão, a alfabetização digital, a utilização de novas tecnologias, dentre outros*." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 14). Porém, é possível acrescentar outros, vivenciados pelos/as próprios/as professores/as, que serão abordados no capítulo 3, dedicado à experiência com o NEM e o *projeto de vida*. E problemas levantados pela própria comunidade em comentários à propaganda sobre o NEM disponibilizada no canal do Youtube do MEC, como as estruturas das escolas, o material (se pensar no caso de laboratórios, em que há a necessidade de materiais especiais), a formação docente, a preocupação com um ensino tecnicista e mercadológico, para citar alguns[22].

E um dos maiores desafios tem sido a pandemia de COVID-19. O acompanhamento das ações pedagógicas em torno do NEM pela SEEDF apresenta dados esclarecedores sobre o impacto da pandemia de Covid-19, inclusive na formação docente, uma vez que os cursos preparatórios sobre o *projeto de vida* se deram no início de 2020, momento em que foi declarada a suspensão presencial de atividades escolares, demandando um período significativo para adaptação ao modo remoto (de ALMEIDA; de CARVALHO, 2021, p. 27-31). A pandemia impôs a necessidade de diversas medidas restritivas para evitar aglomerações e a transmissão do vírus, fazendo o ensino oscilar entre o remoto (somente virtual), o híbrido (remoto e presencial) e o presencial, as vivências estudantis se realizarem em "*um espaço-tempo real e virtual simultaneamente*" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 15) e a concretização de um ensino de 3.000 horas se tornar uma transição sobrecarregada[23] e arriscada[24], além de uma crescente evasão escolar[25], apesar de haver experiências inovadoras[26]. Estas dificuldades podem ser vistas nas falas dos/as entrevistados/as e das perguntas voltadas a analisar o impacto da pandemia na

[22] Ver: https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY

[23]Ver:https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/metade-dos-professores-esta-sobrecarregada-desmotivada-ansiosa-cansada-diz-pesquisa-25237027

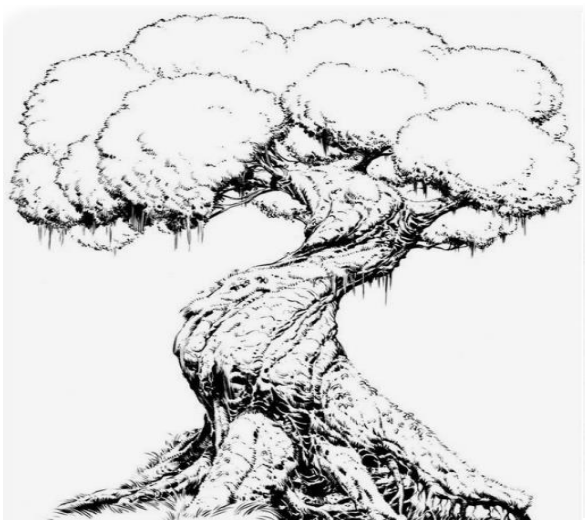
[24] Ver: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56302283

[25] Ver: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml. Durante a pandemia houve um aumento da evasão escolar, parte devido as dificuldades com o ensino remoto e parte devido a elevação da taxa de desemprego e fechamento dos comércios, que impactavam diretamente as famílias brasileiras, forçando adolescentes a buscarem trabalhos remunerados como forma de sustentar ou de complementar a renda familiar. Ver: https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf

[26] A Coordenação Regional do Plano Piloto, inclusive, realizou três fóruns nos anos de 2020 e 2021 sobre esta experiência, chamado (I, II e III) *Fórum de Troca de Experiências em Ensino Remoto*. Ver: https://www.educacao.df.gov.br/escolas-compartilham-praticas-de-sucesso-no-ensino-remoto/ e https://www.youtube.com/c/CREPlanoPiloto/search?query=forum

formação e saúde presente nos questionários aplicados para estudantes e professores/as do EM e estagiários/as e professores/as do Departamento de Filosofia da UnB, ver subcapítulo 3.3 e Apêndice nº 7 à 11.

1.3. UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO



Árvore

Rizoma

Rizoma é o termo utilizado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari para propor outra forma de ver o mundo e de conceito epistemológico (DELEUZE, Introdução, 1995). Ambos pensam o rizoma em contraposição à árvore, em aspecto conceitual, e como modelos epistemológicos diferentes, mas não opostos (DELEUZE, Introdução, 1995). Um rizoma é, para eles, um sistema, que com uma haste subterrânea se diferencia de raízes, possui tubérculos e bulbos, mas não se encerra no devir vegetal, animais também podem ser rizomáticos, como a orquídea e a vespa (DELEUZE & GUATTARI, 1995), e para além, pois "Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais." (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Dessa forma, observando as duas imagens acimas, de uma árvore e de um rizoma, vemos que se contrapõem. O termo "rizoma" é extraído da botânica e se refere ao:

> "caule radiciforme fasciculado que cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos. Estes bulbos contêm riqueza em reservar nutrientes que

> formam tubérculos. Além disso, o rizoma se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos. O rizoma pode ser encontrado nas gramíneas, em algumas plantas ornamentais, em algumas flores e em alguns vegetais." (SANTOS, 2019, p. 108)

A árvore foi a imagem metafórica escolhida pelo filósofo René Descartes (1596-1650) para um conjunto de conhecimentos que ele chama de "árvore dos saberes" – "*Segundo o filósofo e matemático francês essa analogia aponta as raízes da árvore como pensamento metafísico, o tronco seria a física e os galhos seriam as disciplinas científicas. A árvore, em sua totalidade, consistiria na própria filosofia."* (SANTOS, 2019, p. 109, nota nº 2) –, tratando-se de um modelo epistemológico de unificação e coesão em face de um processo de segmentação, hierarquização e marginalização dos saberes durante a Idade Moderna (MODENA, 2015, pp. 1-14).

Para Deleuze e Guattari, essa epistemologia baseada na analogia da árvore é caracterizada pela hierarquia entre os saberes, uma totalidade homogeneizante, uma estrutura relacional de poder e de ordem, um dualismo estático entre sujeito do conhecimento e objeto de conhecimento, uma oposição entre imanência e transcendência, com a sobreposição desta àquela, uma lógica binária e genealógica, uma unidade baseada em uma identidade onde a alteridade é sempre em relação à conceitos como *ser*, *verdadeiro*, *mesmo*, *um*, *dentro*, *fechado* e *imitação*, dentre outros aspectos.

É uma epistemologia insuficiente, por isso o modelo rizomático se faz necessário, para expandir horizontes e espalhar aberturas e infinitudes. O rizoma é caracterizado – e esta é uma lista não redutiva – por conexões e heterogeneidade, diferindo-se da árvore que se fixa em um ponto e ali estabelece uma ordem, o princípio que o norteia é o da multiplicidade e de agenciamentos, quebrando a dualidade entre sujeito e objeto e as estruturas rígidas. O rizoma é rompível e retomável, forma devires em seus agenciamentos e heterogeneidades, ao invés de imitações que reproduzem lógicas binárias. É um modelo não estrutural ou gerativo, mas um mapa que conecta e performa ao produzir hastes e filamentos, e que faz cartografias, ao invés de raízes. Além de não ser conclusivo, pois se interessa pelo processo, o meio é o lugar de velocidades. Rizoma é aliança – enquanto que a árvore é filiação –, é modelo que "desenraiza o verbo ser" (SANTOS, 2019, p. 118).

Esvaziando a analogia da árvore daquela composição de saberes estabelecida por Descartes (da raiz ser a Metafísica, o tronco a Física, os galhos as diversas ciências e o todo da árvore a Filosofia), mas sem abrir mão das características nela presentes, é possível reconhecer

que o antigo EM tinha uma grade curricular mais aproximada do modelo arbóreo. Este esvaziamento, contudo, também significa descentralização da Filosofia como eixo central da formação básica e cidadã, onde a Filosofia passa a ser uma disciplina análoga as demais, porém, com o encargo de cuidar da formação cidadã e num currículo que não intersecciona os saberes.

No currículo anterior é possível elencar como características do modelo arbóreo a composição rígida de disciplinas a serem ofertadas e cumpridas, a centralidade do saber na figura do/a professor/a, com uma hierarquização entre o/a professor/a e estudantes, em uma ordem de quem tem e oferece o conhecimento e quem é vazio e o recebe, o conhecimento era pautado por um conteúdo a ser ministrado, reforçando uma ideia de conclusão do saber, a avaliação era feita de forma a determinar se o conteúdo foi apreendido, reforçando uma aprendizagem mimética e filiativa. Santos vai além nessa análise de um currículo arbóreo:

> O currículo arbóreo disciplinar é estruturado a partir de cadeias causais e ordenamentos pré-determinados que regem a lógica das práticas de ensino e da aprendizagem de forma eminentemente linear. A estrutura arborecente de organização dos saberes constitui taxionomias e classificações encontradas nas ciências que determinam verdades e teorias e que fundam hierarquizações. Elas legitimam conhecimentos ao reforçarem subordinações hierárquicas, fazendo com que determinadas disciplinas sejam consideradas corretas e mais importantes em oposição a outras que são vistas como ilegítimas, sem precisão e até mesmo errôneas.
>
> O problema ocorre quando se dá uma anterioridade firmada a esses percursos, corroborando com a ideia de sequencialidade e prescrição. Soma-se a isso, a crença em um finalismo unilateral do currículo e da educação. Queiramos ou não essa é a base de grande parte das organizações curriculares: a concatenação dos assuntos e as dependências das disciplinas que têm outras como pré-requisito. Ademais, há um *ethos* infundido nas práticas educacionais que legitima certas disciplinas em detrimento de outras e que, desta forma, justifica o fracasso escolar. (SANTOS, 2019, pp. 109-110).

Passo agora, portanto, a evidenciar aspectos que aproximam o novo currículo ao modelo rizomático, o que significa um caminho aberto à Filosofia, numa visão não disciplinar, mas de espalhamento curricular. A flexibilidade e a possibilidade de agenciamentos e conexões nessa grade curricular encontram-se nas áreas de conhecimento e nos Itinerários Formativos. No caso do CM parece ser mais evidente, por exemplo as Eletivas, que permitem conexões e agenciamentos entre diversas áreas do saber em um componente curricular ofertado, o que remete à perspectiva do rizoma que "não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais." (DELEUZE; GUATTARI, 1995); as Trilhas de Aprendizagem e o próprio PV, que almejam comportar os

diversos caminhos que o/a estudante pode optar, acentuam uma multiplicidade, heterogeneidade e consideram o desejo como fluxo que se dá nos afetos e nos problemas – e pode ser revolucionário –, dessa forma, a lida com os desejos não é um obstáculo, pois:

> ... não há regras para produzir desejo, mas é possível administrar encontros, através do inconsciente espinozista como potência do pensamento, invenção e acontecimento. Desejo e problematização enquanto geradores de mudanças diante dos hábitos e conformismos estruturantes encontrados nas codificações curriculares.
>
> (...)
>
> O currículo rizomático tem aversão ao *microfascismo-micropositivismo curricular*, pois sem desejo não há criação, sem desejo não há pensamento singular. (SANTOS, 2019, p. 120 e 122)

Outro ponto é a descentralização da hierarquia do saber entre professor/a e estudante, remetendo à fluidez e a retroalimentação entre a passagem de conhecimento na relação professor/a-estudante, além de remeter à modalidade de ensino freiriana, e isto é positivo porque "nivelar estudantes com suas peculiaridades por uma régua generalista resulta em atroz violência ao pensamento, às pessoas e às diferenças." (SANTOS, 2019, p. 116). O conteúdo também é um ponto, pois desde que se proponha a observar as competências e habilidades, abre-se uma gama de possibilidades de passagem do conhecimento que é de natureza dialógica, há uma necessidade de diálogo entre as áreas de conhecimento, uma vez "que o princípio conectivo rizomático não elimina a capacidade de desconectar elementos e saberes que sejam previamente estabelecidos" (SANTOS, 2019, pp 110-111).

O CM oferece uma grade curricular mais plana e menos vertical, que fortalece um campo experimental, abre possibilidades de composições, o que remete a ideia de mapa, que "é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente." (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Comporta, portanto, uma ideia de movimento e de aventura, como aponta Santos "O currículo rizomático prolifera e se ramifica através de múltiplas conexões sem nenhuma ordem, subordinação ou progressão." (SANTOS, 2019, p. 110). Está compromissado com o processo, o que significa refletir sobre os fracassos como parte deste processo – "O currículo cartográfico não percorre um caminho previamente estipulado, mas traça o percurso enquanto percorre." (SANTOS, 2019, p. 124).

Além de ser um currículo "insubordinado" ou que reserva um potencial político, uma vez que "pulveriza as hierarquias, se desterritorializa de centros de saber e resiste às

práticas de poder. (...) Isto é, sem pontos de partida ou fins preestabelecidos." (SANTOS, 2019, p. 124), assim, "nem o sujeito bem como o objeto permanecem os mesmos (zonas de indiscernibilidade)" (SANTOS, 2019, p. 111). O currículo rizomático pode ser usado para contrariar aparelhos de captura, como o Estado, modelos educativos tecnicistas, de empreendedorismo e de um psicologismo edípico[27].

É interessante notar que este modelo novo curricular, com sua divisão em semestres e separação entre componentes obrigatórios e componentes passíveis de uma escolha mais aberta, se aproxima do modelo curricular universitário, que também é semestral e possui um fluxo de disciplinas entre obrigatórias, eletivas e optativas. Podendo, desta forma, colaborar com uma continuidade na formação básica e a superior. A capacidade conectiva e relacional integrativa entre as disciplinas e na formação de eletivas, de trilhas e do próprio Projeto Vida – características rizomáticas e de abertura filosófica – também pode contribuir para a construção de pesquisas e de um significado para o EM, além de colaborarem para uma maior autonomia docente na criação das eletivas e estudantil em suas escolhas, com maior aproximação em prol de uma orientação pedagógica entre professores/as e estudantes.

Destaca-se que não se está hierarquizando estes modelos arbóreo e rizomático, pois, como dito antes, são modelos que podem ser conectados. É o que se pode ver de características arbóreas no currículo do NEM, como o caso do protagonismo juvenil em que o estudante se torna o sujeito, ou seja, há a manutenção da ideia de sujeito, o que contraria o modelo rizomático, ou a Formação Geral Básica, que mantém uma estrutura de crédito obrigatório. Ainda assim, o fato de se poder agenciar partes é por si já rizoma. E o que foi posto aqui não esgota as possibilidades de um currículo rizomático, tampouco não está sujeito a críticas. Com estas ressalvas, deixo uma fala potente de Santos sobre o currículo rizomático para reflexão:

> Deixemos nossos estudantes cartografarem. Que eles aventurarem-se entre os saberes curriculares, traçando linhas de desejo, criando seus próprios problemas, fazendo agenciamentos outros, transversalizando relações, ligando qualquer ponto a um outro ponto qualquer: devir-criança, entrando e saindo do mapa curricular movido, principalmente, pela alegria e vontade de potência. (SANTOS, 2019, pp. 124-125).

[27] "O currículo rizomático é feito de gradientes de insubmissões e insurgências contra os currículos oficiais, as compartimentalizações disciplinares e o afã do uno homogeneizador. Combate na imanência. Sem filiação aos programas. Currículo indiferente, rebelde, indisciplinado, incompreensível, inexplicável, ininterpretável, desorganizado e desorganizador. Criado por linhas descontínuas, mas coerentes. São suas impertinências e impermanências que o fazem escapar." (SANTOS, p. 129).

CAPÍTULO II: O PROJETO DE VIDA

2.1. AS DISCUSSÕES SOBRE A INCLUSÃO DO PROJETO DE VIDA NO NEM

Este subcapítulo se volta exclusivamente às discussões do *projeto de vida* dentro da BNCC, uma vez que não foram encontradas outras informações de modo a enriquecer sobre o surgimento e as discussões em torno desse componente curricular.

É preciso salientar que o *projeto de vida* já estava previsto na primeira versão da BNCC (de 2015) (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 1ª Versão da BNCC). Encontrava-se na parte de *Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular*, sendo o penúltimo item e não restrito ao âmbito pessoal, mas englobando o comunitário. Este item possuía a seguinte redação: "identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu *projeto de vida pessoal e comunitária"* (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 1ª Versão da BNCC, p. 8).

Além de estar voltado ao Ensino Médio, iniciando-se no primeiro ano, mas também sendo previsto como parte das *Práticas da Vida Cotidiana* dentro dos *Objetivos de Aprendizagem de Componente Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio*, com a seguinte redação: "participar de interações orais em língua estrangeira sobre projetos de vida, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos para expressar planos, expectativas e sugestões para lidar com desafios de ser jovem ou adulto na atualidade." (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 1ª Versão da BNCC, p. 78)

O que se percebe dessa primeira versão é que o *projeto de vida* não era visto como um componente curricular, mas como parte de objetivos mais gerais para o desenvolvimento estudantil, tanto que somente é citado nestes dois momentos no texto. E mesmo dentro da esfera de aprendizagem de língua estrangeira, não está presente como eixo normativo, mas como parte reflexiva acerca de questionamentos em torno da juventude – "Ser jovem: o que é isso? Que conflitos nós enfrentamos? Que desafios nos movem?" (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 1ª Versão da BNCC, 78).

Já na segunda versão da BNCC (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC), o *projeto de vida* ganhou destaque, talvez em decorrência da consulta pública realizada após a elaboração da primeira versão e que foi aberta para toda a comunidade participar com

críticas e sugestões. Logo, pode-se inferir que esse destaque é fruto dessa participação coletiva e que reconhece a importância do *projeto de vida*. O primeiro momento em que o *projeto de vida* é citado está na parte *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se Afirmam em Relação a Princípios Políticos,* último item e com a seguinte redação:

> "(As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito) à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social." (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 34).

O segundo momento em que o *projeto de vida* é previsto está na parte voltada exclusivamente ao EM e como um dos dois pontos que formam um eixo de formação e "que articulam o currículo ao longo de toda a etapa" (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 47), ao lado do *pensamento crítico*. Esta versão ressalta, todavia, que esse eixo – pensamento crítico e projeto de vida – são diferentes dos eixos estipulados para o Ensino Fundamental devido o momento em que o/a estudante do EM se encontra, em que "se espera dos jovens um maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os conhecimentos." (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 47). E podendo ser integrado, na etapa do EM, "à Educação Profissionalizante e Tecnológica." (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 47).

Vê-se que o *projeto de vida* e o pensamento crítico são medulares neste currículo e de estímulo ao protagonismo e a autonomia dos/as estudantes. São o primeiro eixo de formação do EM e que se relaciona com todas as áreas de conhecimento e seus objetivos gerais de formação. Além disso, vê-se que o *projeto de vida* foi mantido apenas para o âmbito pessoal, uma vez que o âmbito comunitário foi retirado, e entre dois caminhos, o acadêmico e o profissional – estando mais próximo da terceira versão da BNCC, inclusive. E possui a seguinte redação:

> Eixo 1 _ Pensamento crítico e projeto de vida: este eixo diz respeito à adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações. (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 493)

Ademais, essa versão ainda aponta formas de como implementar o *projeto de vida*, com a seguinte previsão (uma vez que as próximas citações ao *projeto de vida* são apenas decorrência do que já foi dito e mostrando seu enquadramento em cada área de conhecimento):

> Por fim, vale ainda ressaltar a importância de que, ao longo da sua formação, os estudantes do Ensino Médio sejam apoiados na construção do seu projeto de vida, tendo como ponto de partida o reconhecimento de seus interesses, potenciais e vocações, bem como de suas possibilidades e aspirações enquanto pessoa, profissional e cidadão. Para tanto, torna-se fundamental que desenvolvam sua capacidade de se organizar, definir prioridades e metas e perseverar para alcançar seus objetivos, com motivação e resiliência para vencer. (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 493)

Por fim, a terceira versão da BNCC (vigente), trouxe modificações profundas sobre o *projeto de vida*, primeiramente lhe concedendo um status de *componente curricular obrigatório* e de *eixo central da organização das práticas da escola*, mas houve a mantença da relação entre este componente e o protagonismo e a autonomia estudantil. Além disso, deve ser estimulado na Etapa do Ensino Fundamental "como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida" (BRASIL, 2018a) para a Etapa do Ensino Médio. Dessa forma, a importância do *projeto de vida* para a formação individual e na organização das atividades escolares é ressaltada.

A primeira citação a este componente encontra-se na Introdução, em uma das competências gerais da Educação Básica, que estipula o seguinte (destaque):

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, Introdução, 2018a)

Depois, na Etapa do Ensino Fundamental (BRASIL, Etapa do Ensino Fundamental, 2018a), mas rapidamente, apontando apenas que nos anos finais pode ser implementado e visando o desenvolvimento pessoal e social do/a estudante, assim, é possível encontrar este componente dentro de Língua Inglesa, Geografia e Ensino Religioso. Depois, somente na Etapa do Ensino Médio é que se vê mais sobre este componente, além do que foi apontado no parágrafo anterior, e com a seguinte redação:

O PROJETO DE VIDA

> Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.
>
> Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.
>
> Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, Etapa do Ensino Médio, 2018a).

Diferente da segunda versão, que trazia informações de como poderia ser implementado o *projeto de vida* nas escolas – com um reconhecimento inicial de interesses, potenciais e vocação, também de aspirações e possibilidades nos âmbitos pessoal, profissional e de cidadania, e apontando como a escola pode colaborar ao focar no desenvolvimento de princípios como organização, definição de prioridades, estabelecimento de metas, motivação e resiliência do/a estudante. A versão vigente, contudo, elenca aspectos gerais e uma fundamentação para a existência deste, mas a conceituação parece ficar a cargo dos estudantes, como se vê abaixo:

> ... o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, Etapa do Ensino Médio, Projeto de Vida, 2018a)

É possível encontrar competências, habilidades, campos e parâmetros relacionados ao *projeto de vida*, apesar de ser um componente curricular obrigatório a BNCC não lhe reservou de fato algum lugar, ele está espalhado nas áreas. Dessa forma, podemos encontrar em

Linguagens e suas Tecnologias a Habilidade nº EM13LGG503, que estabelece: "Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento" (BNCC, 2018a). Também está presente no Campo de Atuação Social, especificamente o *Campo de Atuação Pessoal*[28], prevendo sua articulação com outros campos desde que voltados ao *projeto de vida* e que enfoquem o saber sobre si e o contexto que vive, e possuindo as seguintes habilidades:

> (EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.
>
> (EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.
>
> (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.
>
> (EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais. (BNCC, 2018a)

E está presente no Campo das Práticas de Estudo e de Pesquisa, que visa desenvolver a "autonomia de estudo e de pensamento"[29] (BNCC, 2018a) e um dos parâmetros que se conecta é o de:

[28] "O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo." (BNCC, 2018a)

[29] Este campo ainda prevê como essa autonomia deve envolver: desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização no contexto de estudo e da produção e divulgação científica; compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para que deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento; incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informação, confiabilidade etc., mas também ao estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais; desenvolvimento de habilidades relacionadas ao recorte de questões de pesquisa, coleta de dados/busca de informação, tratamento de dados e informações e socialização do conhecimento produzido; domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa: bibliográfica, experimental, de campo etc. (BNCC, 2018a)

> Intensificar propostas que prevejam o uso de diferentes procedimentos (como grifar, anotar, resumir) e gêneros de apoio à compreensão (como sínteses, resumos, resenhas, quadros comparativos, entre outras possibilidades), tendo em vista os objetivos em questão e as características do texto dado a leitura/estudo, inclusive articuladas com atividades de outras áreas do conhecimento e com projetos pessoais. (BNCC, 2018a)

Na área de Matemática e suas Tecnologias, é possível relacionar o *projeto de vida* com as competências, e suas habilidades decorrentes, que tem uma proposta à análise de conjunturas sociais, dos desafios do mundo, cotidianas e tecnológicas, como é o caso das competências específicas 1[30] e 2[31].

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é possível relacionar o *projeto de vida* com as competências e habilidades que consideram refletir a relação da humanidade com a natureza, o impacto das novas tecnologias e a conscientização sobre sustentabilidade e crises climáticas.

E, por fim, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podemos relacionar o *projeto de vida* com todas as competências previstas, posto que envolvem o social, o trabalho e na "tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós" (BNCC, 2018a).

A implementação, contudo, ficou a cargo de cada Estado e das escolas, como foi mostrado anteriormente, a diferença entre São Paulo e o Distrito Federal, com direções legais em portarias.

2.2. AS BASES LEGAIS DO PROJETO DE VIDA

Neste subcapítulo serão apresentadas outras bases legais – uma vez que a BNCC foi estudada no subcapítulo anterior. Ressalta-se que as normas específicas do DF serão vistas no próximo subcapítulo.

[30] "Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral." (BNCC, 2018a)

[31] "Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática." (BNCC, 2018a)

A principal base legal que fundamenta o *projeto de vida* é a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio), que tem apenas uma menção ao componente curricular em seu artigo 3º (que altera o artigo 35º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), cujo parágrafo §7º, do inciso IV, passa a ter a seguinte redação: "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"[32]. Como se pode notar, não há muitas informações ou conceituação deste componente.

Após a Lei da Reforma do Ensino Médio e a BNCC, foi publicado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018e), que somente traz duas citações ao *projeto de vida*, a primeira reiterando a conformidade da escola em sua organização em prol deste componente (BRASIL, 2018e, p. 155) e a segunda informando que há pesquisas feitas com estudantes que demonstram a relevância deste componente a nível de cooperação e objetivando a redução da evasão escolar (BRASIL, 2018e, p. 319).

Significativa é a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018[33], que estabelece os referenciais para elaborações dos Itinerários Formativos, trazendo informações sobre o *projeto de vida* a partir da perspectiva do empreendedorismo. Na parte de Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, seu item Empreendedorismo traz como justificativa a incerteza e volatilidade do mercado e que exige uma formação estudantil que desenvolva uma capacidade adaptativa e criativa para formular oportunidades diante de situações difíceis.

Assim, o *projeto de vida* serve a este propósito de "estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas."[34]. E para a elaboração deste componente compreende "a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado"[35]. Nas **Tabelas 1** e **2**, em **Anexos**, estão

[32] Acessado em 06.02.2022: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
[33] Acessado em 06.02.2022: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069
[34] Idem.
[35] Idem.

previstas as habilidades a serem desenvolvidas em torno do *projeto de vida* visando o empreendedorismo e com uma linguagem de mercado.

Além disso, foram exaradas algumas resoluções que reiteraram o objetivo do componente curricular em análise e trazem informações relevantes. É o caso da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, onde o componente está previsto dentro daquilo que se compreende por *formação integral* – que "é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida"[36].

Ainda prevê, em seu artigo 6º, inciso I que para atender o *projeto de vida* do/a estudante fica a critério dos sistemas de ensino a criação de "competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido"[37]. E estabelece que as Propostas Pedagógicas das unidades escolares devem considerar:

> I. o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.[38]

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019[39], que se refere à formação docente para a Educação Básica e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), prevê, no inciso XII do artigo 7º, como parte fundamental para a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente o:

> XII. aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

[36] Acessado em 07.02.2022: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
[37] Idem.
[38] Idem.
[39] Acessado em 07.02.2022: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819

E no item 6 do Anexo desta resolução estabelece como competência geral docente:

> 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.[40]

Este item merece atenção por mostrar o impacto direto do *projeto de vida* para as grades curriculares de cursos superiores de licenciatura, estabelecendo uma "via de mão dupla", pois com o objetivo de apoiar a autonomia estudantil há, em contrapartida, previsão de fomento na preparação docente. Em outras palavras, esta previsão pode ser alçada como demanda pelo corpo docente ao Estado, que deverá investir em cursos de capacitação e aperfeiçoamento e melhores condições de trabalho e salariais.

Outro reflexo é a possibilidade de as faculdades e universidades estabelecerem uma disciplina exclusiva para o *projeto de vida* como parte integrante do currículo de licenciatura, e, igualmente, impelir uma maior importância às disciplinas de estágio visando um acompanhamento deste componente. É possível, ainda, pensar na participação de outros cursos para esta finalidade, como os Departamentos de Psicologia e de Ciências Sociais, considerando os aspectos previstos em lei de desenvolvimento socioemocional e comunitário (uma vez que o conceito de *cidadania* também reflete o social).

Por fim, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e prevê o componente curricular *projeto de vida* para o EJA, com algumas diferenças em relação à modalidade para estudantes que não participam do EJA. A primeira é voltada ao que este componente curricular deve considerar, que são "os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo."[41]. E a segunda é voltada a como a unidade escolar deve implementar este componente para o EJA, "As turmas organizadas no princípio de Educação ao Longo da Vida

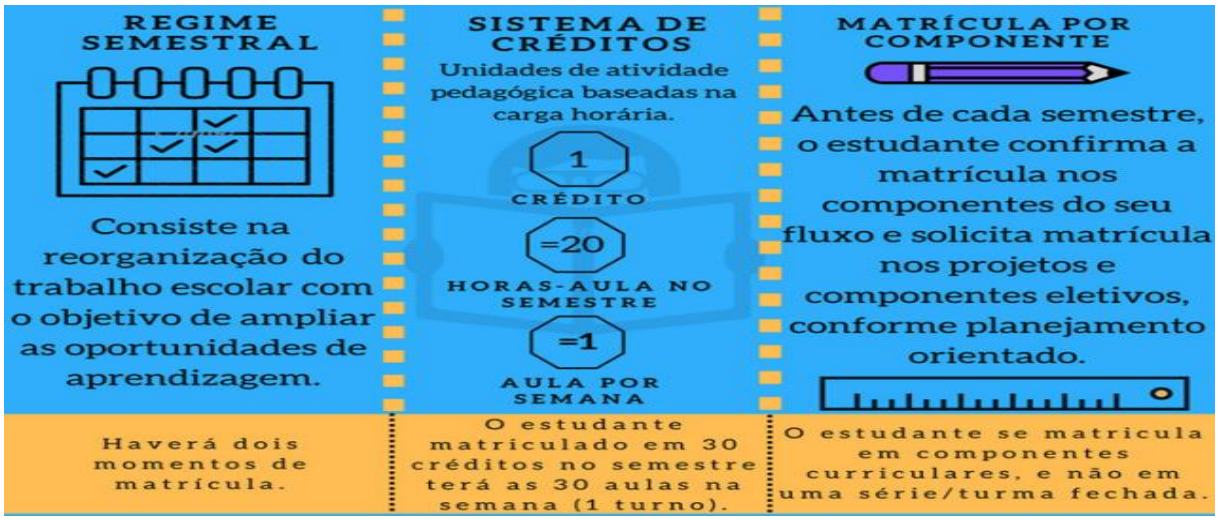
[40] Idem.
[41] Acessado em 07.02.2022: https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442

deverão acolher os estudantes no 1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida."[42].

2.3. A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E O PROJETO DE VIDA

Uma vez que já foi exposto como a SEEDF implementou as novas diretrizes educacionais, cabe neste momento verificar essa implementação com enfoque no *projeto de vida*. Este componente será analisado da perspectiva do CM da SEEDF e da Nota Técnica nº 3/2019-CEDF.

Antes de adentrar especificamente neste componente, importa uma recapitulação de como ficaram implementadas as novas diretrizes educacionais no DF. A Nova Arquitetura do Ensino Médio possui agora uma "organização pedagógica semestral, em sistema de créditos, com matrícula por componente curricular, conforme descrito a seguir" (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 8):



Há uma divisão de créditos, que "são unidades de atividade pedagógica baseadas na carga horária necessária para que sejam alcançadas as aprendizagens planejadas para cada

[42] Idem.

componente curricular, dentro de um semestre letivo" (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 10) e estão distribuídos da seguinte forma:

Créditos	Horas-aula	Carga Horária	N° de aulas semanais
1	20	16h40min	1
2	40	33h20min	2
3	60	50h	3
4	80	66h40min	4

*Note que o limite de créditos na tabela é apenas um exemplo, pois um componente curricular pode vir a possuir um número variável de créditos.

A organização curricular é composta por dois módulos, um corresponde à Formação Geral Básica – e foi intitulado de Módulo Comum – e outro aos Itinerários Formativos – que foi intitulado de Módulo Flexível. O documento também faz uma diferenciação entre *componentes curriculares*, nomenclatura particular ao Módulo Comum, e *unidades curriculares*, nomenclatura particular ao Módulo Flexível (DISTRITO FEDERAL, 2019a, pp. 38, 127 e 134). O Módulo Comum "apresenta duração total de até 1.800 horas-relógio, o que corresponde a 2.160 horas-aula, e a 108 créditos. Essa carga horária deve ser distribuída pelos componentes de cada área de conhecimento." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 11), que são Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já o Módulo Flexível:

> apresenta duração total de até 1.200 horas- -relógio, o que corresponde a 1.440 horas-aula, e a 72 créditos. A nova arquitetura de Ensino Médio proposta pela SEEDF organiza esse módulo em quatro eixos curriculares transversais: "Projeto de Vida"; "Componentes Eletivos"; "Projetos de Ensino" e, caso seja de interesse do estudante, o Módulo Flexível poderá ser direcionado para a "Educação Profissional Técnica" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 12).

As instituições educacionais também são encarregadas de "promover estratégias pedagógicas diversificadas, dentre elas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, unidades de acompanhamento, entre outras situações de trabalho que os estudantes podem escolher" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 124).

O *projeto de vida* encontra-se dentro do Módulo Flexível e está dividido em Projeto de Vida I e Projeto de Vida II, unidades obrigatórias, valendo 2 créditos cada e previsto para os 6 semestres do EM (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 126). Desta forma, para o/a estudante se

formar no NEM é preciso cumprir 108 créditos do Módulo Comum mais 72 créditos do Módulo Flexível, totalizando 180 créditos (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 15). Em **Anexos**, o **Quadro III** apresenta ilustrações de como os módulos estão distribuídos.

A Nota Técnica nº 3/2019-CEDF, que trata dos Itinerários Formativos, estabelece parâmetros estratégicos e metodológicos para as instituições educacionais e as redes de ensino seguirem na consecução do *projeto de vida*:

> orientação vocacional e profissional; preparação para o mundo do trabalho; capacitação para os estudantes definirem objetivos na sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã; capacitação para se organizarem para alcançar metas; e capacitação para exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar projetos presentes e futuros. Sugere-se que essas orientações estejam presentes desde os anos finais do Ensino Fundamental, para serem aprofundadas e consolidadas ao longo do Ensino Médio preferencialmente por meio de unidades curriculares específicas ou por meio de eixo curricular, desde que resguardada a intencionalidade pedagógica. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, pp. 1-2)

Esta nota técnica também estabelece uma visão sobre o eixo do empreendedorismo como parte da formação integral estudantil, como se vê abaixo uma definição e objetivos deste eixo de formação:

> - Empreendedorismo: tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao Projeto de Vida. São objetivos desse eixo:
>
> - Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo os impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;
> - Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, ao empreendedorismo e ao Projeto de Vida;
> - Utilizar esses conhecimentos e essas habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos, com foco no desenvolvimento de processos e de produtos com o uso de tecnologias variadas. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 3)

É preciso destacar que esta nota técnica também restringiu um pouco a flexibilidade dos Itinerários Formativos no que tange ao *projeto de vida*, exigindo-se pelo menos o cumprimento de um Itinerário Formativo, de modo a evitar prejuízos à carga-horária já

realizada pelo/a estudante, por isso uma orientação e apoio devem ser constantes para reorientação considerando o *projeto de vida*[43].

Prevê, ainda, a possibilidade de os Itinerários Formativos serem ofertados de duas formas, ou pela instituição educacional ou em uma cooperação entre instituições distintas, podendo ser via convênio ou acordo de intercomplementaridade (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 5). As parcerias referem-se a possibilidade profissionalizante, na qual o *projeto de* vida deverá ser ofertado pela mesma, que também emitirá os certificados, seja de qualificação profissional ou de atividades ofertadas por estas, sendo incorporadas no Histórico Escolar do/a estudante pela instituição de origem (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 5). Em **Anexos**, no **Quadro IV** é apresentada a composição de habilidades do eixo do empreendedorismo para referência.

No CM do DF, o *projeto de vida* é visto como um eixo potente em "motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro." (CM, 2018, p. 37). Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental em apoiar e orientar o/a estudante em suas escolhas de vida, tornando-se um espaço de desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, socioemocionais e "de comunicação, criatividade, autoconhecimento, autocontrole, curiosidade, empatia e, sobretudo, de relacionamento interpessoal." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 37), além de objetivar preparar o/a estudante para "se posicionar diante da volatilidade, da incerteza, da complexidade e da ambiguidade da sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica e desafiadora" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 37).

É desenvolvido em torno de quatro dimensões: 1) a pessoal, 2) a social, 3) a profissional e 4) a de organização, planejamento e acompanhamento. Estas dimensões devem ser trabalhadas de maneiras específicas desde o 1º ao 6º semestre do EM, ganhando maior complexidade em cada semestre, inclusive. Os quadros abaixo apresentam as dimensões do *projeto de vida* e os objetivos de aprendizagem para cada uma das dimensões a serem desenvolvidos durante os 6 semestres do EM (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38):

[43] "Mobilidade entre os itinerários: considerando que o Projeto de Vida do estudante está em desenvolvimento durante todo o Ensino Médio, é essencial definir meios ou critérios de mobilidade que possibilitem reorientar o percurso formativo do estudante, como adotar saídas intermediárias, de modo que não haja prejuízos quanto à carga horária já cursada. No entanto, deve ser cumprida a exigência de que se realize um Itinerário Formativo completo, que aprofunde e amplie as aprendizagens das competências gerais descritas na BNCC, das Áreas de Conhecimento e/ou da Formação Técnica e Profissional, e que desenvolva as habilidades gerais e específicas definidas pelo MEC, contemplando preferencialmente todos os eixos estruturantes". (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 5).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO PROJETO DE VIDA		
1º SEMESTRE	DIMENSÃO PESSOAL	PV01 Identificar atitudes pessoais, buscando caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade
	DIMENSÃO SOCIAL	PV02 Construir mapa de rotina diária identificando emoções durante o percurso
	DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV03 Compreender o valor do planejamento e da organização e estabelecer combinados e metas
		PV04 Refletir sobre pontos fortes e realizações pessoais, com base em estratégias de autoavaliação
	DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV05 Compreender a importância das profissões e o impacto das atividades profissionais dos familiares em seus cotidianos
2º SEMESTRE	DIMENSÃO PESSOAL	PV06 Analisar atitudes pessoais, explorando novos caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade
	DIMENSÃO SOCIAL	PV07 Identificar pessoas presentes nos percursos diários e mapear a comunicação
	DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV08 Utilizar estratégias para planejar e estabelecer metas pessoais e de aprendizagem, tendo em vista projetos presentes e futuros
		PV09 Acompanhar e mapear os pontos fortes e os enfrentamentos de desafios
	DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV10 Identificar as tarefas que mais gosta e as que têm mais facilidade de desempenhar. Refletir sobre as profissões que considera interessantes

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO PROJETO DE VIDA		
3º SEMESTRE	DIMENSÃO PESSOAL	PV11 Compreender o conceito de valores e crenças e identificá-los em seus cotidianos
	DIMENSÃO SOCIAL	PV12 Participar de rodas de conversa, procurando compreender o tempo e as necessidades do outro
	DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV13 Utilizar estratégias para planejar-se e estabelecer metas pessoais e de aprendizagem, tendo em vista projetos presentes e futuros
		PV14 Identificar resultados dos desafios pessoais e dos com base em estratégias de resolução de problemas e tomada de decisão
	DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV15 Compreender o valor do trabalho para as pessoas e a sociedade e conhecer suas aptidões, identificando caminhos para fortalecer as que tem e desenvolver as que gostaria de ter. Investigar sobre o cotidiano de profissões que julga interessantes
4º SEMESTRE	DIMENSÃO PESSOAL	PV16 Desenvolver hábitos saudáveis mentais e físicos e organizar o tempo
	DIMENSÃO SOCIAL	PV17 Identificar necessidades cotidianas e criar possíveis soluções
	DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV18 Analisar criticamente estratégias de planejamento e organização, estabelecer e modificar metas de longo prazo e prioridades, exercitando-as em seus projetos presentes e futuros, em contextos pessoais, escolares e sociais, criando alternativas viáveis para o alcance de seus objetivos
		PV19 Analisar características pessoais e habilidades que contribuem ou limitam capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios
	DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV20 Identificar as transformações ocorridas nas relações e no mundo do trabalho na contemporaneidade.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO PROJETO DE VIDA		
5º SEMESTRE	DIMENSÃO PESSOAL	PV21 Lidar com estresse, frustração, fracasso e adversidade como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e projetos presentes e futuros
	DIMENSÃO SOCIAL	PV22 Considerar, refletir e construir novas atitudes e habilidades a partir da devolutiva de colegas, professores e outros pares e adultos
	DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV23 Compreender o valor do esforço e do empenho para o alcance dos objetivos acadêmicos e projetos presentes e futuros
		PV24 Considerar e incorporar a devolutiva de colegas e professores
	DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV25 Analisar aptidões e aspirações e assumir riscos e responsabilidades para realizar escolhas profissionais mais assertivas
6º SEMESTRE	DIMENSÃO PESSOAL	PV26 Desenvolver hábitos saudáveis como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e projetos profissionais
	DIMENSÃO SOCIAL	PV27 Trabalhar em grupo, de forma colaborativa, de maneira a empreender socialmente
	DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV28 Alcançar e mapear objetivos, encarando obstáculos, desafios e adversidades como oportunidades de crescimento
		PV29 Elaborar mapa visual dos projetos presentes e futuros
	DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV30 Identificar percursos para formação e inserção profissional e acessar oportunidades diversas de formação e inserção profissional

As competências socioemocionais são de extrema importância, pois objetivam auxiliar "o estudante a administrar suas emoções, conviver com as diferenças e realizar escolhas que façam sentido em sua vida, auxiliando-o a superar desafios, melhorando o desempenho acadêmico." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38). São competências diretamente relacionadas com a autonomia estudantil, tratando-se- de uma forma de aprender a gerenciar o Eu de modo a desenvolver sua sociabilidade, crucial para o desempenho profissional e para a vida, como alerta o documento (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38) e cuja finalidade "é propiciar um momento de autorreflexão sobre seu presente e futuro, estimulando a autonomia,

o protagonismo e o desenvolvimento das competências sociais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e responsáveis" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 125).

O CM reitera a importância do *projeto de vida* dentre os demais componentes e unidades curriculares, posto que "traz significado e preenche com valores a formação acadêmica dos demais componentes e unidades curriculares" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 125), além de ser o eixo em que toda a jornada estudantil do EM deve ser articulada e integrando o processo de avaliação formativa (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 43).

Dessa forma, o *projeto de vida* é desenvolvido em torno de "atividades educativas a respeito do autoconhecimento, do autocuidado, da relação interpessoal, do mundo do trabalho, das profissões, dos processos de escolhas, de transições e de aprendizagem ao longo da vida, utilizando-se da aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38). É desenvolvido e elaborado em conjunto com um/a professor/a escolhido pelo/a estudante (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 122), porém, sem a intenção de "definir a profissão ou a área de formação precocemente, mas sim, iniciar essa reflexão, para que, no momento necessário, a tomada dessa decisão" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 126). E é "trabalhado como um tema transversal na Formação Geral Básica e também como uma Unidade Curricular específica no Itinerário Formativo" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38).

O *projeto de vida*, como unidade curricular, também é estratégico para o enfrentamento de desafios da educação, como a evasão escolar, sendo utilizado para trabalhar a transição dos/das estudantes da Etapa de Ensino Fundamental para a Etapa do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 126). Ou ainda dificuldades acadêmicas, sociais e pessoais, uma vez que é realizado através de acompanhamento individualizado e constante do/da estudante, "por meio de entrevistas periódicas e pela realização de diagnóstico e prognóstico." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 126). Também é utilizado como espaço de orientação para o prosseguimento dos estudos do/da estudante após a formação no EM do/da estudante, uma vez que absorve como parte de seu conteúdo e objetivos a preparação para o acesso "ao Ensino Superior, PAS, ENEM, Prouni e outros; a Educação Profissional e Tecnológica subsequente; às carreiras por meio de concursos públicos; o empreendedorismo e outras formas de ingresso no mundo do trabalho." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 126). Acerca do PAS, convém ressaltar sua importância não apenas como acesso à formação superior, mas por ampliar o ingresso de mulheres, que possuem o maior índice de aprovação, colaborando assim com questões de gênero (KUNZ; CASTIONI, 2020, pp. 428 e 430).

2.4. EM BUSCA DE UM CONCEITO DE VIDA E DE PROJETO ATRAVÉS DO ENSINO DA FILOSOFIA

Pensar o *Projeto de Vida* a partir de um olhar filosófico é o ponto inicial para colaborar na formação integral do indivíduo e no desenvolvimento das competências desta unidade curricular. Dito de outra forma, não há *Projeto de Vida* fora da Filosofia, e uma Filosofia interseccionada com os demais saberes, principalmente a Sociologia, as Artes e a Psicologia, algo que aprofundarei no próximo capítulo como proposta prática para as formações estudantil e docente, neste momento meu foco é propor bases teóricas e epistemológicas partindo da Filosofia. Deste modo, é fundamental para este trabalho a percepção de *projeto* e de *vida* proveniente da SEEDF, dado o seu papel e lugar na estrutura administrativa do GDF, é o órgão "responsável pela gestão de todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio."[44].

O *projeto de vida* teve duas abordagens diferentes durante a implementação nas escolas do DF, a primeira advém da Minuta de 25 de junho de 2018, intitulada *Projeto de Vida: Um olhar para o estudante*, integrando o Volume 3 da *Coleção Ensino Médio em Debate – Textos para Discussão do Ensino Médio do Distrito Federal*, voltado especificamente do *Projeto de Vida*, que trata esta unidade partindo da Filosofia e de maneira mais conceitual, porém, não é mais um documento válido. E a segunda advém do CM, vigente, que tem uma abordagem mais próxima da BNCC, sem apontar um conceito desta unidade e possuindo uma forma mais norteadora, em que o campo filosófico ficou restrito ao desenvolvimento do autoconhecimento e a percepção da esfera educativa como mais do que o ensino de conteúdos e habilidades racionais.

A Minuta apresenta um conceito de *projeto*, e que este trabalho está de acordo, que vai além da esfera técnica e da noção de um desenvolvimento exclusivamente realizado por especialistas da área, assim, "a ideia de projeto 'está presente em contextos muito mais abrangentes, muito menos técnicos, muito mais pessoais, dizendo respeito a praticamente todas as ações características do modo de ser do ser humano'" (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 7).

[44] Acessado em 08/02/2022: https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/

Já o conceito de *vida*, o qual este trabalho se alongará mais por discordar, é retirado diretamente do âmbito filosófico[45] e apresentado da seguinte maneira:

> Em termos filosóficos, a vida humana poderia ser identificada como uma contínua "tensão em busca de uma pretensão", ou seja, a todo instante estariam em jogo ações que buscam, antecipadamente, conceber "transformações de situações existentes em outras imaginadas ou preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos" (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 7)

A adoção inicial de uma visão filosófica é um indicativo de que a Filosofia, dentre os demais saberes, é a que melhor pode oferecer uma abordagem conceitual. As aproximações conceituais advindas de outros saberes parecem ser insuficientes, talvez pela especificidade característica de suas abordagens. Apresentar o conceito de *vida* a partir da Biologia parece não englobar uma vocação sacerdotal como escolha de *vida* por exemplo, ou partir da História parece não englobar aspectos como aptidões para o mercado de trabalho como escolha de vida, ou ainda partir da Sociologia parece não englobar a dedicação ao estudo de buracos negros como escolha de vida, ou partir da Matemática, do Português, da Química, das Artes, da Educação Física, da Geografia, ou de uma língua estrangeira. A legislação também não colabora muito na definição de um *Projeto de Vida*, apontando apenas aspectos norteadores.

É o caso do CM, que optou por não mais apresentar uma definição para esta unidade, mas traçar uma abordagem através de "atividades educativas a respeito do autoconhecimento, do autocuidado, da relação interpessoal, do mundo do trabalho, das profissões, dos processos de escolhas, de transições e de aprendizagem ao longo da vida, utilizando-se da aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38). Contudo, ainda está presente um afastamento de uma definição tecnicista ou mercadológica, sem expurgar a dimensão profissional, colocando esta unidade no centro da vida escolar, uma vez que "traz significado e preenche com valores a formação acadêmica dos demais componentes e unidades curriculares." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38) e visa colaborar para que a/o estudante possa "fazer escolhas assertivas ao longo da sua trajetória" (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 38).

De todo modo, pensar tanto uma definição para o *projeto de vida*, como a Minuta faz, quanto pensar atividades que se estabelecem em torno de uma triangularização entre

[45] A Minuta se baseia na obra do emérito professor Nilson José Machado para oferecer um conceito de *projeto*, que por sua vez, se fundamenta na visão do filósofo espanhol Julián Marías para oferecer um conceito de *vida*. Ver: DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 7; e MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 6ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006, pp. 1-2.

indivíduo, sociedade e natureza, como o CM faz, apontam para a Filosofia como ponto de partida ideal. Isto porque a Filosofia tem uma relação histórica com estas questões e na criação de conceitos, mas que ainda assim "A filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 77), como alerta Deleuze. Assim, apesar de a História da Filosofia compreender doutrinas, sistemas, éticas e outros nomes e concepções para modos de vida, o objetivo aqui não é, de longe, elenca-los, como a indicar diversos caminhos por onde o/a estudante pode escolher um como futuro, mas mostrar a complexidade que envolve refletir sobre uma escolha de vida e tentar formular algum conceito, atravessando-o pelo norte legal.

Aproximar-se da Filosofia pode parecer, em um primeiro pensamento, a busca por algum sistema doutrinário sobre o que é a vida, sobre o ser e o mundo, com vistas a estabelecer um conhecimento teórico ou metafísico ou até respostas últimas. Porém, antes de pensar a Filosofia como saber e seus campos de atuação, é possível pensa-la como uma *filosofia de vida*. A importância desta reflexão sobre a Filosofia como uma atividade a ser vivida é observada por Evaldo Sampaio ao expor preocupação com o aprendizado de uma atividade filosófica dentro da academia, mas que podemos estendê-la ao Ensino Médio, uma vez que este é um ponto crucial a ser afastado como conceito de um *Projeto de Vida*, ele diz:

> A atividade filosófica em nossos dias se institucionalizou em cursos acadêmicos nos quais alunos são treinados para reportar as teorias desse ou daquele autor e serem capazes de dissertar sobre problemas historicamente classificados como "filosóficos". (SAMPAIO, 2016, p. 76).

Sampaio aponta para o fato de que os textos antigos de Filosofia, por outro lado, se lidos considerando suas circunstâncias, saltará aos olhos aspectos como a oralidade, o diálogo, a contemporaneidade de suas demandas, a audiência a quem eram voltados e o fato de que eram vividos *na pele* como modelos éticos. Diferindo-se, como se vê, da maneira com que passaram a ser vistos no decorrer da história e muito diferente dos textos filosóficos da modernidade (SAMPAIO, 2016, p. 76). Para ficar mais evidenciado o que aqui se atenta, Sócrates (469 a.C. ou 470 a.C.) ao escolher a morte por não ser possível para ele uma vida fora de sua sociedade e uma vida sem questionar, ou Safo de Lesbos (entre 630 a.C. e 604 a.C.) que inaugurou uma escola para mulheres dedicada à poesia e à filosofia, ou ainda as estéticas de existência das drag queens, são exemplos de como a Filosofia pode ser *vivida*, e uma demonstração de que a

Filosofia pode oferecer um outro olhar, inclusive de resistência. Escolher um modo de vida, no caso aqui uma *filosofia de vida*, é como o exemplo de Sampaio sobre a filosofia na antiguidade:

> A Filosofia propriamente dita, isto é, a maneira filosófica de viver, consistiria num ato único e contínuo pelo qual não se tratava só de falar sobre a teoria do mundo físico, da ação moral e da maneira ordenada de pensar, e sim de contemplar o cosmos, agir reta e justamente, pensar de maneira ordenada. (SAMPAIO, 2016, p. 77)

É certo que nem todos almejam uma vida filosófica, por isso o *Projeto de Vida* é uma unidade curricular que pode ser ministrada por professores/as de qualquer área de conhecimento. Contudo, a Filosofia é a que mais se aproxima daquilo que preceitua a BNCC para o *Projeto de Vida*, e pode ser refletida como resistência à "profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho" (BNCC, 2018, Etapa do Ensino Médio). A Filosofia está próxima das características voltadas ao *Projeto de Vida*, que são o desenvolvimento de competências como a criatividade, a criticidade, a responsabilidade, a adaptabilidade, a atividade e a vontade de aprender[46], e é capaz de conduzir ao pensamento crítico e responsável, de aguçar a vontade de aprender, a criatividade, a atividade constante e a transformação da realidade.

O ato de questionar o que está dado como certo e óbvio remete ao pensamento crítico, o ato de refletir sobre as ações e suas consequências remete às filosofias ética e moral, o ato de refletir sobre os problemas e buscar alternativas remete à meditação, a problematização, a filosofia política, filosofia analítica, dentre outras, a insubordinação ao destino e ao imutável remete à metafísica, a filosofia especulativa, dentre outras. Exprimir-se de forma ativa, crítica e adaptável remetem ao conceito filosófico de ócio criativo, e o manter-se ativo remete ao amor ao conhecimento e à busca pela sabedoria. Podemos chamar esta abordagem, então, de *filosofia de vida*.

A partir desta abordagem de *filosofia de vida* como deve ser encarado o *Projeto de Vida*, se a lei o circundou em uma escolha de futuro e uma formação integral? Tendo em vista a expressa visão da BNCC de que o *Projeto de Vida* serve a um propósito mais amplo e não

[46] "Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar". (BRASIL, 2018a, Etapa do Ensino Médio).

pré-determinado e imutável, também a visão da Minuta de que a vida é uma contínua busca de pretensões e de transformação, e a intenção aqui de não ensinar doutrinas filosóficas como um conteúdo fechado, como preceitua o CM, apesar de seu ensino ser possível desde que não incida no que alertou Sampaio, podemos tentar responder esta pergunta partindo de uma ideia deleuziana de *pensamento nômade*.

O pensamento nômade, fundamentado na filosofia nietzscheana e espinozista, "se distingue de um pensamento sedentário, congelado e inalterável, na medida em que está continuamente em devir e se impõe como ato de resistência face aos modos de pensamento dominante, pensamento régio ou burocrático." (LINS, 2017, p. 274). É um conceito não bifurcado entre mente e corpo e uma epistemologia que se afasta de um privilegiamento do consciente como espaço do pensamento. O saber vem das afetações do corpo e há toda uma atividade intelectual ocorrendo que passa "desapercebida" de nossa consciência (LINS, 2017, p. 274). Não somos sujeitos conscientes em tempo integral, por assim dizer, tampouco porque pensamos, pois não deixamos de ser se paramos de pensar. Há um atravessamento aqui que desloca a consciência, o desejo. Também é preciso dizer que o nomadismo não precisa ser uma atividade solitária, pois pode ser vivida em comunidade, como Deleuze aponta a existência de "grupos inteiros que partem, que nomadizam" (DELEUZE, 1985, p. 65). E que o "sujeito" que daqui aflora tem um "direito ao contra-senso" (DELEUZE, 1985, p. 56), embaralha códigos e funda o pensamento sempre em relação com o exterior (DELEUZE, 1985, p. 60), é intensivo e irônico, caminha em descoficações e desterritorializações. Estabelecido este conceito de pensamento, passamos agora para os obstáculos e superações no campo escolar.

Primeiramente, devemos pensar do ponto de vista do sujeito. A letra da lei estabelece para a Etapa do EM que as escolas devem "formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis" (BRASIL, 2018a, Etapa Ensino Médio, As juventudes e o Ensino Médio) e que é seu papel o de "auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos (...)" (BRASIL, 2018a, Etapa Ensino Médio, Projeto de Vida), porém, seria forçoso considerar o termo sujeito a partir do ponto de vista moderno, de completude e de universalidade, além do pensamento nômade não se fazer numa ideia de sujeito. Em contraposição à subjetividade moderna, a "subjetividade" pós-metafísica, na qual o *pensamento nômade* se insere, parece mais adequada, pois "(...) não é concebido como uma identidade fixa e estável, mas como um cruzamento de variáveis físicas em um leque de interações complexas entre diversos níveis de subjetivações e de experiências que variam em função da classe, etnia, idade, estilo de vida e das preferências sexuais" (LINS, 2017, p. 272).

Dessa forma, o pensamento nômade compreende uma "subjetividade" de metamorfose e desviante, uma "individuação múltipla", capaz de permitir o atravessamento de fluxos e intensidades das relações e conexões, interseccionalidades, de multiplicidade, transitoriedade e de deslocamento contínuo, para a compreensão de como se está no presente. Em outras palavras, ao invés de estabelecer um ser, absoluto, ou ainda estágios migrantes do ser, entre menoridade e maturidade por exemplo, o pensamento nômade é feito de interações e se reflete em uma "subjetividade sem sujeito", ou nos termos de Lins, se pensa como "blocos de processos nômades de subjetivações, sob o signo de cartografias invocadas continuamente a redesenhar a ideia de nômade (...)"(LINS, 2017, p. 274), permitindo agenciamentos e devires potentes e ultrapassar o obstáculo inicial.

O espaço escolar, que legalmente deve formar e auxiliar o sujeito, se torna, assim, um lugar de disputa. A lei é um fluxo codificador e Lins alerta que "(...) o mundo da cognição escolar, sobremodo, é o espaço em que tudo é organizado, pensando por antecipação, onde as forças do acaso se fazem raras, quase inexistentes, fechando-se à prática de aprendizado nômade." (LINS, 2017, p. 273) e isto deve ser levado em consideração. Trazer o pensamento nômade para este espaço escolar na égide de um currículo rizomático se torna mais possível do que antes, a questão é se é possível pensar para além da forma da lei. Sílvio Gallo, ao refletir sobre o ensino de Filosofia e contrastar uma didática geral e uma específica, preconiza uma sala de aula como espaço criador, uma "oficina de conceitos" como ele diz (GALLO, 2020, p. 57), que se contrapõe à um espaço bancário e de teatralidades, repetições e estaticidade. Isto permite ultrapassar este obstáculo e resistir ao fluxo codificador da lei, pois preconiza a sala de aula como um lugar de experimentações, onde é possível diversos fluxos, com agenciamentos e devires, permitindo-se ir muito além da forma da lei.

Porém, há um obstáculo ao pensamento nômade que parece difícil de superar, é a questão da moralidade, pois a letra da lei define comportamentos esperados dentro desta construção de sujeito, uma teleologia que tenta reduzir o ensino de Filosofia à apenas uma "formação cidadã" inclusive. Vemos essa moralidade na lei quando usa termos como "atitude ética", "tomada de decisões éticas", "postura ética", "princípios éticos", "construção de uma sociedade ética" (BRASIL, 2018a, Etapa Ensino Médio) e ao lado de aspectos como "democracia", "responsabilidade", "autonomia intelectual", "inclusiva", "sustentável", "solidária" e "cidadania" (BRASIL, 2018a, Etapa Ensino Médio.

Não é que a Filosofia não possa tratar de aspectos morais – esse engajamento com a ética e a moralidade não é recente, inclusive, vem dos primórdios –, porém a questão aqui é: que ética é esta, se a Filosofia elenca a existência de várias? Da leitura entendemos que ela é sinônimo de "correto" e implicitamente de um "agir dentro da lei". Mas não há disciplinas nas escolas sobre os códigos e leis do país – o que não quer dizer que em salas de aula não se fale do que é permitido e proibido legalmente. O *pensamento nômade*, contudo, faz afastar-se de uma intenção em expor como um menu as diversas variedades éticas ou de impor uma ética como única e verdadeira, além do mais se trata de um pensamento subversivo e questionador da ética e da moral e da interioridade. E com isto não quero dizer que tal pensamento não possa engajar com algum projeto ou moral, mas que minha pretensão aqui é mostrar sua potência.

Para ultrapassar este aparente obstáculo vou utilizar das ferramentas que o *pensamento nômade* me fornece e farei um agenciamento para criar uma cartografia[47], invocando Simone de Beauvoir, que em certo sentido é interioridade pura. Pois neste momento a individuação nômade deve engajar-se positivamente a algum projeto, sobretudo um que não seja inclinado a opressões nem lhe torne cúmplice. É o momento em que o aspecto aventureiro e livre de um currículo rizomático se depara com o perigo e com um chamado a responder[48].

Para Beauvoir o perigo da moral é uma dada faceta de "considerar a vida humana como uma partida de ganhar ou perder, e ensinar ao homem o meio de ganhar" (BEAUVOIR, 2005, p. 25). E ao mesmo tempo em que funda sua moral da ambiguidade na liberdade, esta moralidade está atrelada a um querer ser livre paradoxal, já que para o existencialismo o humano é livre por natureza. Seu propósito é mostrar que há uma relação intrínseca entre a moral e a liberdade[49] e fundamentar uma moral humanista: "O que define todo humanismo é que o mundo moral não é um mundo dado, estranho ao homem e ao qual este deveria se esforçar para ter acesso de fora: é o mundo desejado pelo homem na medida em que sua vontade expressa sua realidade autêntica" (BEAUVOIR, 2005, p. 21).

Ela parte da existência humana pura e simples, que tem poder de criar valores, neles se engajar e julgar, também que faz parte o fracasso e o êxito, e afirma que não há sentido em questionar a utilidade da presença humana no mundo ou se há algum valor no fato de viver; o

[47] Isto é, pretendo buscar um novo sentido para uma moral, ou maquinar uma moral em um pensamento que questiona a moral, fundamentando-me no que Deleuze bem expressa: "Nietzsche o coloca muito claramente: se você quiser saber o que eu quero dizer, encontre a força que dê um sentido, se for preciso um novo sentido ao que eu digo. Conecte o texto a esta força. Desta maneira não há problema de interpretação de Nietzsche, há apenas problemas de maquinação." (DELEUZE, 1985, p. 62).

[48] Como Deleuze alerta, é quando o

[49] "Querer ser moral e querer ser livre é uma única e mesma decisão." (BEAUVOIR, 2005, p. 26).

sentido, portanto, é o de querer viver e saber que pode forjar as condições de sua própria existência[50], a ambiguidade, porém, se assenta no fato de que não se vive sozinho, e esta é a condição humana[51]. É em torno da tomada de consciência desta condição de querer e de saber que a humanidade elabora, como aponta Beatrís da Silva Seus sobre a obra de Beauvoir, um "projeto de vida engajado e autêntico" de cunhos individual e coletivo (SEUS, 2020, p. 226). O projeto de vida individual é "subjetivo e particular" e visa "dar sentido a sua própria existência", uma vez elaborado deve haver um engajamento cotidiano para realiza-lo (SEUS, 2020, pp. 226-227), não é movido pelo egoísmo, e pode ser superado, desde que por outro projeto. O projeto de vida coletivo não se afasta do individual, pois a realização de ações coletivas é inclinada ao ato de reforçar a valorização do indivíduo na comunidade – em que Beauvoir exemplifica com cerimônias como o batismo, casamentos e enterros, que são "uma homenagem da coletividade ao indivíduo" – e deve buscar a liberdade de todos[52].

Este engajamento que visa a liberdade de todos não deve ser tomado como alguns movimentos no Brasil afirmam, de uma ideia radical de liberdade que protegeria direitos de manifestações fascistas e de ódio, isto seria criar um espantalho em torno do que Beauvoir preceitua, e vai contra ao que ela mesma diz, uma vez que há diversos momentos em que ela mostra seu engajamento com causas humanitárias[53], estando, assim, melhor inserido no Paradoxo da Tolerância de Karl Popper. A liberdade beauvoiriana tem a ver com a possibilidade de viver em abundância, ela rechaça formas reducionistas de existência e atrela as noções de

[50] "É a existência humana que faz surgir no mundo os valores de acordo com os quais ela poderá julgar os empreendimentos em que se engajará, mas ela se situa primeiramente para além de todo pessimismo como de todo otimismo pois o fato de sua irrupção original é pura contingência; não há antes da existência razão de existir assim como não há razão de não existir. O fato da existência não pode ser estimado, mas uma vez que é o fato a partir do qual todo princípio de estimação se define; ele não pode ser comparado a nada, pois não há nada fora dele para servir de termo de comparação. Essa recusa de toda justificação extrínseca também confirma a recusa de um pessimismo original que primeiramente colocáramos: uma vez que ela é, de fora, injustificável, declarar a existência, de fora, injustificada não significa condená-la. E, na verdade, fora da existência não há ninguém. O homem existe. Não se trata para ele de se perguntar se sua presença no mundo é útil, se a vida vale a pena ser vivida: são questões destituídas de sentido. Trata-se de saber se ele quer viver e em que condições.". (BEAUVOIR, 2005, p. 19).

[51] O que remete à condição humana que Deleuze descreve: (...) pessoas remam juntas, que não supõe que se amam, que se batem, que se comem. Remar juntos e partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição. Uma deriva, um movimento de deriva, ou de "desterritorialização" (DELEUZE, 1985, p. 60).

[52] "E é verdade que cada um está ligado a todos; mas esta é precisamente a ambiguidade de sua condição: em sua superação rumo aos outros, cada um existe absolutamente como para si; cada um está interessado na libertação de todos, mas enquanto existência separada, engajada em seus projetos singulares." (BEAUVOIR, 2005, p. 93).

[53] BEAUVOIR, 2005, ver Capítulo III por exemplo.

potência (nietzscheana) e de trabalho (marxista) para formular um *joie d'existence* (alegria de existir, em tradução livre)[54].

É interessante como Seus aponta o olhar sensível de Beauvoir da importância e papel de certas convenções sociais em contraposição à Nietzsche[55], adentrando o aspecto legal de viver em sociedade. Também é interessante o olhar crítico de Seus à filósofa ao lembrar que:

> Beauvoir acreditava fortemente na ideia marxista de que a classe operária (oprimida) ao ter consciência de sua situação, não só conseguiria fazer uma revolução como também – estruturar um modelo estatal justo, igualitário, independente, e etc. Ambas as teorias possuem a utopia em comum de que toda a humanidade agiria de forma correta frente a determinadas situações e tomadas de consciência. (SEUS, 2020, p. 227, nota de rodapé nº 18).

Percebe-se que o projeto de Beauvoir comporta diversas esferas ativas do que a lei preceitua para o *projeto de vida*, além de ser possível refletir no nível da resistência ao discurso neoliberal e conservador a partir deste projeto, também há aproximações com o *pensamento nômade*, como o caso da não redução da existência e a importância do desejo. Ainda assim, percebe-se que a tomada de consciência não é suficiente para transformar a realidade e que não é o alvorecer de toda a liberdade, aspectos que remetem às críticas do *pensamento nômade* ao lugar de privilégio da consciência.

Minha intenção ao invocar Beauvoir não foi, de forma alguma, hierarquizar seu pensamento em detrimento de outros ou acusar algum fracasso de seu projeto, longe disso. Mas de mostrar a abertura e potencialidade de agenciamentos que o *pensamento nômade* traz, em que agenciei um projeto que se contrapõe ao próprio *pensamento nômade* em certa medida, mas que traz em seu bojo fundamentações possíveis para a consecução de um *projeto de vida*. Esta

[54] Eleanore Holveck destaca essa fusão Marx-Freud em Beauvoir: "Um velho encarna seu prazer enquanto bebe vinho; uma criança encarna a alegria de brincar com um balão. O objetivo de todas as sociedades deve ser o de promover essas personificações da liberdade alegre no mundo. A posição de de Beauvoir é uma combinação do pensamento de Nietzsche e Marx. Um indivíduo encarna a alegria da existência em comer, beber, brincar; o trabalho realiza a existência de outra maneira. Sem uma justa distribuição dos frutos do trabalho, os velhos não se sentam e bebem vinho. Mas o objetivo final de uma justa distribuição de riqueza é a expressão da alegria da existência. Esse é o *moi* frequentemente expresso por de Beauvoir em suas cartas: eu danço, esquio, almoço, durmo como um anjo, escrevo e minha escrita expressa essa vida que estou vivendo.". Ver HOLVECK, Eleanore.

[55] Ela cita: "É isso o que compreendem as sociedades democráticas: elas se esforçam para confirmar nos cidadãos o sentimento de seu valor individual. Todo o aparato cerimonioso dos batismos, casamentos, enterros é uma homenagem da coletividade ao indivíduo. E os ritos da justiça buscam manifestar o respeito da sociedade por cada um de seus membros, considerado em sua singularidade (BEAUVOIR, 1970, p. 90 – 91)". (SEUS, 2020, p. 227)

abertura, para um agenciamento aparentemente impossível[56], é que possibilita cogitar outros agenciamentos mais tangíveis e de suma importância para esta monografia no Capítulo III em torno do *projeto de vida*.

Ultrapassados estes obstáculos, em que vemos ser possível uma subjetivação assujeitada, a possibilidade de agenciamentos para refletir sobre a ideia de um *projeto de vida* e de trazer o *pensamento nômade* para a sala de aula, retorno ao conceito de *vida* previsto na Minuta da SEEDF a partir do *pensamento nômade* para mostrar que mesmo um conceito que parte da Filosofia e é expansivo incorreu em um caráter teleológico, que é definir a vida pela busca constante e tensionada de pretensões, mas ainda assim pode ser objeto de reflexão e agenciamento na composição de um *projeto de vida*.

Da mesma maneira, me volto à abordagem do CM ao *projeto de vida* para mostrar que estabelecer preceitos gerais ou específicos não definem, de fato, esta unidade, o que pode ser positivo se pensado na abertura para reflexões e práticas, mas negativo se pensado a cargo de quem ou do quê fica esta definição, e não me refiro ao fato de os estudantes poderem dar significado a sua maneira a seus projetos de vida, mas que a Filosofia é capaz de contribuir neste sentido, pois conceituar é uma (senão a) tarefa que lhe cabe.

Partir da Filosofia, sem sombra de dúvidas, é o que melhor pode colaborar com este componente curricular, mas proponho que esta partida deva ser feita através da abordagem da *filosofia de vida*, que permite refletir sobre a existência e de se (des)construir modos de se viver, para isso deve ser atravessada por um *pensamento nômade*, por seu caráter não fixável, de exterioridade, de agenciamentos e devires, e de individuação múltipla. Isto porque, como vimos, a Filosofia tem uma relação histórica com modos de vida e que não necessariamente se divorcia de um ofício, podemos aqui agenciar diversos pensadores neste sentido inclusive, mas que é o *pensamento nômade* que comporta a irredutibilidade, transitoriedade e multiplicidade da vida, afinal até o mais rígido dos filósofos em algum momento de sua vida foi atravessado em sua rotina pela vida.

Os verbos agenciar, cartografar, innvocar e individuar multiplamente, presentes no *pensamento nômade*, carregam potência para se refletir em torno de *projeto* e de *vida*. Ao agenciar e invocar o pensamento de Beauvoir acerca da moral, uma vez que a crítica de Beauvoir à filosofia de Nietzsche – de que não oferece um projeto de vida e não parece

[56] O agenciamento impossível pode ser situado naquilo que Deleuze observa acerca da oposição da máquina de guerra nômade e o déspota, de que "todavia eles são de tal modo correlatos ou interpenetrados (...) não cessam de se opor a ponto mesmo de se confundirem" (DELEUZE, 2005, p. 65).

compromissada com uma moralidade humanista (SEUS, 2020, p. 226) –, abre espaço para se refletir para além da moral, sobre engajamento político (tópico do próximo capítulo). Dessa forma foi possível cartografar sobre a *vida*, que para Beauvoir é poder viver em abundância e lutar para que todos alcancem esse modo de vida, aproximando-se do que afirma o *pensamento nômade* (remeto-me à citação de Deleuze ao texto do jovem Richard Deshayes interrompido por uma granada durante uma manifestação): "viver, não é sobreviver"[57].

Por fim, essa abordagem é capaz de colaborar para a compreensão de que a vida é um lugar de contingências, de acontecimentos, de experiências e de encontros, que pode assumir ou não linearidades, também as mais diferentes dimensões, como políticas, éticas, econômicas, sexuais, intelectuais, individuais, coletivas, e as mais diversas individuações múltiplas, permitindo que a figura do/a estudante não seja encerrada em sujeitos dados, bem como a sala de aula pode oferecer conexões de fluxos, agenciamentos e devires, potencializando o aprendizado, as competências previstas para o *projeto de vida* e possibilitando a construção de cartografias e invocações. Mas, sempre partindo da Filosofia, porque, como Deleuze levanta uma máxima em Nietzsche, continuamente "a filosofia inventa modos de existência ou possibilidades de vida" (DELEUZE, 2010, p. 95). Assim, um indivíduo múltiplo que leva consigo algumas das cartografias criadas durante seu percurso nômade no EM, ao ser desterritorializado deste espaço, pode continuar a cartografar e a se lançar nesta jornada nômade que é a *vida.*

[57] DELEUZE, 2005, p. 57. E ver: https://inventin.lautre.net/livres/Front-de-Liberation-de-la-Jeunesse.pdf

CAPÍTULO III: EXPERIÊNCIAS COM O PROJETO DE VIDA NO DISTRITO FEDERAL

3.1. PROPOSTAS DE ABORDAGEM DO PROJETO DE VIDA

Uma vez que foi possível encontrar um conceito de vida e de projeto partindo da *filosofia de vida* e do *pensamento nômade*, estabelecendo assim uma base teórica e epistemológica para esta unidade, é preciso refletir o aspecto prático desta proposta. Desta forma, antes de introduzir as propostas, vou abordar as dificuldades vivenciadas no estágio e pelos/as entrevistadas(os) e algumas críticas feitas ao *projeto de vida*, neste sentido opto por um texto guia, do sociólogo e professor Cristiano das Neves Bodart, intitulado *O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao Ensino Médio*[58], que abrange de maneira geral as críticas que vem sido feitas ao *projeto de vida.*

O primeiro problema que Bodart aponta é que o *projeto de vida* não é como as demais disciplinas que são de áreas de conhecimento, sendo uma unidade "pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas" (BODART, 2022) e que isso dá abertura para abordagens sem base científica, como a autoajuda, o senso comum e a *coacherização*, ou margem para abordagens sem uma estrutura sólida, como o "retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento" (BODART, 2022).

De fato, não há uma ciência intitulada *projeto de vida* e como vimos no capítulo anterior, é um eixo estruturante em torno do qual se organizam as práticas escolares, mas não há um espaço que lhe defina ou estabeleça competências específicas e habilidades, apesar de fazer parte da 6ª competência geral básica da educação na BNCC. Há, no entanto, diretrizes gerais em lei, um espalhamento nas áreas de conhecimento na BNCC, em suas competências e habilidades por consequência, e uma unidade curricular com objetivos de aprendizagem no CM.

Para enfrentar este problema é que no capítulo anterior me dediquei a analisar este componente curricular, onde identifiquei que a proposta desta unidade foi originalmente imaginada na 2ª Versão da BNCC como um eixo formativo relacionado a todas as áreas de conhecimento e ao lado do pensamento crítico, o que possibilita ao estudante não apenas

[58] Ver: https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/

assumir protagonismo e projetar expectativas para sua vida, mas ter ainda "uma atitude questionadora frente aos problemas sociais" (OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA, 2ª Versão da BNCC, p. 493).

Aliada a essa concepção havia um caminho de implementação e desenvolvimento, que permitiria a/ao estudante ter o apoio necessário nos campos pessoal, acadêmico, profissional e civil. Com base nessa perspectiva foi possível propor um conceito e abordagem bem como uma base teórica e epistemológica que parte da Filosofia e interseccionada com outras áreas, uma vez que desde a criação desta unidade seu intuito é dialógico e relacional, permitindo a orientação e a construção de projetos de vida para cada desejo e necessidade. Essa fundamentação teórica e epistemológica que expus no capítulo anterior, portanto, se propõe a resguardar os aspectos filosóficos presentes em sua proposta original (que pode ser reinserida e utilizada), também se afastar de uma abordagem de autoajuda, de senso comum, retalhada e de *coacherização*, e que acredito ser uma proposta possível na prática, como mostrarei mais adiante. É importante frisar, contudo, que o recurso à autoajuda, ao senso comum, à *coacherização* e aos retalhos – como métodos e finalidades para esta unidade curricular – acontecem quando não há um conceito e abordagem de *projeto e de vida* e não se compreendeu sua proposta, suas dimensões e objetivos, seu caráter relacional e apreço pela diferença.

Também preciso destacar que, com a professora Maria Zilma Conceição Araújo, que está formando a primeira turma do Novo Ensino Médio, aprendi que a autoajuda, o senso comum, os retalhos e até mesmo o *coacherismo* podem surgir durante as aulas e serem utilizados como recursos, desde que não sejam o método desta unidade curricular nem sua finalidade. O que me remete a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, que concebe uma forma de encontro entre o senso comum e a ciência, dada a relação com as Ciências Sociais (SANTOS, 1989, p. 40), assim, talvez seja possível conceber um encontro com as demais, nos limites citados.

O segundo problema que Bodart aponta é acerca da redistribuição da carga horária em decorrência da nova unidade curricular, "levando a redução de oferta de disciplinas consolidadas" (BODART, 2022). Como vimos no primeiro capítulo, a oferta pensada para o EM pela SEEDF coloca o *projeto de vida* (I e II) ocupando dois horários na semana, junto das Eletivas e Trilhas, que ocupam os demais horários no dia, e que estas unidades curriculares compõem dois dias da semana, permitindo que os componentes curriculares da Formação Geral Básica ocupem os demais dias da semana. Esta composição também foi pensada para que os/as

estudantes que optassem por uma formação técnica ou profissional pudessem cumprir seus horários nos centros ou unidades parceiras sem conflitar com sua Formação Geral Básica, bem como nestes espaços devem igualmente ser ofertado o *projeto de vida*, além de ter sido uma grade horária construída em diálogo entre a SEEDF e as escolas, como informou a Coord. Almeida, Coordenadora do Projeto de Vida na SEEDF.

Além disso, o Coordenador da UNIEB do Núcleo Bandeirante, NEI Vieira, que acompanha as escolas tanto do EF quanto do EM fazendo um trabalho de diminuir as inseguranças diante das mudanças, informou que o NEM veio com uma carga diferente do antigo, passando de 800 horas/ano para 3.000 horas totais (1.700 para FGB e 1.300 para IF), mas que a grade horária do DF já havia as 6 aulas por dia, e que houve, na verdade, uma redistribuição, e que pode servir de parâmetro para as demais regiões do país.

Contudo, nos relatos das professoras Jaine Costa e Maria Zilma, é possível perceber que a adaptação às mudanças foi feita com certos desencontros de diretrizes e organização por parte da SEEDF, acarretando em uma distribuição não favorável para os componentes da FGB, uma vez que foi adotado inicialmente um sistema semestral total com diferenças entre os componentes ofertados de um semestre para o outro, por exemplo se havia Filosofia em um semestre, no outro haveria Sociologia em seu lugar, configurando um semestre dividido em bimestres e uma carga de 40h/semestral para os componentes, o que impactou no conteúdo. Em relatos de professores/as do CEM 01, houve componentes com carga horária reduzidas substancialmente, com apenas um dia na semana, enquanto que no currículo anterior cobria três dias.

Recentemente a SEEDF alterou a semestralidade para encaixar dentro de uma anualidade, de forma que as horas totais sejam de 80h e de 40h/semestrais para os componentes, o que na ótica de alguns professores/as permite melhor preparo e aprofundamento do conteúdo, inclusive, em alguns relatos de professores/as surgiu a proposta de reavaliação distributiva girando em torno das Trilhas de Aprendizagem, algo que pode ser considerado. A semestralidade é um modelo viável e que pode ser mantido, desde que haja uma distribuição que não comprometa a FGB e que considere a transição do EM, tendo em vista sua presença na modalidade universitária, centros de línguas e em cursos ofertados para uma formação técnica e profissional, reconfigurando a experiência estudantil.

E aqui cabe uma crítica ao aspecto de formação técnica e/ou profissionalizante. Tanto no relato do professor Vieira e da professora Costa percebe-se que as parcerias não tem

se efetivado na prática, uns dos motivos são que as instituições parceiras não cumpriram em oferecer cursos, também houve dificuldades enfrentadas pelas Regionais em conseguir parcerias, além do fato de que nem todas as Regiões Administrativas do DF possuem unidades ou centros. Isso tem impactado na oferta das escolhas de trilhas técnico-profissionalizantes, em que os alunos desistem da trilha desejada para manter-se em uma escola próxima a sua residência, ou mudam de Regional de Ensino para ter acesso. Algumas formas de sanar os problemas levantados, é que as parcerias sejam efetivadas de um lugar central para todo o DF, i. e., a SEEDF, mas deixando liberdade para as Regionais também efetivarem outras parcerias quando possível, facilitando assim para as Regionais dedicarem-se ao acompanhamento, também tornando possível o deslocamento dos estudantes para as unidades ou centros técnico-profissionalizantes nos dias específicos, sem precisar mudar de Regional. E uma parceria que pode ser considerada é com o Instituto Federal de Brasília, que possui 10 campi distribuídos no DF – Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga.

Ainda assim, no que tange ao primeiro motivo, é preciso identificar as dificuldades enfrentadas pelos centros e unidades técnico-profissionalizantes em não conseguir efetivar e ofertar os cursos prometidos. Além disso, a precarização do ensino e do trabalho é um ponto a ser encarado com seriedade, seja numa avaliação de não ser possível integrar o EM, logo, retirar a formação técnico-profissional, ou refletir sobre os cursos a partir de dois propósitos: 1) sejam certificações que possam ser utilizadas pelos/pelas estudantes aliados a uma formação superior, lhes dando vantagem no mercado de trabalho ou 2) que sejam certificações que lhes permitam buscar boas posições no mercado e sustentação econômica digna. Pois, comparando o rol de cursos técnicos ofertados pelas parcerias ao EM e o rol de cursos aprovados pela SEEDF, no Banco de Planos de Cursos Técnicos de Nível Médio, de Formação Inicial e Continuada e de Especialização, atualizados no dia 06.04.2022[59], são pouquíssimos cursos ofertados e variados, considerando a gama de cursos no Banco, e desses pouquíssimos, menos ainda os que adentram os dois propósitos elencados.

Outros problemas enfrentados nesse âmbito de desencontros de diretrizes e organização por parte da SEEDF, são as avaliações, a não entrega de diários de classe e dos livros didáticos. Acerca das avaliações, a BNCC estabelece competências e habilidades para serem avaliadas e a SEEDF estabeleceu três funções das avaliações, a diagnóstica, a formativa

[59] Ver: https://www.educacao.df.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-2/

e a somativa, onde todos, professores e estudantes, participam da (auto)avaliação e da devolutiva ou retorno, além de projetos interventivos, eletivas e recuperação final, para os casos dos/das estudantes com dificuldades de alcançar notas, porém, ainda há inseguranças e dúvidas sobre como efetivar essa nova modalidade avaliativa, além de relatos de aumento da carga de trabalho. E os diários de classe não foram entregues até hoje, o que tem prejudicado os registros e organizações, como se vê de manifestações do professor de História do CEM 01 de Sobradinho, Yuri Soares, do diretor do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia e do diretor do SINPRO, Samuel Fernandes, em uma entrevista ao canal DF 2[60].

Sobre os livros didáticos, no tempo que atuei como estagiária no CEM 01 de Sobradinho e dos relatos das professoras Zilma e Jaine, há dois problemas gravíssimos em torno dos livros didáticos. O primeiro é que até a presente data não houve distribuição suficiente dos livros para que os/as estudantes possam levar para suas casas, só podendo ter acesso em sala de aula, o que compromete a fruição total. A professora Zilma, inclusive, sugeriu que a SEEDF disponibilizasse os livros de maneira física e virtual, pensando também numa inclusão digital e facilitadora. E isso pode ser uma forma de resolver, neste primeiro momento, o acesso das/dos estudantes aos seus livros, sem deixar de priorizar pela distribuição física integral.

O segundo ponto é justamente a configuração dos livros didáticos, sejam das áreas de conhecimento ou do próprio *projeto de vida*. No caso do livro de *projeto de vida*, considerando o fato de ser apenas um livro para ser desenvolvido durante os três anos e ser pequeno provoca receios, pois incide em superficialidade, e identifiquei também que há livros que não trabalham certas experiências para preparar os/as estudantes para adentrar assuntos mais sensíveis, pelo contrário, há uma quebra abrupta de um tema para outro, também não parecem se relacionar com as realidades dos/das estudantes, por isso a escolha do livro deve considerar tais aspectos. O caso dos livros das áreas de conhecimento é mais grave, embora a lei tenha dividido os saberes em áreas de conhecimentos e que, como vimos, nenhuma disciplina foi retirada do currículo, cada livro de cada área buscou abordar todas os saberes relacionados, deixando superficial, fragmentado e confuso, além de gerar insegurança aos/às professores/as terem de lidar com o conteúdo que não faz parte de sua formação. Talvez, o melhor seria os livros serem focados nas ciências e com comentários laterais ou páginas reservadas para fazer

[60] Ver: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df2/video/professores-do-novo-ensino-medio-estao-sem-diario-de-classe-10469395.ghtml

conexões com as demais ciências, auxiliando os/as professores na intersecção entre as áreas e ciências.

O terceiro problema observado por Bodart é que os componentes Filosofia e Sociologia "já fazem diálogos diretos com a vida dos estudantes" (BODART, 2022), não havendo necessidade de um novo componente. Neste sentido, é preciso salientar que esse diálogo não é individualizado, como acontece no *projeto de vida*. A Filosofia e a Sociologia, enquanto componentes curriculares, tem suas próprias bases teóricas e epistemológicas, também abordagens históricas, gerais e que objetivam a construção de um conhecimento, enquanto que a unidade curricular *projeto de vida* possui outra orientação e objetivos, como o aspecto relacional entre diversos componentes curriculares que dependem das escolhas individuais de cada projeto, o acompanhamento socioemocional, que considera o âmbito da Psicologia – como aprendi da professora Kelly, do CEM 02 de Brazlândia, que desenvolve um Projeto de Vida com enfoque no campo emocional dos estudantes – e a potencialidade desta unidade, que permite o acompanhamento do aprendizado, a colaboração com a transição do EF para o EM, a possibilidade de auxiliar os/as estudantes na preparação para o ensino superior focando o PAS, Enem, vestibular e outros, e como um espaço de escuta e de fala.

O quarto problema diz respeito às limitações materiais para a consecução dos projetos de vida devido as estruturas sociais e históricas, para Bodart "o *projeto de vida* pode fazer sentido para os abastados que têm como obstáculo apenas o desinteresse" (BODART, 2022), enquanto que, em seu exemplo, "dizer para a estudante negra e periférica que se ela fizer um 'bom projeto de vida' alcançará seu objetivo, é o mesmo que lhe imputar a responsabilidade de 'seu fracasso'" (BODART, 2022). E o quinto problema se conecta a este, pois trata da intrusão dos discursos tecnicistas e meritocráticos na BNCC que, nos termos de Bodart, tangenciam a responsabilidade do Estado em promover "o desenvolvimento da sociedade como um coletivo" (BODART, 2022).

De fato, estas limitações existem e devem ser enfrentadas. Por isso este componente jamais deve culpabilizar os/as estudantes pelas estruturas sociais limitadoras, mas aliar-se ao pensamento crítico para questiona-las; nem deve se arvorar como infalível, uma vez que há tanto estruturas sociais limitadoras quanto o fato de a vida também ser feita de fracassos, como lembra Beauvoir, e de mudanças de vontades e pensamento, como lembra Deleuze. Este componente deve trabalhar o ceticismo e a crítica às "receitas de sucesso", deve dialogar sobre fracassos e reestruturação de projetos, deve apontar para a importância do engajamento político

com pautas sociais e pelas políticas públicas para transformar as realidades, deve ensinar a função do Estado, e fundamentar-se no fato de ser a escola o melhor lugar para este diálogo e auxílio às/aos estudantes na consecução de seus projetos, de todas as formas possíveis.

O último problema que Bodart analisa gira em torno da formação docente, pois como não há especificação sobre quem pode lecionar esta unidade isto colabora para que tal unidade torne-se "um 'puxadinho' para qualquer docente que tiver a 'benção do(a) gestor(a) da escola, abrindo espaço para a perda de autonomia docente e práticas clientelísticas'" (BODART, 2022). Embora esta crítica pareça estar dirigida à previsão legal do inciso IV do artigo 61 da Lei da Reforma do NEM, que trata da possibilidade de pessoa com notório saber reconhecido ministrar aulas no âmbito da formação técnica e profissional, é preciso frisar que a SEEDF estabeleceu que no caso da trilha de certificação técnica ou profissional esta deverá ser realizada nos centros ou unidades parceiras, como foi mostrado no capítulo I, onde também será ministrada a unidade de *projeto de vida*, diferente das escolas, onde somente docentes podem ministrar esta unidade.

Por isso formulo e apresento propostas práticas voltadas a formação estudantil e docente para o *projeto de vida*, partindo da Filosofia e interseccionando com a Sociologia, as Artes e a Psicologia, cabendo neste momento uma breve síntese. A Filosofia desempenha um papel fundamental no *projeto de vida*, como expressei no capítulo anterior, por isso não vou me alongar. A Sociologia colabora com uma aproximação à realidade, preferencialmente a vivência estudantil e do Distrito Federal, também de enfrentamento dos dispositivos de racialidade e generificação, que expressarei mais a frente na primeira proposta – e que não se reduz a estes dispositivos, frisa-se. A Psicologia colabora com o acompanhamento socioemocional e com atividades mentais e corporais, também treinando o olhar docente para situações que precisam de acompanhamento e para evitar *gatilhos*. E as Artes, que podem se dar através de atividades artísticas e criativas, colaborando com a autoestima e com a autonomia, também de atividades físicas, interseccionando com a Educação Física e/ou práticas como a *yoga*, o *tai chi chuan* e a *filosofança*[61], em que os estudantes podem ter experiências com práticas ativas e relaxativas, além do encontro com uma Filosofia dançante.

[61] Projeto realizado pela professora Dra. Gigliola Mendes, no período de 2007 à 2009, com estudantes de São Sebastião, e que "busca a utilização da filosofia e da dança no contexto educacional para a construção da autonomia intelectual, corporal e moral do aluno e para a Educação Estética", conforme as palavras da professora Mendes. Ver: http://movimenteorg.blogspot.com/2010/10/conheca-o-projeto-filosofanca.html

Bodart encerra seu artigo concluindo que a única saída é "a revogação da (DE)Reforma do Ensino Médio" (BODART, 2022). Porém, como foi visto nos capítulos anteriores, o *projeto de vida* não foi a única mudança da Reforma do EM, apesar desta ser a unidade a quem Bodart dirige toda a sua crítica, há diversas outras mudanças não analisadas por Bodart para concluir pela revogação integral da lei. O *projeto de vida* parece ter sido responsabilizado por todo o processo político delicado que o país atravessa e pela intrusão tecnicista, meritocrática, negacionista e fundamentalista.

O que se percebe, na realidade, é que há pontos positivos no NEM/DF. As Eletivas, como espaço que permitem aos professores trabalharem os mais diversos assuntos, também assuntos específicos e interseccionados, e de interesse dos próprios estudantes – como por exemplo oficinas de redação preparatória para o PAS. As trilhas, que somente integram a grade a partir do 3º semestre e enfocam uma preparação para o ensino superior ou uma formação técnico-profissionalizante. E o Projeto de Vida, que integra todo o período do EM e serve no acompanhamento e na orientação das escolhas, permitindo melhor aproveitamento estudantil das habilidades e preparação para o ensino superior ou técnico-profissionalizante.

A potencialidade do *projeto de vida* se evidencia nos vários desdobramentos possíveis, como diagnosticar o comprometimento de conhecimento devido a pandemia, como apontado pelas professoras nas entrevistas e relatos de outros/as professores/as no estágio, de que os/as estudantes estão tendo dificuldades de escrever até mesmo poucas linhas e fazer as contas mais elementares. E com o diagnóstico é possível criar eletivas nos campos de Português, Matemática e demais áreas do conhecimento como reforço e recuperação.

Além disso, a pandemia não apenas trouxe uma defasagem de aprendizado, também trouxe prejuízos emocionais. Dos relatos das professoras entrevistadas e dos/das professores do CEM 01, percebe-se que houve um comprometimento do amadurecimento social destes/as estudantes, que acabam chegando ao EM com comportamento e mentalidade de sétima/oitava série, considerando o longo período de isolamento e as perdas, sendo um retorno presencial com dificuldades de socialização. Por isso a importância da Psicologia no *projeto de vida* servindo para diagnosticar e auxiliar neste processo de retorno presencial e acompanhamento socioemocional, como ressalta a professora Amâncio.

Também há o caráter relacional e interdisciplinar que possibilita uma construção conjunta desta unidade, como por exemplo, se a disciplina é ministrada por um/a professor/a que não possui experiência com yoga e há um/a professor/a que possui tal experiência, é

possível que em alguns momentos ao longo da ministração da unidade, a turma seja enviada para o/a segundo/a para realização da atividade. No caso de não haver formação ou experiência entre os/as professores/as na escola, ainda é possível a realização de atividades de relaxamento mais simples, por isso a formação docente é fundamental para dar ferramentas aos professores/as neste sentido.

Outra prática importante que pode ser realizada no projeto de vida é a que aprendi com a professora Jaine, que pensava já o futuro dos/das estudantes antes desta unidade curricular existir, que é levar os/as estudantes para conhecer a universidade e órgãos e instituições públicas, para expandir horizontes e lhes permitir ter experiências nestes espaços. Também porque vi que os/as estudantes tem maior interesse por práticas, assim, o *projeto de vida* tem de ser encarado conjuntamente, alternando-se teoria e prática.

As críticas de Bodart, todavia, são fundamentais e devem ser consideradas com seriedade, principalmente levadas para os debates em torno de análises e melhorias do NEM. Ainda assim, as entrevistas servem para mostrar experiências práticas onde o *projeto de vida* tem sido realizado como auxiliador, que é sua principal característica, e mostram sua potência, tanto que do questionário aplicado para os/as estudantes do EM a maioria tem tido uma boa experiência e reconhecem sua importância, como coloco abaixo alguns dos comentários positivos, também insiro alguns negativos e alguns confusos como contraposição, mas que reitera o que vem sendo apontado nesta monografia:

> “O Projeto de Vida me tornou uma pessoa melhor. Ele veio pra finalmente abordar o mais simples e básico da vida como nenhum outro componente curricular faz, mas que é completamente necessário pra construção do indivíduo. O P.V., através do ensinamento de inteligências, em destaque, inter e intrapessoal, e como aprimora-las, me fez evoluir e desenvolver meu autoconhecimento, autocontrole, autonomia, competências e habilidades extremamente importantes tanto no meio profissional, como social e emocional.”
>
> “Sim, a aula de Projeto de Vida é uma das minhas eletivas preferidas. Foi uma aula que mexeu muito comigo, trabalhando o meu emocional e como lido com as coisas, fazendo que eu me perguntasse o que era a vida para mim.”
>
> “Me ajudou, e ainda ajuda, a achar o norte para a minha futura profissão.”
>
> “Achei bem interessante e legal a ideia do projeto de vida, é realmente bem importante nas escolas e paras as nossas vidas, abordam assuntos importantes que antes não eram abordados nas escolas, então cumpre um papel importante e fundamental.”
>
> “Acho uma matéria "desnecessária" (nesse período pós pandemia) Pois, muitos alunos estão atrasados por conta da pandemia em relação aos alunos de escolas particulares, e para presta vestibular esta sendo mais desvantajoso. E é uma matéria

> q atualmente não estamos falando sobre os assuntos q deviam ser abordados, mas estamos falando sobre: era da Internet."
>
> "Ainda fico preocupada com a falta de preparo dos professores para lidar com a aula e com adolescentes."
>
> "Eu não entendia muito bem as aulas, mas tentava fazer o possível para tudo sair conforme os professores pediam."
>
> "Nunca explicaram direito, e a professora só passa atividade."

Dessa forma, pensando as críticas, os relatos e as experiências, é que apresento as propostas a seguir, articuladas partindo da abordagem e conceito elaborados no capítulo anterior.

3.1.1. DUAS PROPOSTAS PARA AS ESCOLAS

> "O momento de inflexão vem, então, do reconhecimento do Outro/Mesmo que reorganiza os sentidos da existência, que sinaliza o projeto para a vida, que responde, organiza e articula, as experiências, angústias de um processo de vida." (CARNEIRO, 2005, p. 305)

Acerca da Primeira Proposta, pretendo delinear uma cartografia em torno da *escrevivência*, de Conceição Evaristo, invocando seu nome e os de Sueli Carneiro e Berenice Bento, agenciando a reflexão denunciativa, o cuidado de si e do outro e o ato de escrever a si próprio/a, para promover encontros e elaborar linhas de fuga. É importante ressaltar, contudo, que esta proposta é voltada à rede pública de ensino[62].

A fixação da identidade é a pauta de todos os livros ou roteiros de *projeto de vida*, há uma centralidade no *eu*, tudo se inicia e termina com o *eu*, até mesmo o protagonismo juvenil é de um ponto de vista individual, e não comunitariamente. O que me leva a questionar: quem é este *eu*? E o que se vê como resposta é uma ideia de adolescente, de juventude, i. e., universal, que pauta práticas individualizadas como resposta/caminho a uma projeção de futuro. Poucos são os livros ou roteiros que tentam se aproximar da realidade adolescente e da juventude, mas o *eu* permanece. Parece contraditório, então, pensar o *projeto de vida* partindo de outro lugar,

[62] Destaco que durante a escrita surgiram dúvidas sobre a possibilidade de utilização da *escrevivência* como instrumento de uma prática empática e de cuidado com o outro, desde que não caia numa tutela branca e colonial, como alerta Carneiro, mas se isso não significaria uma desconfiguração da escrita de Evaristo, que circunda em sua existência, ao falar da autoria negra, feminina e pobre, o que cabe investigação futura.

mas é o que o pensamento nômade – que tende a repelir estas subjetivações – me provoca, ainda que devenha linhas de segmentaridade, tangidas por um coletivo político e por uma ética de cuidado com o outro.

Antes do *eu* há o mundo. Esse é o primeiro ponto para um *projeto de vida* de formação integral, refletir o mundo no qual o *eu* está inserido. Ensinar sobre currículo, criar empresas, auxiliar o âmbito emocional e psicológico, educacional, tudo isso faz parte do processo de um *projeto de vida*, mas se não estiver aliada a uma educação que ensine a reconhecer o preconceito e forje ferramentas de enfrentamento, está falhando enquanto um projeto voltado à *vida*. Se, como nos alerta Carneiro, a escola não propuser "conflitos saudáveis", na forma de "proposições críticas (...) para a compreensão da realidade social" (CARNEIRO, 2005, p. 316), a produção do *eu* será outra faceta de um discurso meritocrático, pois, pensando a partir das denúncias de Carneiro, mobiliza o silêncio ou uma fala – mesmo a que tenta denunciar – que recai na tutela colonizada, ou na imobilização política, ou ainda, no encerramento de devires. A escola desempenha um papel fundamental na afirmação pessoal e social dos/das estudantes e numa projeção de futuro, como Carneiro salienta que "É dessa forma que a possibilidade de futuro aparece em todos os depoimentos, diretamente ligada à própria possibilidade de completar os ciclos educacionais." (CARNEIRO, 2005, p. 292).

Carneiro é fundamental para integrar teoria e prática na construção desta proposta, pois sua análise do epistemicídio e do dispositivo de racialidade nos impele a pensar sobre a história brasileira marcada pela colonização, sobre os reflexos da escravidão dos povos africanos e sobre a luta destes povos pela reivindicação do lugar de sujeito. Sua definição de *racialidade* tem correspondência com a dimensão social, visto "que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções históricas e culturalmente construídas acerca da diversidade humana" (CARNEIRO, 2005, p. 34). E citando Edson Cardoso, Carneiro me abre um ponto de vista sobre o *projeto de vida* e a relação com a resistência – que podemos dizer que se trata da transformação do espanto, da indignação e de um niilismo impotente em uma demanda com gestão militante – ao lembrar que quando se questiona uma criança sobre sua expectativa de existência projetada para o futuro a resposta não é a vontade de ser militante de causas sociais, ou ainda "militante negro"[63]. Isto porque, como bem salienta Carneiro, o engajamento político advém do dispositivo que impõe uma

[63] Vale lembrar que ninguém pensa, em criança, quando lhe perguntam "o que você quer ser quando crescer" em responder algo como, "quero ser militante de uma causa social", menos ainda "militante negro." É o dispositivo que nos conduz à resistência. (CARNEIRO, 2005, p. 305)

necessidade e a consciência da importância de se resistir e que se trata de um processo lento (CARNEIRO, 2005, p. 305). Essa lentidão é proveniente das diversas formas que o dispositivo se articula e *fixa identidades* (CARNEIRO, 2005, p. 302), que geram expectativas comportamentais e morais (CARNEIRO, 2005, p. 303), também que as relações com o outro, seja no seio familiar, escolar ou trabalhista, provocam processos de rejeição à identidade negra a partir de experiências de discriminação (CARNEIRO, 2005, p. 289).

Na escola, que é onde centralizo essa proposta, as formas com que o dispositivo da racialidade se articula, para citar algumas a partir de Carneiro, são a exclusão, o silenciamento e a falta de reconhecimento. A exclusão se dá nas normas escolares relacionadas com a questão racial e que causam desajustamento, pois desconsideram as dificuldades e fixam no estudante negro a identidade de *incorrigível*[64], incidindo no desempenho negativo e no nível de evasão escolar de parte da juventude negra (CARNEIRO, 2005, p. 279). O silêncio se dá nas tentativas da escola de *higienizar* o racismo ocultando obras racistas ou minimizando, ou velando, o racismo contido das obras permitidas em sala de aula[65], i. e., a escola tangencia/escamoteia seu dever de engajar-se no combate ao racismo e com o saber que tematiza a cultura e história afro-brasileira (CARNEIRO, 2005, p. 285). E a falta de reconhecimento[66], que se dá pela estigmatização do corpo negro a uma subalternidade (CARNEIRO, 2005, p. 307).

[64] Há outras fixações de identidades que Carneiro aponta: "Os discursos e práticas em torno da racialidade comportam uma moral ou uma ética? As normalizações que impõem constituem um código de conduta explícito ou implícito do qual derivam os estereótipos associados aos negros: pai Tomás, mãe preta (os negros de alma branca, leais, submissos e portadores de lealdade bovina a seus superiores) o malandro e a mulata (negros espertos, portadores de sexualidade exacerbada, e moralmente flexíveis ou ambíguos) o menor e o marginal (expressões do negro como perigo, negros violentos e implacáveis), o negro entertainement (jogadores de futebol, artistas, os negros símbolos da democracia racial), os negros elitizados (aqueles que, à boca-pequena, os brancos dizem que os "macaqueiam"), o intelectual subalterno, o excepcional, o ativista com todas as multiplicidades de sujeições" (CARNEIRO, 2005, p. 303)

[65]"Um livro como O Presidente Negro, deveria ser utilizado criticamente para demonstrar os processos de negação/rejeição a que estão submetidas, sobretudo, as crianças negras. No entanto diz Cardoso, O Presidente Negro é escondido, ou seja o seu racismo de Lobato é "higienizado" pelo ocultamento de obras como essa porém seguem à solta o consumo de seus livros em que por meio de "donas Bentas" reiteram-se a subordinação social dos negros, em especial das mulheres negras." (CARNEIRO, 2005, p. 289)

[66] Para citar um exemplo que Carneiro lembra: "Luiz Gama tem por seguidor, no século XX, a figura insurgente de Abdias do Nascimento, cuja vasta produção teórica sobre o negro nunca obteve, no Brasil, o devido reconhecimento embora esteja internacionalmente situado entre as grandes referências do pan-africanismo. As reações a esses pensadores negros (todos com baixa visibilidade no campo dos estudos raciais) são exemplos que mostram que a posição de sujeito reflexivo pleno é historicamente negada, como a reivindicação negra é descartada ()..." (CARNEIRO, 2005, p. 53)

Há linhas de escape, contudo, para Carneiro, e que são mobilizadoras de atitudes de enfrentamento, como exemplifica o impacto do resgate histórico de Zumbi dos Palmares[67], mostrar também a cultura e história afro-brasileira e os diversos trabalhos de intelectuais brasileiros e brasileiras negros e negras nesse campo[68] são outros exemplos de enfrentamento, pois agenciam modelos de identificação potentes.

De sua análise do dispositivo de racialidade é possível ver a exclusão, o silenciamento e a falta de reconhecimento em outros corpos na história brasileira. É o caso da *generificação*, termo de Oyèrónké Oyéwumì, que é um discurso universalista ocidental de construção assimétrica da ideia de gênero em torno de duas categorias norteadas pelo determinismo biológico, i. e., "a ideia do corpo como a base da hierarquia social" (OYÉWUMÍ, 2021, p. 7)[69], a questão de gêneros. A heterenormatividade tem como pressuposto o determinismo biológico e a generificação, destrói devires de gêneros e em seu lugar constrói binaridades, por isso o trabalho de Berenice Bento é fundamental, não apenas por ultrapassar os limites da generificação, abrangendo mulheres, a população LGBTQIA+ e a (des)construção de masculinidades[70]. A generificação é uma *fixação de identidades*, trata-se de um discurso de que a identidade é definida por "hormônios, dos cromossomos, dos formatos das genitálias e de outras estruturas biológicas." (BENTO, 2017, p. 171).

Falar de gênero é também falar de *projeto de vida* porque, como Bento bem pontua, o mercado de trabalho é perpassado pelos "marcadores sociais" e atua excluindo de seus espaços os corpos que não são permitidos, que é o corpo negro e o corpo feminino – ela desmitifica, inclusive, a ideia de democracia brasileira no espaço do trabalho ao mostrar que são proibidos os corpos que não performam o masculino (BENTO, 2017, p. 55), além da

[67] "O resgate histórico de Zumbi dos Palmares recuperou para os negros brasileiros o mito do herói, contrapondo-se a uma historiografia oficial que deu por evidente a aclimatação dos negros à escravidão como um traço de natureza derivada de suas instituições sociais. Sua eficácia simbólica se expressa na extensão cada vez maior que as comemorações a ele tributadas ganham lugar na agenda dos movimentos negros e da sociedade abrangente. Um resgate construído, sobretudo, por força da ação militante, que cria modelo de identificação que é via de escape do dispositivo (...)." (CARNEIRO, 2005, p. 301).

[68] Cita-se o trabalho de tradução desenvolvido pelo professor Dr. uã flor do nascimento em torno da Filosofia Africana, ver: https://filosofia-africana.weebly.com/

[69] E que perpassa o discurso feminista em torno do debate "entre deterministas biológicos que acreditam que as hierarquias de gênero são inerentes à natureza, e os construcionistas sociais, que afirmam que as hierarquias de gênero na sociedade são uma função da organização social desigual", ver: Tradução para uso didático de Oyeronke Oyewumi: Journey Through Academe, disponível em < https://pt.scribd.com/document/221361499/Oyewumi-The-Journey-Through-Academe>, por Aline Matos da Rocha. Revisão de wanderson flor do nascimento.

[70] Sugere-se as leituras de sua Tese: BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas**. Doutorado (Sociologia) – Universidade do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Editora UFRN, 2015; e de seu livro: BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

posição da mulher negra na estratificação social brasileira quando se intersecciona gêneros e raça (BENTO, 2017, p. 238). Bento nos lembra que não se pode apoiar completamente na lei para haver conscientização por mudanças sociais (BENTO, 2017, p. 58) e afirma que um dos lugares mais violentos para as crianças que não se comportam dentro dos padrões heteronormativos é a escola, e que a palavra *bullying* não é capaz de abranger todo o *heteroterrorismo* sofridos por estas crianças e adolescentes (BENTO, 2017, p. 198), aspectos que incidem no desempenho e evasão escolar[71].

E assim como Carneiro fala sobre a importância dos "conflitos saudáveis" dentro da escola, Bento fala da luta por uma escola acolhedora (BENTO, 2017, p. 173). Por isso, como vimos com Carneiro sobre como abordar a negritude no âmbito escolar, os gêneros também devem ser parte desse ambiente, não só nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas no Português, nas Ciências da Natureza e na Matemática. Há estudos de teóricas nestes campos que valem ser trabalhados em sala de aula, por exemplo cito Sadie Plant[72] que analisa e desmistifica os discursos heternormativos e de dominância masculina na Biologia, na Química, na Tecnologia, e em diversos outros campos. Estas linhas de fuga, que vemos em Carneiro e Bento, são capazes de promover confiança a partir da luta permanente "contra a dinâmica de inferiorização do dispositivo" (CARNEIRO, 2005, p. 322)[73].

Todavia, esse enfrentamento deve combinar com amparo psicológico (que contemple a dimensão social e coletiva, não apenas individual) e práticas saudáveis de alienação, pois como meu orientador Basali certa vez ouviu de Lins, uma frase que me auxiliou em minhas angústias com esta escrita, "Não é possível ser molecular o tempo todo.". Dessa forma, invoco oportunamente o trabalho realizado por Isabel Lopes dos Santos Kepler[74], desenvolvido nos campos da psicologia, saúde e militância, e que aponta o cuidado de si e o cuidado com o outro, que Carneiro fala (mais a frente), inclusive. Para Kepler, a psicologia tem

[71] "Imaginem o sofrimento de um estudante que precisa frequentar a escola, mas sabe que ali será agredido física e psicologicamente. Uma das mulheres transexuais que entrevistei afirmou: *Era um horror. Na hora do recreio, eu ficava sozinha. Ninguém brincava comigo. Eu me sentia uma leprosa. Por várias vezes, a professora viu os meninos me xingando de viadinho e ela só fazia rir.* O riso da professora seria um costume? Desnecessário afirmar que essa mulher transexual, como tantas outras, não concluiu seus estudos. Os indicadores de sucesso e fracasso escolar ou evasão subestimam a variável violência homofóbica." (BENTO, 2017, p. 198)

[72] PLANT, Sadie. **Mulher Digital: o feminino e as novas tecnologias**. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

[73] "Como em Sônia Nascimento, é uma confiança que se constrói na luta permanente contra a dinâmica de inferiorização do dispositivo: 'Eu nunca usei [o anel] porque achava que eu não era uma boa advogada, e agora eu vou usar o anel, e agora eu falo: 'eu já tive a experiência de entrar numa audiência e o juiz não olhar pra minha cara, eu sair me sentindo um nada, hoje eu só falo se ele olhar pra minha cara'." (CARNEIRO, 2005, p. 322)

[74] KEPLER, Isabel Lopes dos Santos. **Saúde e Militância: Reflexões a partir da escuta de militantes**. Monografia - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, 2011.

de colocar em questão o cuidado que parte de uma lógica individualizante e que pense o sujeito como social, que abrace projetos de futuro comprometidos com a transformação da realidade, para, então, dar apoio efetivo aos corpos empenhados com esse futuro[75]. Do mesmo modo, Kepler marca a importância de práticas para evitar o adoecimento de âmbito individual-coletivo, como as relações e o tempo para si, aqui as Artes e a Educação Física podem ser grandes aliadas.

As práticas dentro da escola de acolhimento e de enfrentamento, assim, permitem encontros de pertencimento e são um passo para o engajamento político, que é como vejo o protagonismo juvenil, que deve ser pautado pelo que diz Carneiro sobre o cuidado de si perpassado pelo cuidado do outro de modo a (re)tomar a libertação como estética de existência (CARNEIRO, 2005, p. 303), posto que foi tomado por um discurso de extrema-direita que se diz "libertário", mas prega a discriminação e a abominação. Esse cuidado de si perpassado pelo cuido com o outro e que possui uma estética de existência de libertação, em Carneiro, é vista através da trajetória de vida de Fátima de Oliveira, e é uma ferramenta fundamental para o *projeto de vida*, pois mostra aos/as estudantes que faz parte de sua "busca pela *felicidade"* o enfrentamento e o engajamento com políticas sociais, pois são transformadoras de realidades sofridas e da sua própria realidade. Pois, como os/as estudantes tendem a apontar a importância do dinheiro para *ser feliz*, esse aspecto se transforma no mote das vidas quando a realidade é cruel ao ponto de apenas lhes garantir a sobrevivência, ou tão pouco isto – e vimos que "viver, não é sobreviver".

Por isso me apoio em Carneiro quando afirma "que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica." (CARNEIRO, 2005, p. 113). E, uma vez que foi possível agenciar esses encontros, é possível pensar em diversos outros e compromissados com pautas políticas, como as lutas dos povos indígenas e intersecções de classe, por exemplo, pois o capitalismo e o epistemicídio contra os povos indígenas também fazem parte da história e de uma realidade brasileira a ser transformada. O que expus são aberturas para uma proposta muito mais ampla.

Assim é que Carneiro pensa o dever da escola de apontar a realidade social de modo que, igualmente, aponte para a importância da apropriação dos espaços de formação de

[75] O que me lembra das críticas de Deleuze e Guattari à Freud em suas clínicas de pacientes que tinham por ofício a faxina, ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010, pp. 469-476.

conhecimento, a partir do reconhecimento e das vivências e experiências. E uma forma de adentrar as vivências e experiências é através da *escrevivência.* Evaristo nos mostra a importância que a leitura e a escrita desempenhou em sua vida e no enfrentamento do adoecimento diante da dura realidade (EVARISTO, 2020, p. 33), contrariando a perspectiva de Clarice Lispector – que entendia o ato de escrever como uma forma de dominar o mundo – Evaristo entende como uma busca de compreensão da vida, pois não possuía domínio sobre a realidade que lhe afetava, tanto que diz ter aprendido a não olhar o mundo pela amplitude, mas pela profundidade, porque seu "mundo era tão comedido" (EVARISTO, 2020, p. 34). Ainda assim, Evaristo gosta da ideia de Lispector de que é do mundo que vem o aprendizado da escrita, mas para ela esta aprendizagem está profundamente ligada com a *vida* (EVARISTO, 2020, p. 34). Ela diz, assim, sobre a *escrevivência*: "nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas (...) como uma pulsação antiga, que corre em mim por perceber um mundo esfacelado, desde antes, desde sempre." (EVARISTO, 2020, p. 34-35). É nestes termos, do questionamento e de algo próprio que a escrita lhe dá[76], que Evaristo delineia uma forma de escrevivenciar:

> A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si. (EVARISTO, 2020, p. 35)

Ainda que seja uma escrita que parece escrever de si, Evaristo deixa claro que se afasta de "um sujeito individualizado" e de uma "escrita narcísica" (podemos chamar também de *hipermoderna*), a ética de sua escrita, além de ser feita numa linguagem oral, é não-egóica e tem sentido em Oxum e Iemanja, é uma escrita coletiva e, como diz, "cuja autoria é negra, feminina e pobre" (EVARISTO, 2020, p. 38-39). Ela cita exemplos onde pode se ver a escrevivência, como Cruz e Souza e Lima Barreto (EVARISTO, 2020, p. 39). A escrevivência impõe uma reflexão profunda antes da escrita, e "É uma literatura em que a escolha semântica está profundamente relacionada com a minha situação social ou com a experiência social que já vivi." (EVARISTO, 2020, p. 40).

[76] "Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem." (EVARISTO, 2020, p. 35)

É com esta definição de escrevivência, em Evaristo, que digo que a primeira proposta somente é possível após todo um trabalho em torno dos pontos desenvolvidos em Carneiro e Bento, abrindo-se para outras pautas, como eu também disse. Dito de outra maneira, após enfrentar a exclusão, o silenciamento e trazer reconhecimento, também ambientar um conflito saudável e trabalhar o cuidado de si e do outro como ética de existência pela libertação, aspectos que busquei em Carneiro e levo para outras vidas como as percebidas por Bento, é que a escrevivência vem como ferramenta de aprofundamento da visão de mundo, e deve partir de um 'treino do olhar' para a observação, uma abertura para a intuição e sempre perpassada pela empatia e pela escuta (EVARISTO, 2020, 41); depois, de um trabalho gradual prático dos aspectos de uma ficção total até uma ficção que se entrelaça com a experiência, para haver uma compreensão da diferença entre estas escritas e possibilitar até a escrita utópica. Esta escrita deve ter um acompanhamento atento à linguagem, pois também é um instrumento de dominação.

Assim, temos uma cartografia de realidades e desejos dentro desta proposta, fundamentada no pensamento nômade e rizomática, que espalha as raízes de Carneio, Bento e Evaristo e para além, estabelece rotas de fuga tensionadas e alienáveis, até mesmo a profundidade de visão de mundo em Evaristo é rizoma, pois acabamos sempre pensando o fora com a transcendência, mas o que é esse fora senão rizoma? Aqui temos pura imanência – uma vida.

...

A segunda proposta alia-se a primeira – e é fundada na ideia de uma "comunidade de investigação", metodologia que aprendi nas aulas de Filosofia para/com/de Crianças, ministrada pela professora Ana Miriam Wuensch – está mais próxima em apontar práticas para serem refletidas e trabalhadas em sala de aula, considerando uma melhor compreensão do que é um *projeto de vida* e os contextos de conclusão do EM e a preparação para a vida adulta. Desse modo, pedir para os/as estudantes uma pesquisa inicial, a partir do livro didático, da Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), da BNCC e do CM, apresentarem o que encontram como definição/definições de *projeto de vida*, esta pesquisa será apresentada em sala dividindo o quadro em duas partes, uma para estas definições e outra para todas aquelas que os/as estudantes responderem ao serem questionados sobre o que eles/elas mesmos/mesmas pensam sobre o que define um *projeto de vida*, depois, abrir para o debate sobre as diferentes

perspectivas (da lei e dos estudantes) e, aos poucos durante o debate, fazer os seguintes questionamentos: *vocês acham que também faz parte de pensar o projeto de vida conhecer os cursos ofertados pelas faculdades, universidades e institutos federais? E conhecer órgãos, ou instituições públicas, ou ONGS que auxiliam o/a trabalhador/a? E centros de ajuda social e psicológica? E conhecer os seus direitos, deveres e como funciona o Estado? E aprender a administrar o dinheiro?*

Para todas, ou a maioria destas perguntas, é possível imaginar que as respostas serão positivas. Isso mostra a necessidade de mostrar aos/às estudantes mais ferramentas que lhe servirão no futuro. Assim, abrir o site da UnB, por exemplo, e mostrar todos os cursos que existem é capaz de abrir horizontes, que muitas vezes estão fechados por perspectivas sociais ou familiares, que compreendem no máximo o Direito ou a Medicina como futuro, também se deve mostrar como a UnB por exemplo possui auxílios e bolsas para colaborar na permanência e formação estudantil. Do mesmo modo, falar que em toda Região Administrativa deve ter uma Agência do Trabalhador, que não apenas deve auxiliar o/a trabalhador/a como apresenta Quadros de Vagas, que podem ajudar na busca de um emprego, assim como a importância da Secretaria do Trabalho, que tem projetos sociais voltados às necessidades dos/das trabalhadores/as e quais são estes projetos no DF. Indicar as localidades das Delegacias da Mulher, o número de emergência (180), permitindo trabalhar questões de gênero, que pode ser feita com o uso da música *Maria da Vila Matilde*, de Elza Soares por exemplo. Indicar as localidades de Centros de Apoio Psicológico gratuitos e as da UnB que são também abertos à comunidade, mostrando espaços para encontrar apoio emocional e psicológico.

Falar dos projetos dos Governos Federal e do Distrito Federal para a população em vulnerabilidade, que podem ser encontrados no site da Secretaria de Desenvolvimento Social por exemplo, que tem diversas unidades espalhadas no DF, como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), dentre outras. Ensinar sobre como funciona o Estado e os direitos dos/das estudantes é importante para gerar consciência não apenas para demandar, e saber onde fazer isso com apoio (como a Defensoria Pública ou Ministério Público), também para colaborar em uma melhor compreensão sobre a própria política brasileira, e isso pode ser feito partindo da própria Constituição Federal de 1988 por exemplo. A economia do lar é outro ponto importantíssimo de se abordar em sala de aula, para ensinar sobre boletos e administração o dinheiro, principalmente considerando que a conclusão do EM não significa emprego imediato e na área desejada, pois a vida também apresenta dificuldades, então, ensinar como administrar o pouco

aliada a importância de gastar ‘consigo’, bem como a importância das relações, é capaz de gerar uma mentalidade mais preparada para condições difíceis que a vida apresentar, mas, como vimos na proposta anterior, é sempre necessário mostrar a importância de políticas públicas para transformações sociais.

É preciso salientar, por fim, que as duas propostas devem ser feitas ao longo dos três anos do EM, considerando as competências e habilidades e objetivos traçados na BNCC e CM. Também que, considerando a intersecção de saberes, é possível que haja alternância entre os professores durante a ministração da unidade, para casos que demandem formação mais específica ou experiência, por exemplo se a disciplina é ministrada por um/a professor/a que não possui experiência com yoga e há um/a professor/a que possui tal experiência, é possível que em alguns momentos ao longo da ministração da unidade, a turma seja enviada para o/a segundo/a para realização da atividade. No caso de não haver formação ou experiência entre os/as professores/as na escola, ainda é possível a realização de atividades de relaxamento mais simples, por isso a formação docente é fundamental para dar ferramentas aos professore/as neste sentido.

3.1.2. UMA PROPOSTA PARA A UNIVERSIDADE

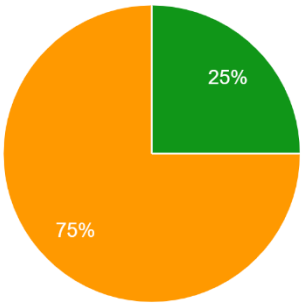
> “Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE & GUATTARI, 1995)

A entrevista com o professor Uã e o estágio que realizei no CEM 01 de Sobradinho me fizeram refletir profundamente sobre as dificuldades enfrentadas na prática desta unidade curricular e em uma graduação em licenciatura diante do NEM. Tendo isso em vista, parte do trabalho desenvolvido nesta monografia foi a aplicação de questionários para estagiários e professores/as do Departamento de Filosofia da UnB, em que destaco cinco perguntas para nortear esta proposta:

- *Perspectiva dos/das estagiários/as:*

Como você define sua compreensão acerca das mudanças do Novo Ensino Médio?

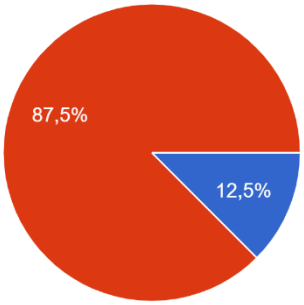
8 respostas



- Não sabia que teve mudanças e um Novo Ensino Médio
- Sei que teve mudanças do Novo Ensino Médio, mas não sei o que mudou
- Compreendi as mudanças, mas ainda tenho dúvidas
- Compreendi as mudanças e penso que são mudanças negativas
- Compreendi as mudanças e penso que são mudanças positivas

Seu curso de Licenciatura abordou as mudanças do Novo Ensino Médio de alguma forma?

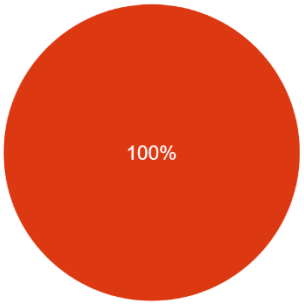
8 respostas



- Sim, uma disciplina com uma abordagem mais aprofundada
- Sim, como parte de um conteúdo de alguma disciplina
- Sim, ofertou uma palestra, ou minicurso, ou oficina, ou semelhante
- Não vi nada sobre o Novo Ensino Médio

Você acredita que é importante o currículo da Licenciatura ser alterado pensando a partir das mudanças do Novo Ensino Médio?

8 respostas

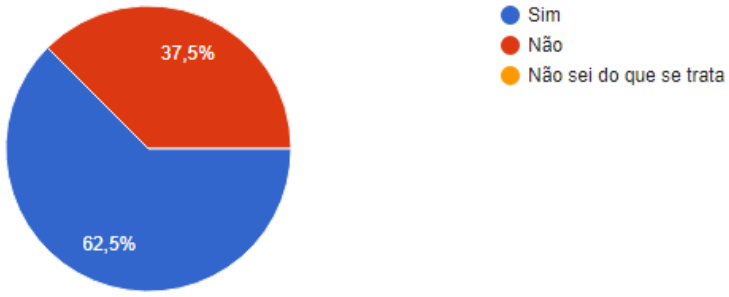


- Não, acredito que incluir o Novo Ensino Médio como conteúdo de uma disciplina, ou minicurso e semelhantes seria suficiente para aprender sobre as mudanças
- Sim, porque estas mudanças demandam alterações na formação docente
- Não tenho como responder porque não sei das mudanças

O Projeto de Vida é uma dentre as diversas modificações do Novo Ensino Médio e tem um papel importante para os/as estudantes em suas escolhas profissionais e formação integral. Você teve dificuldades em compreender o Projeto de Vida, para que serve, como deve funcionar e quais os seus objetivos?

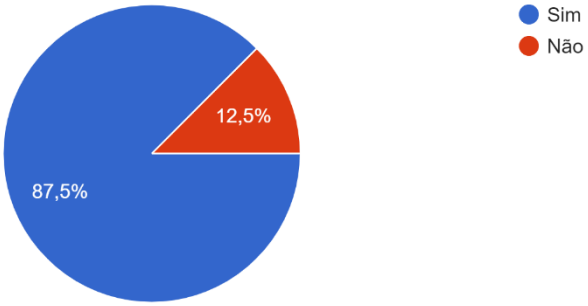
Copiar

8 respostas



Você acha que seria importante a inclusão de uma disciplina sobre Projeto de Vida e com uma abordagem filosófica na grade do curso de Licenciatura?

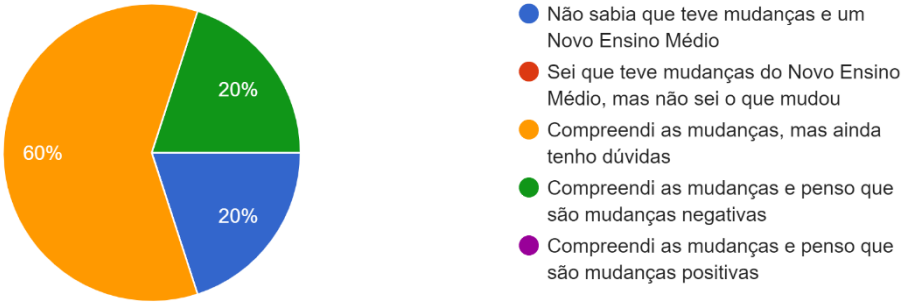
8 respostas



- *Perspectiva dos/das professores/as:*

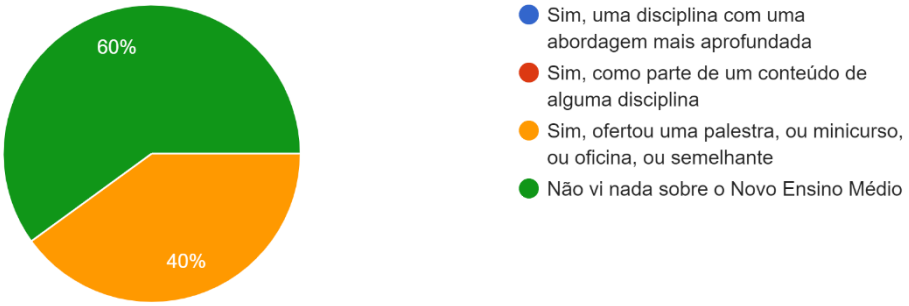
Como você define sua compreensão acerca das mudanças do Novo Ensino Médio?

5 respostas



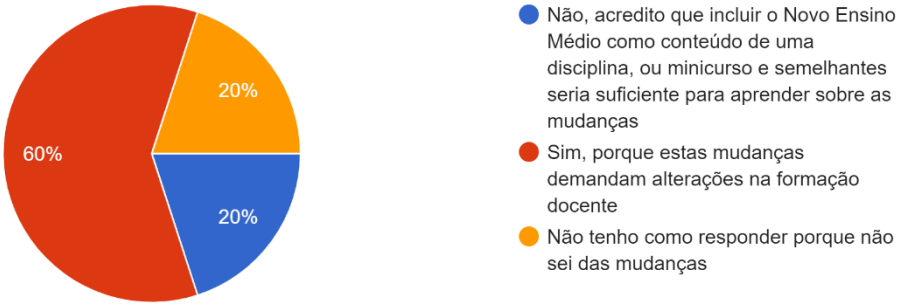
O curso de Licenciatura abordou as mudanças do Novo Ensino Médio de alguma forma?

5 respostas



Você acredita que é importante o currículo da Licenciatura ser alterado pensando a partir das mudanças do Novo Ensino Médio?

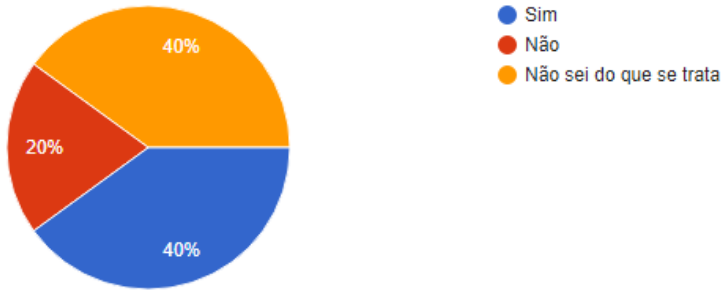
5 respostas

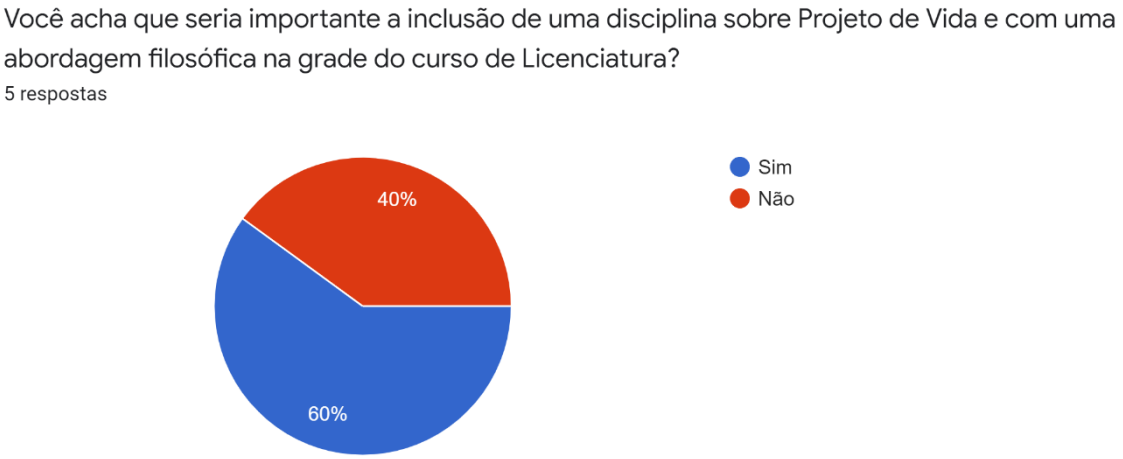


O Projeto de Vida é uma dentre as diversas modificações do Novo Ensino Médio e tem um papel importante para os/as estudantes em suas escolhas profissionais e formação integral. Você teve dificuldades em compreender o Projeto de Vida, para que serve, como deve funcionar e quais os seus objetivos?

Copiar

5 respostas





Comparando as respostas, podemos perceber que as dúvidas sobre o NEM assolam a maioria, seja professores/as, estudantes ou estagiários/as. A abordagem sobre o NEM foi tida diferentemente entre estes públicos, os/as estagiários/as viram o NEM como parte de um conteúdo de alguma disciplina ou de maneira aprofundada em uma disciplina, já no caso dos/das professores/as podemos levantar a hipótese de a pergunta não ter sido compreendida, pois se almejava saber se os/as professores sabiam se o NEM havia sido abordado na Licenciatura, e pode ter sido entendida sob o ponto de vista de como tiveram contato com o NEM, ainda assim, os resultados indicam que a maioria dos/as professores/as não tiveram contato com o NEM e os que tiveram foi fora do Departamento, posto que durante o curso não houve as modalidades citadas na opção como contato com o NEM (palestra, minicurso, oficina ou semelhante), mas que isto não impede que o contato tenha se dado ainda dentro da UnB.

A pergunta sobre a alteração da grade curricular devido as mudanças trazidas pelo NEM também mostra respostas diferentes dos públicos, os/as estagiários/as compreendem em unanimidade que é fundamental alterar, já os/as professores/as, a maioria (60%) entende que sim, mas há quem entenda que apenas abordar as mudanças de alguma forma seja suficiente (20%) e houve quem não soubesse responder por não saber das mudanças trazidas pelo NEM (20%). A questão sobre a compreensão acerca do *projeto de vida* indica que, no caso dos/das estagiários/as, a maioria teve dificuldades, já no caso dos/as professores, uma minoria não teve dificuldades e há dois polos iguais (de 40%) que tendem um para dificuldades e outro para o desconhecimento desta unidade. E a última pergunta mostra que a maioria, em ambos os públicos, compreende a importância da inclusão de uma disciplina de *projeto de vida* na grade curricular da Licenciatura.

O primeiro ponto a se pensar sobre a proposta que irei apresentar é perceber a importância do curso de Filosofia para compreensão da realidade e que isso se reflete na sua oferta de Graduação em Licenciatura (é preciso frisar que são duas), voltado à docência. Falo isso porque não quero partir da educação como um objeto de pesquisa, mas mostrar a preocupação com o ensino dentro do Departamento, e, como nos mostrou o professor Uã, e que vejo em minha experiência estudantil durante o curso, de que a preocupação com a docência aparece mais ao fim do curso, i. e., não é desenvolvida desde o início e preparando os/as estudantes com uma formação concreta, além de apenas quatro professores coordenarem toda a parte pedagógica, ele ressalta que são duas Licenciaturas, e acrescento em sua fala que o Departamento tem 35 professores no total, sem contar as professoras substitutas (duas). Outro ponto levantado por Uã é que, do corpo docente, poucos tem graduação em Filosofia e prática docente. Ainda assim, no início deste ano, o *I Encontro de Pós-Graduação em Filosofia da UnB* teve a educação como tema de uma das conferências, ainda que mais voltada ao Ensino da Filosofia e as dificuldades com a prática do ensino[77], mas vemos nas falas a preocupação com a educação e a Filosofia, seja do ponto de vista político ou da prática.

Em conversas com colegas que estudaram Filosofia na UnB há bem mais tempo, causa espanto que somente agora, há pouquíssimos anos – mas enfim –, foram inseridas na grade curricular disciplinas como Filosofia Africana, Filosofia na América Latina, Filosofia para/de/com Crianças, História da Filosofia no Brasil, Filosofia e Feminismo, Ética e Educação, Metodologia do Ensino da Filosofia e Iniciação à Metodologia Científica. Todas inseridas a partir de demandas estudantis. Posto que a grade é composta na sua parte rígida de Introdução à Prática Filosófica, Introdução à História da Filosofia, Ética Filosófica, Lógica Básica, Epistemologia, Filosofia Política, Estética e Filosofia da Arte, Filosofia Geral e Metafísica, Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Moderna, Filosofia Contemporânea e Estágios Pedagógicos Supervisionados de I à IV.

Inserindo nesse contexto o NEM, vejo com urgência a necessidade de o Departamento se articular para refletir a formação docente em suas duas Licenciaturas, as mudanças do NEM, o fato de que mesmo que tenha havido uma disciplina que aprofundou as mudanças ou que tais mudanças tenham sido vistas como parte do conteúdo de alguma disciplina – e é de extrema importância que eu frise aqui que foi por demanda dos/das estudantes –, é patente que as dúvidas ainda resistem, inclusive entre os próprios/as professores/as, e que

[77] Intitulada *Sobre a formação de uma cultura filosófica no Brasil: gabarito, corte e costura* e com o convidado Prof. Dr. Sílvio Rosa Filho (da UNIFESP), Ver: https://www.youtube.com/watch?v=_hafYG4vf14

é fundamental sanar. Estou chamando a atenção para a perplexidade do fato de que tivemos uma Reforma do Ensino Médio que modificou radical e profundamente o EM, em um contexto político de golpe e barbárie, com reflexão nas Ciências Humanas e na Filosofia, e que isso tem de fazer parte das pautas do Departamento de Filosofia.

É com esse contexto em mente que faço uma proposta para a universidade, e para o Departamento de Filosofia, focada no *projeto de vida*. Como apontei no subcapítulo 2.4, acredito que a Filosofia tem uma relação especial com esta unidade curricular e deve ser seu eixo, por isso propus uma base teórica e epistemológica em torno da *filosofia de vida* e do *pensamento nômade*, pois penso que a *filosofia de vida* mostra a relação com a Filosofia, e como bem salienta Deleuze sobre a capacidade da Filosofia em criar modos de vida, também de pensa-los, é possível com ela problematizar e buscar estéticas de existência refletindo os desejos e necessidades de cada estudante, e o *pensamento nômade* serve para não encerrar devires em *fixações de identidade*, como alerta Carneiro e Bento, uma vez que se opõe a ideia de sujeito hipermoderno, mas tende sempre a problematizar e a expandir horizontes conceituais sobre modos de vida. Este eixo é, contudo, interseccionado com a Psicologia, a Sociologia e as Artes, pois como vimos nas propostas anteriores, o *projeto de vida* tem que ter por norte a realidade social e colaborar para amparar emocional e psicologicamente, bem como promover atividades artísticas e físicas, uma vez que é voltada para estudantes do EM com idades entre 14 à 18 anos, intensamente ativos e criativos.

A articulação da filosofia de vida e do pensamento nômade na composição dessa interseccionalidade foi pensada para este público e já foi bem trabalhada nas propostas anteriores. Importa agora ambientar essas bases teóricas e epistemológicas no contexto de uma disciplina de formação docente – e não exclusiva do curso de Filosofia. Durante minha atuação como estagiária no CEM 01 de Sobradinho vi o esforço das/dos professores em passar aspectos teóricos, trabalhar atividades e refletir junto dos/das estudantes seus *projetos de vida*, a partir dessa observação e inquietações vividas é possível trazer para dentro do ensino superior de modo a elaborar algo que almeje atender a estas dificuldades.

Assim, penso que primeiramente tal disciplina deve problematizar as definições legais de *projeto de vida*, considerando que houve uma intrusão de discursos neoliberais, negacionistas e fundamentalistas. A partir desta problematização contextualizada com as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes, é possível apresentar a *filosofia de vida* e o *pensamento nômade* como bases teóricas e epistemológicas, considerando as estéticas de

existência dentro das dimensões histórico-sociais e norteado sempre pelo pensamento nômade, desse modo há uma compreensão sobre os mais variados modos de vida sem encerrar devires.

Dentro ainda desse encontro com as estéticas de existências, é preciso dar ferramentas para o enfrentamento às exclusões, silenciamentos e faltas de reconhecimento, que vimos em Carneiro, e isso somente é possível a partir da aproximação da Filosofia e da Sociologia, atuando nas dimensões de mostrar as realidades sociais e dar ferramentas para transformar o espanto e a indignação em atitude política, crítica e prática, de modo a evitar, a todo custo, que o espanto e a indignação recaiam em um niilismo impotente, que é a destruição não efetiva. Também auxiliar os/as docentes a como abordar racismo, generificação e outras discriminações sociais a partir da própria educação e da vivência, como vimos Carneiro exemplificando sobre os livros utilizados em sala de aula e a *higienização* em autores. E auxiliar a como (ou onde) encontrar "identidades modelos" para servir no plano da resistência e enfrentamento à falta de reconhecimento, que vimos alertar Carneiro, e por isso penso que esta proposta pode ser utilizada em todos os cursos, abrangendo todas as áreas de conhecimento, de maneira a não importar a formação, qualquer docente poderá ministrar.

Parte desse reconhecimento e de "identidades modelos" também devem ser pensadas para os/as professores/as, através de figuras relacionadas à educação e de figuras que desenvolvem projetos educacionais, que possam servir de auxílio para os/as professores. E como esta monografia tem um compromisso firme com uma educação mais aproximada da realidade adolescente e jovem, que é atravessada por intensidades e vida, penso que uma figura fundamental de auxílio aos/às professores/as é a de Nietzsche, a partir da visão de Jorge Larrosa, que agencia o pensamento nietzscheano à educação. Apesar da vontade de me inclinar nas seções sobre a leitura, a dança, a formação, vou ater-me, por limitações de cunho formal deste trabalho, ao aspecto que penso ser crucial para uma educação nietzscheana num contexto de formação docente, sem com isto retalhar o texto indicado, que deve ser melhor utilizado no contexto em apreço.

O ponto que me atenho nesta obra é a de que o *projeto de vida* possui uma natureza peculiar que, mesmo com a lei impondo uma formação integral no sentido de sujeito hipermoderno, apontei em diversos pontos desta monografia que o adolescer em sua transição para a "maturidade" legal não significa um sujeito dado, nesse ideário universal, ainda que seja dessa forma em termos de responsabilizações. Não. O Adolescer em transição está afastado da ideia de completude e de encerramento de devires, do mesmo modo o *projeto de vida*, por isso

atribuir-lhe uma educação conteudista tende a falhar, atribuir-lhe uma função formadora kantiana (LARROSA, 2009, pp. 72-74), e eu acrescento edípica e narcísica, tende a falhar.

Ao contrário, está mais próximo da educação nietzscheana e de metamorfose (LARROSA, 2009, pp. 91-104). Por isso, quando invoquei Carneiro e Bento, foi no propósito de pôr em crise e de desconstruir uma relação educadora gregária, conteudista e sem crítica ou perspectiva social, mas me preocupei com o fato de que essa abertura ao niilismo, que advém a relação educadora leonina, não estagnasse em um pessimismo ou paranoia, pois o mundo tende a repelir a militância (ou protagonismo juvenil de atuação política), esgota ou impossibilita a convivência, e a própria existência entra em risco. Dessa forma, é que o devir criança tem a potência de infundir nos seres a fabulação, de extrema importância para lançar-se ao futuro e fazê-lo presente, que maquina com suas máquinas, que mobiliza identidades múltiplas, sempre em fuga dos cercamentos, sempre de dentro para fora, i. e., rizomática – de profundidade, o que me lembra Evaristo, que vem da raiz e se espalha –, que caminha em um tempo paradoxal, de decisão e de descontinuidade, e cuja liberdade é nômade.

Aliada a essa teoria e epistemologia, a Psicologia – o professor Uã citou a Psicopedagogia, que pode ser outra possibilidade, e eu gostaria de acrescentar a *psicologia da profundidade nietzscheana* – vem para auxiliar os futuros docentes para compreender aspectos emocionais estudantis, ajudando-os/as a saber como oferecer apoio e treinando seus olhares para as situações que demandam encaminhamentos a setores especializados e para evitar – ou lidar com – os *gatilhos*, além do discernimento sobre atividades que podem expor os/as estudantes, sendo necessário saber que atividades podem ser realizadas em sala de aula e quais devem ser feitas individualmente e em casa, por exemplo. As Artes e a Educação Física entram nas esferas de práticas, desde jogos a atividades corporais, de modo a auxiliar no relaxamento, no foco, na participação e no prazer com o cuidado da mente e corpo, sempre prezando pelo significado e preparação destas práticas para que os/as estudantes possam saber a finalidade.

Após estas ferramentas e conhecimentos, é possível adentrar os aspectos mais individuais do *projeto de vida*, que seria a segunda proposta que expus no subcapítulo anterior, que é a preocupação com o período posterior à conclusão do EM, sendo preciso, ainda no EM, promover o conhecimento dos/das estudantes desde a elaboração de currículo à conhecer os cursos para abrir horizontes de escolhas profissionais, conhecer órgãos, instituições públicas, ou ONGS que auxiliam o/a trabalhador/a, conhecer os centros de ajuda social e psicológica,

conhecer seus direitos, deveres e como funciona o Estado, aprender a administrar o dinheiro e os aspectos que envolve a vida adulta, como por exemplo boletos, contas e cartões.

Essa proposta também só é possível se for realizada com acolhimento, escuta e abertura para trocas de experiências entre os/as professores/as. Deve ser feita ao longo da ministração da disciplina e, no caso das intersecções de saberes, deve ser feita através de parceria com os institutos correspondentes. Além disso, em conversas com a professora Jaine, ela citou a existência de uma sala na UnB, que ficava no meio do ICC, chamada *Interação com o Ensino Médio*, onde havia o engajamento de diversos departamentos na promoção da reflexão e dificuldades em torno desta etapa da formação básica. Assim, penso que reavivar este espaço pode ser de suma importância para uma atividade constante de interação entre o EM e a universidade, pensando desde o campo político à prática de ensino.

Por fim, como posicionamento político, penso que esta disciplina deve partir da importância de engajar os/as estudantes com o ensino superior, dado o fato social excluidor das classes menos abastadas deste espaço de conhecimento, e como vimos em Carneiro a urgência da tomada deste espaço por estas vivências, porém, compreendo que também deve respeitar as escolhas de estudantes que optem por uma certificação profissional/técnica, e que isto não os impede de acessar o ensino superior no futuro, pois a universidade deve estar de portas abertas, não importa a idade e os caminhos de vida percorridos, como aconteceu em meu percurso de vida, e que este deve ser um ponto de reflexão constante para transformação de realidades, de acesso ao ensino superior e **total** apoio pela permanência neste espaço.

3.2. O CENTRO DE ENSINO MÉDIO 01 DE SOBRADINHO

Parte desta pesquisa se deu com o acompanhamento de turmas da unidade curricular *projeto de vida* no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho (CEM 01 de Sobradinho), onde atuei como estagiária de Filosofia, junto à professora Jaine, e tive permissão para observar algumas turmas. Aqui me reservo a falar um pouco desta experiência de observação, sem exposição dos/das estudantes e professores/as, objetivando apontar as dificuldades e os êxitos, além dos relatos a partir das conversas com professores/as e estudantes.

O CEM 01 de Sobradinho está localizado na Quadra 04, Área Especial 04, de Sobradinho I, possui 773 estudantes do 1º Ano e 498 estudantes do 2º Ano, com 21 turmas do

NEM no turno vespertino (BRASÍLIA, 2021, p. 11), 87 professores efetivos e 38 temporários (BRASÍLIA, 2021, p. 6). As aulas do turno vespertino se iniciavam às 13 horas e duravam até às 18 horas, com um intervalo das 14 horas e 30 minutos até as 15 horas (ver Anexo, Folder).

A estrutura da escola é nova e bem conservada, devido a uma reforma recente, possui salas para os componentes curriculares, mas não para eletivas e *projeto de vida*, em que se utiliza das existentes, as salas de aula são arejadas e possuem quadros, data show e ar-condicionado, também possui rede de *wi-fi*. Para melhor detalhamento da estrutura da escola há o Quadro VI nos Anexos para referência. Visando prevenção à COVID-19, há um tanque comprido na entrada da escola, onde se pode lavar as mãos e até o antebraço, também diversos pontos com álcool em gel, tapetes higienizadores, além de orientações preventivas (ver Anexo, Folder). E apesar do decreto do Governador liberando o uso das máscaras, a maioria continuou a usar.

Acompanhei, no período de abril e início de maio, turmas do turno vespertino de 1º e 2º anos, posto que as turmas de 3º ainda estavam no EM anterior (dentro da progressão para adequação ao NEM), e de professores que ministravam – além do *projeto de vida* – componentes curriculares diferentes, três inseridos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História e Sociologia) e um inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias (Educação Física).

As turmas de 1º Ano eram mais vazias, enquanto que as do 2º eram mais lotadas. Esse aspecto de esvaziamento parece influir na participação estudantil, que parece mais tímida, normalmente se sentando mais ao fundo das salas de aula e com alguns estudantes isolados. Diferente das turmas mais cheias onde a participação se evidencia mais, havia mais entrosamento entre a turma e mais distribuídos nas salas. Também notei que nas turmas mais vazias há mais pedidos de idas ao banheiro ou para beber água, o que pode estar relacionado com desinteresse, ou dificuldades de foco ou de permanência em lugares fechados, se considerarmos o isolamento pandêmico. Percebi, ainda, uma imensa dependência dos celulares por partes dos/das estudantes ao ponto de atrapalhar as aulas, sendo uma questão que se tornou pauta de reunião para tentar solucionar. Em uma das turmas me chamou a atenção a dificuldade dos/das estudantes até para manterem-se sentados nos mesmos lugares que haviam escolhido, trocando de cadeiras diversas vezes ao longo da aula.

Ao fim das aulas, fiz alguns questionamentos aos/às professores/as. Se o foco dos/das estudantes parecia comprometido, cuja resposta foi “sim”, unânime. Se, comparando

as experiências que tinham com turmas passadas, haviam percebido dificuldades de relações/interações sociais, cuja resposta foi "sim", acrescentaram que identificaram dificuldades de cognição, de escrita e com contas básicas. Se identificavam uma maturidade não condizente com a idade e mais próxima de idades correspondentes à 7º à 9º anos, dado o período de isolamento, cujas respostas foram "sim" e mostravam muita preocupação. Se utilizavam dos conhecimentos de sua própria formação como auxílio nas aulas de *projeto de vida*, cuja resposta foi "sim", unânime. Se utilizavam o livro como apoio ou como ferramenta principal, e as respostas divergiam, desde a utilização apenas como roteiro ao uso integral e complementado com outros materiais. Se haviam feito o curso de *projeto de vida* ofertado pela EAPE, em que as respostas foram variadas, desde afirmativas à de que não haviam concluído, ou que haviam iniciado há pouco tempo ou que iriam iniciar ainda.

Da metodologia utilizada pelos/as professores/as foi possível notar mais entrosamento naquelas atividades com jogos ou corporais, como yoga. Acerca do uso da yoga, pude notar benefícios como maior calmaria e foco por parte dos/das estudantes. As aulas mais teóricas, contudo, havia ou muita bagunça ou pouca participação, essa diferença era mais evidente nas turmas de 1º Ano. Os/as professores/as, ainda, faziam uso de vídeos, músicas, dentre outros, também referências à cultura pop e exemplos de experiências pessoais para melhor compreensão dos/as estudantes. E sobre a disposição de cadeiras nas salas – com exceção das aulas com atividades corporais, em que os/as estudantes realizavam em E.V.A. – haviam diferença na disposição de cadeiras, desde as fileiras com cadeiras sozinhas, ou fileiras com duplas, ou cadeiras formando um círculo. A de filas duplas tinham um propósito, que era permitir troca de ideias durante as atividades, conforme me foi relatado.

Notei dificuldades dos/das professores em trabalhar o conteúdo em algumas turmas, principalmente de 1º Ano, seja pela pouca participação ou pela vontade dos/das estudantes em participar, mas o faziam falando todos/as ao mesmo tempo ou atravessando as falas dos/das colegas, até mesmo respondendo nos lugares destes. Percebi em algumas aulas dificuldades em dar sentido ou organização de assuntos para se trabalhar em sala de aula, em que a aula se iniciava em torno de um aspecto específico e tomava rumos totalmente diferentes, o que esvazia uma compreensão e cadência lógica, além da própria experiência estudantil. Também percebi alguns estudantes copiando respostas em atividades de cunho pessoal. E em alguns casos notei dificuldades dos/das professores/as com o livro didático em que se passava atividade que não tinha relação com o conteúdo trabalhado em sala. Além de ter presenciado o caso de uma estudante bastante insatisfeita com o NEM e com o *projeto de vida*, onde, de maneira

espontânea, afirmava não ver sentido em tal unidade curricular, que diminuiu as aulas de FGB e que se sentia muito prejudicada, preferindo o retorno do antigo EM.

Outras dificuldades relatadas pelos/as professores/as foi que os/as estudantes só faziam as atividades se valessem notas. A carga de trabalho e carga avaliativa aumentou consideravelmente, também havia preocupação com a diretriz da SEEDF de "não retenção", que desconsiderava casos de estudantes que não tiveram compromisso com a aprendizagem e foram aprovados, o que pode lhes causar problemas depois de acompanhar o conteúdo das séries seguintes. A SEEDF também não distribuiu os diários de classe, comprometendo os registros e acompanhamento, também não distribuição dos livros didáticos para todos/as os/as estudantes, impossibilitando que os/as estudantes levassem para casa, somente tendo acesso durante as aulas e em quantidades insuficientes a todos/as. Apesar de não ter havido caso de evasão escolar, os/as professores/as relataram as faltas dos/das estudantes que gerava muita preocupação, mesmo tendo a *busca ativa* desempenhada pelo Serviço de Orientação Escolar, que tenta alcançar os/as estudantes faltosos e ajuda-los/as a retornar às salas de aula assistindo-os/as em suas dificuldades. As trilhas que se voltavam para a certificação técnica ou profissional junto a entidades parceiras também não estavam oferecendo as aulas, o que tem se tornado um problema para os/as estudantes que optaram por esta trilha.

Houve dificuldades também com os desencontros de diretrizes por parte da SEEDF, inclusive diretrizes que prejudicaram em muito a oferta de disciplinas da FGB, como foi o caso da semestralidade que diferenciava as disciplinas ofertadas de um para outro semestre e reduziam as cargas horárias de 80h/ano para 40h/ano, prejudicando o conteúdo, e as trilhas que não foram pensadas de modo a acomodar horários semanais que não impactassem os componentes da FGB, posto que na prática houve componentes que ficaram comprometidos e chegavam a ter apenas uma aula durante a semana. O contato com o livro foi variado, desde relatos de que estavam gostando à relatos de que o livro não tem uma linguagem que abarque a realidade estudantil; neste aspecto, pude notar do livro didático também que os assuntos eram distribuídos abruptamente e em casos que era de suma importância uma preparação anterior junto aos/às estudantes, não havia indicações de como fazer tal preparação para guiar os/as professores, tornando-se assuntos com potencial ativador de *gatilhos emocionais*.

Das atividades que envolvem jogos com perguntas pude notar a necessidade de separar as perguntas, excluindo aquelas que não estão na realidade dos/das estudantes e aquelas que podem gerar constrangimentos ou acionar *gatilhos emocionais*. Das atividades que

requerem escritas, notei a necessidade de se separar aquelas que envolvem aspectos íntimos, e que deveriam ser feitos de maneira individual e preferencialmente em casa, das que podem ser assuntos mais gerais e debatidos em sala de aula, para evitar exposições ou *gatilhos*. Além da divisão, notei a extrema necessidade de se avaliar o significado das atividades propostas e se houve preparação inicial com os/as estudantes para compreensão dos propósitos e para abordar temas geradores de debates mais acalorados. Esta experiência com a observação das dificuldades e êxitos junto à escola foi fundamental para auxiliar a escrita deste trabalho e na elaboração das propostas.

3.3. RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS

Outro aspecto que fez parte deste trabalho foi o uso de pesquisa quantitativa, através de formulário virtual (Google Forms.), de autoria desta pesquisadora, composto de quatro questionários, anônimos e com termo de consentimento, voltados aos seguintes públicos: um para estagiários/as; um para professores/as do Departamento de Filosofia da UnB; um para professores da rede pública do DF e um para os/as estudantes da rede pública do DF.

Nos questionários de professores/as e estudantes da rede pública, houve identificação das escolas para análise e devolutiva local. O campo de estudo escolhido foram algumas escolas-piloto que iniciaram o NEM no ano de 2020 (cujas escolas convidadas foram: CEMI – Gama; CEM 804 - Recanto das Emas; CED 03 – Guará; CEM 03 – Taguatinga), algumas escolas-piloto que iniciaram o NEM no ano de 2021 (cujas escolas convidadas foram: CED 123 – Samambaia; CEM 12 – Ceilândia; CEM 404 - Santa Maria; CED São Francisco (Chicão) - São Sebastião) e algumas escolas que iniciaram o NEM no ano de 2022 (cujas escolas convidadas foram: CEM 02-Brazlândia; CEM 01 do Riacho Fundo I; CEM 01 do Paranoá, CEM Elefante Branco).

As escolhas foram norteadas pelo interesse em compreender como foi a implementação do NEM e experiências com o *projeto de vida*, de maneira ampla, abrangendo as escolas-piloto e escolas que não fizeram pilotagem, também de Regiões Administrativas diferentes no DF. A distribuição foi feita através das Regionais de Ensino, o que dificultou o processo de início de aplicação, pois cada Regional tinha um tempo diferente para análise do pedido, também houve desencontros de informações sobre o procedimento. Já os questionários para estagiários/as e professores do Departamento de Filosofia da UnB, foi distribuído nos

grupos de *WhatsApp* e com repasse entre professores/as. A aplicação dos questionários perdurou o mês de abril e início de maio.

Os questionários eram compostos de três aproximações temáticas, a primeira sobre a implementação do NEM, a segunda sobre o impacto da pandemia neste processo e a terceira voltada ao *projeto de vida*. E havia diferenças em algumas perguntas devido os públicos serem diferentes, mas que serão sinalizadas de modo a entender a importância dessa diferenciação e melhor análise. Abaixo segue as análises dos resultados obtidos das respostas.

Com exceção do questionário para professores/as do Departamento de Filosofia da UnB, todos os demais questionários iniciavam-se com a pergunta sobre qual escola os respondentes estagiavam, ou trabalhavam, ou estudavam, obtendo os seguintes resultados: 62,5% dos/as estagiários/as não realizavam o estágio nas escolas convidadas, mas em outras, 12,5% eram do CEM 03 – Taguatinga, 12,5% do CED São Francisco (Chicão) – São Sebastião e 12,5% CEM 804 - Recanto das Emas; 46,8% dos/das estudantes eram do CEMI – Gama, 25,4% do CEM 02-Brazlândia, 15,9% do CEM 804 - Recanto das Emas, 10,3% eram da CED 123 – Samambaia e 1,6% não eram das escolas convidadas; 30,8% dos/das professores/as eram CEM 02-Brazlândia, 17,9% eram do CED 123 – Samambaia, 15,4% eram CEMI – Gama, 10,3% eram do CED São Francisco (Chicão) – São Sebastião, 7,7% do CEM 01 do Paranoá, 7,7 do CEM 03 – Taguatinga, 5,1% do CEM 804 - Recanto das Emas e 5,1% do CEM 404 - Santa Maria. Através destes dados podemos perceber que houve uma abrangência de respondentes.

A pergunta sobre se houve ou não contato com a legislação do NEM, obteve os seguintes resultados: todos/as os/as estagiários/as e professores/as do EM tiveram contato (100%); já estudantes do EM, a maioria (83,3%) tiveram contato enquanto que uma minoria (16,7%) não haviam tido contato com a legislação; e os/as professores/as do Dep. de Fil./UnB, a maioria (60%) havia tido contato e a minoria (30%) não.

A pergunta de como os respondentes definem sua compreensão das mudanças do NEM, percebe-se que a maioria compreende as mudanças, mas ainda têm dúvidas, com base na percentagem de 59% entre os/as professores/as do EM, de 36,5% entre os/as estudantes do EM, de 75% entre os/as estagiários/as e de 60% entre os/as professores/as do Dep. de Fil./UnB. Seguido de uma avaliação negativa do NEM, com base na percentagem de 23,1% entre os/as professores/as do EM, de 28,6% entre os/as estudantes do EM, de 25% entre os/as estagiários/as. Seguido de avalições positivas do NEM, com base na percentagem de 17,9%

entre os/as professores/as do EM e de 20,6% entre os/as estudantes do EM. Entre os/as professores do Dep. de Fil./Unb, ficaram divididas as opiniões, em que 20% avaliam como negativas e 20% avaliam como positivas. Outro dado importante das respostas dos/das estudantes do EM, é que 12,7% compreendem que houve mudanças no NEM, mas não sabem que mudanças são estas, e 1,6% afirmam não saber que havia tido mudanças no EM.

A pergunta sobre o que os respondentes acreditam ser mais efetivo para publicizar as mudanças do NEM, percebe-se que a maioria acredita que deve ser feita de diversas formas, como materiais disponibilizados pelo MEC e SEEDF, cursos e oficinas, reuniões nas escolas e abertas à comunidade e divulgação nos meios de televisão e internet, com base na percentagem de 71,8% dos/as professores/as do EM, 50,8% dos/as estudantes do EM, 62,5% dos/as estagiárias e 40% dos/das professores do Dep. de Fil./UnB. Seguido de respondentes que acreditam ser mais efetivo reuniões em escolas e abertas à comunidade, com base na percentagem de 15,4% dos/as professores/as do EM e 25% dos/as estagiários/as, uma vez que apenas 6,3% dos/as estudantes do EM acreditam nesta efetividade e, no caso das respostas dos/das professores do Dep. de Fil./UnB, 20% acreditam nesta efetividade. Seguido de respondentes que acreditam ser mais efetivo cursos e oficinas, com base na percentagem de 17,5% dos/as estudantes do EM, 12,5% dos/das estagiários/as, 7,7% dos/das professores/as do EM e 20% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB. E de respondentes que acreditam ser mais efetivo a divulgação nos meios de TV e Internet, com base na percentagem de 20% dos/das professores do Dep. de Fil./UnB, 19,8% dos/as estudantes do EM e 5,1% dos/das professores/as do EM. Ressalta-se que apenas 5,6% dos/as estudantes do EM acreditam que apenas o material disponibilizado pelo MEC e SEEDF são suficientes.

A pergunta exclusiva para estudantes e professores/as das escolas do EM para verificar se as escolas haviam dialogado com os/as estudantes e comunidade sobre as mudanças do NEM e sobre o *projeto de vida* teve diferenças nas respostas, em decorrência das várias escolas convidadas. A maioria dos/das professores (53,8%) afirmam que as escolas fizeram reuniões com o corpo escolar e aberto à comunidade, enquanto que a maioria dos/das estudantes (42,1%) afirmam que houve reuniões, mas apenas para o corpo escolar. Seguido de uma metade dos/das professores (23,1%) que afirmam ter tido reuniões nas escolas apenas para o corpo escolar e a outra metade que afirma que houve reuniões apenas com os professores (23,1%), enquanto que para os/as estudantes a experiência foi mais variada, 28,6% afirmam que houve reuniões abertas para a comunidade, 16,7% afirmam que houve reuniões restrita aos professores, 9,5% afirmam que não tiveram reuniões e 3,2% afirmam que tiveram reuniões

restrita aos estudantes. É possível que essa diferença na abordagem tenha se dado pelos desencontros de diretrizes da SEEDF, como vi dos relatos de professores/as do CEM 01 de Sobradinho e das entrevistas. Ainda assim, uma diretriz da SEEDF informando a importância da realização de reuniões sobre as mudanças, que fossem feitas primeiramente para os/as professores, depois com os/as estudantes e aberto à comunidade fosse mais efetivo para informar amplamente.

A pergunta, exclusiva para estagiários/as e professores/as do Dep. de Fil./UnB sobre se viram em algum momento do curso a abordagem sobre as mudanças do NEM, os resultados variam: a maioria dos/as professores (60%) afirmaram que não, enquanto que a maioria dos/as estagiários/as (87,5%) afirma que viram, mas em uma parte do conteúdo de uma disciplina.

A pergunta se houve algum suporte por parte do Governo do Distrito Federal, voltada aos/às professores/as do EM, ou do Governo Federal ou Reitoria, voltada aos/às professores/as do Dep. de Fil./UnB, tinha como objetivo verificar as dificuldades enfrentadas por este público durante a pandemia. As respostas apresentaram os seguintes resultados: a maioria (60% dos/das professores/as do Dep. de Fil./UnB e 35,9% dos/das professores do EM) teve que custear a aquisição, suporte e manutenção de tecnologias necessárias para realização das aulas, seguido de 40% dos/das professores/as do Dep. de Fil./UnB que tiveram apoio da UnB, seguido de uma divisão entre 17,9% dos/das professores do EM tiveram apenas apoio de suporte técnico e 17,9% dos/das professores do EM tiveram apoio de suporte técnico por parte da escola, mas a aquisição e manutenção foram bancadas pelos/as próprios/as professores/as, seguido de 15,4% dos/das professores do EM que a escola bancou a aquisição e suporte técnico, seguido de 7,7% dos/das professores do EM que receberam algum auxílio do GDF que dava suporte técnico e cobria as despesas e 5,1% dos/das professores do EM que recebeu auxílio que cobria as despesas. Infelizmente, não consegui encontrar informações sobre os auxílios do GDF informados pelas/os professores/as do EM.

A pergunta, exclusiva para os/as estudantes do EM, sobre a continuação da utilização de plataformas virtuais, criadas durante o período pandêmico, agora no retorno presencial, teve como resultados: 64,3% afirmaram que as escolas mantiveram apenas os usos de sites (como sites do google, moodle ou google classroom), 33,3% afirmam que as escolas deixaram de utilizar e atualizar as plataformas virtuais, 21,4% afirmam que as escolas mantiveram apenas os usos de redes sociais, 19% afirmam que as escolas mantiveram apenas

o uso de aplicativos e 6,3% afirmam que as escolas os canais no youtube. Tendo em vista que a Reforma do Ensino Médio estabelece a tecnologia como um dos pontos para auxiliar nas atividades escolares, talvez seja interessante investigar as escolas que deixaram de utilizar redes sociais ou plataformas com o retorno presencial, bem como apontar a importância da manutenção destas redes sociais e plataformas para apoio de material e maior proximidade com a comunidade.

A pergunta, voltada exclusivamente aos/às professores/as e estudantes do EM, sobre o impacto da pandemia na implementação do nem, teve como resultados: a maioria acredita que sim, com base no percentual de 92,3% dos/as professores/as e 97,6% dos/as estudantes.

As perguntas, exclusivas para os/as estagiários/as do Dep. de Fil./UnB, sobre o impacto da pandemia na formação e se conseguiram cumprir alguma ou todas as disciplinas de estágios nas escolas e com dificuldades, teve como resultado: a maioria (87,5%) afirma que houve impacto da pandemia em sua formação e a maioria (75%) afirma que conseguiram cumprir, mas com dificuldades.

As perguntas voltadas ao contexto pandêmico, que questionavam o esgotamento mental, físico e/ou psicológico e o aumento da carga de trabalho/estudo, tiveram como resultados: a maioria afirma estar esgotada nas dimensões apontadas, com base no percentual de 100% dos/das professores/as do Dep. de Fil./UnB, 76,9% dos/as professores/as do EM, 83,3% dos/as estudantes do EM e 75% dos/as estagiários do Dep. de Fil./UnB. Enquanto que a maioria afirma que a carga de trabalho/estudo aumentou, com base no percentual de 60% dos/das professores/as do Dep. de Fil./UnB, 87,2% dos/as professores/as do EM, 16,7% dos/as estudantes do EM e 75% dos/as estagiários do Dep. de Fil./UnB.

A pergunta sobre se houve dificuldades na compreensão da definição e objetivos da unidade curricular *projeto de vida*, teve como resultados: 56,4% dos/as professores/as do EM e 65,1% dos/as estudantes do EM afirmam que não, contrapondo-se ao percentual de 62,5% dos/as estagiários do Dep. de Fil./UnB e de 40% dos/das professores/as do Dep. de Fil./UnB que afirmam ter dificuldades. Esse é um dado muito importante, pois mostra que o papel da universidade, de formar futuros docentes, pode estar falhando, uma vez que uma parcela relevante dos/as estagiárias e dos/as próprios professores/as afirmam ter dificuldades.

A pergunta, exclusiva para os/as professores/as do EM e professores/as do Dep. de Fil./UnB, sobre a participação da escola e universidade, respectivamente, na discussão em torno

do NEM e do *projeto de vida*, mostram que 43,6% dos/as professores/as do EM e 40% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB não sabem dizer, também que 41% dos/as professores/as do EM enquanto que 15,4% afirmam que não houve participação, o que é compreensível posto que a pergunta se dirigia à participação das escolas e pode ter havido participação diferenciada. Já as respostas dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB importam investigação, pois 40% afirmam que houve participação e 20% afirmam que não houve participação.

A pergunta sobre o curso oferecido pelo Instituto de Psicologia da UnB, intitulado *Felicidade, Bem-estar e Projeto de Vida*, que tinha como um de seus conteúdos refletir sobre *projetos de vida*, tinha como objetivo verificar se alcançou o público almejado e a experiência deste público. Assim, o resultado foi que a maioria não sabia que houve esse curso, com base no percentual de 87,2% dos/as professores/as do EM, 81% dos/as estudantes do EM, 75% dos/as estagiários do Dep. de Fil./UnB e de 80% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB. Já os dados sobre quem sabia e participou, que foi apenas os/as estudantes do EM (3,2%), mostra que para a maioria (4%) foi mediana a experiência, enquanto que para uma parcela de 2,4% foi boa e outra parcela de 2,4% foi boa e apenas uma parcela de 0,8% foi insatisfatória. Ainda dentro destes dados dos/das estudantes que participaram do curso, 4,8% informaram que ajudou a compreender melhor o que é o *projeto de vida*, 3,2% afirmou que trouxe novas formas de pensar e aplicar experiências sobre o *projeto de vida* em sala de aula, 2,4% afirmam que foi algo que mudou suas perspectivas em relação a si e aos estudantes, e 1,6% afirmou que se sentiu acolhido/a para falar o que pensava e as experiências em sala de aula.

A pergunta, exclusiva para os/as professores/as do EM, para verificar se haviam participado dos cursos oferecidos pela EAPE sobre o *projeto de vida* e como foi a experiência, mostra que a maioria (76,9%) não participou, dos que participaram (23,1%), 12,8% afirmam que a experiência foi boa enquanto que 12,8% afirmaram que foi mediano, 7,7% afirmaram que foi insatisfatório e 5,1% afirmaram que foi boa. Nestes dados dos participantes do curso, 20,5% afirmaram que o curso ajudou a compreender melhor o que é o *projeto de vida*, 12,8% afirmaram que o curso trouxe novas formas de pensar e aplicar experiências sobre o *projeto de vida* em sala de aula, 10,3% afirmou que se sentiu acolhido/a para falar o que pensava e as experiências em sala de aula, e 7,7% afirmam que foi algo que mudou suas perspectivas em relação a si e aos estudantes. Sobre a não participação é importante salientar que o questionário era amplo para escolas-piloto e não piloto, percebendo-se que muitos das escolas-piloto não participaram do curso, talvez por conta da limitação de vagas.

À pergunta para verificar os/as estudantes e professores/as que estavam tendo contato ou ministrando aulas de *projeto de vida*, respectivamente, e a experiência com esta unidade curricular, obteve os seguintes resultados: 69,2% dos/as professores/as do EM não estavam ministrando aulas desta unidade, enquanto que apenas 11,1% dos/as estudantes do EM não estavam tendo contato com tal unidade. Dos/as professores/as e estudantes que estavam tendo contato, a maioria era do 1º Ano (78,6% dos/as estudantes e 17,9% dos/as professores), seguido do 2º Ano (31% dos/as estudantes e 15,4% dos/as professores) e 3º Ano (16,7% dos/as estudantes e 7,7% dos/as professores).

Para gerar um gráfico sobre a experiência destes públicos com esta unidade, foi preciso criar três indicadores no questionário dos/as professores (respostas positivas, respostas negativas e respostas indeterminadas) e quatro indicadores no questionário dos/as estudantes (respostas positivas, respostas negativas, respostas confusas e respostas indeterminadas), que podem ser vistos no Apêndice, nº 7 e 8. Porém, para ilustrar apresento abaixo alguns comentários dos/as professores/as que colaboram na compreensão das dificuldades e êxitos, uma vez que na parte inicial deste capítulo foi apresentada a perspectiva dos/as próprios/as estudantes:

> "Me sinto desconfortável muitas vezes, mas a tendência é melhorar."
>
> "Minha experiência está sendo muito positiva para os estudantes, já que o foco no 3° ano é mercado de trabalho. Então tenho trabalhado os diferentes rumos que pode-se tomar, abrangendo: graduação, curso técnico, emprego e empreendedorismo. Os alunos têm muitas dúvidas e, com a formação que tive no curso oferecido pela EAPE, tenho material para conhecimento particular e que aprofundo para passar para eles. Isso tem causado mais trabalho para mim, mas vejo que vale a pena, pois estimula e esclarece os alunos acerca das opções futuras."
>
> "A disciplina Projeto de vida é vista com descaso pelos estudantes que se pudessem não a teriam na grade. Muitos não se interessam e só cursam por ser obrigatória."
>
> "Pela vivência que estamos presenciando na escola não há interesse por parte dos alunos."

A pergunta, voltada apenas aos/às estudantes e professores/as do EM e professores do Dep. de Fil./UnB, que objetiva verificar a percepção deste público sobre o *projeto de vida*, se pensam ser capaz de servir como lugar de orientação para os estudantes sobre seu futuro e espaço onde os estudantes se sentem mais abertos para serem ouvidos e mais ativos individual e coletivamente, mostra que a maioria dos/as professores/as do EM (87,2%) e dos/as estudantes

do EM (81,7%) acredita que sim, enquanto que a maioria dos/as professores do Dep. de Fil./UnB (80%) não sabe dizer.

A pergunta sobre os objetivos do *projeto de vida*, para verificar se tal unidade não apenas deve servir como orientação para a escolha de futuro dos estudantes, mas também para enfrentar desafios da Educação, como a evasão escolar, servindo como uma transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio, mostra que a maioria acredita que sim, com base no seguinte percentual: 81% dos/as estudantes do EM, 76,9% dos/as professores/as do EM e 100% dos/as estagiários/as e dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB.

A pergunta sobre outro objetivo do *projeto de vida*, para verificar se tal unidade serve como espaço de observação e acompanhamento socioemocional, devendo o/a professor/a encaminhar o/a estudante para o setor de amparo psicológico e social no caso de verificar tal necessidade, mostra que a maioria acredita que sim, com base no seguinte percentual: 79,4% dos/as estudantes do EM, 76,9% dos/as professores/as do EM, 87,5% dos/as estagiários/as e 80% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB.

A pergunta sobre a possibilidade de o *projeto de vida* servir também para auxiliar os/as estudantes na preparação para uma educação superior, abordando PAS, vestibular e outros, a maioria concorda, com base no seguinte percentual: 64,3% dos/as estudantes do EM, 71,8% dos/as professores/as do EM, 87,5% dos/as estagiários/as e 80% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB.

A pergunta que objetivava verificar a opinião do público sobre a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece que o *projeto de vida* também deve englobar o empreendedorismo, cuja justificativa se dá pela "incerteza e volatilidade do mercado que exige uma formação estudantil que desenvolva uma capacidade adaptativa e criativa para formular oportunidades diante de situações difíceis", mostra que a maioria concorda, com base no seguinte percentual: 85,7% dos/as estudantes do EM, 79,5% dos/as professores/as do EM, 62,5% dos/as estagiários/as e 80% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB.

A pergunta relacionada a anterior, que almeja verificar a opinião do público se esta inclusão de uma visão empreendedora pode culminar em uma precarização do ensino e do trabalho, mostrou resultados que valem investigação, em que 51,3% dos/as professores/as do EM acreditam que não, 75% dos/as estagiários/as e 80% dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB acreditam que sim, já o resultado dos/as estudantes do EM ficou dividido, 50% acreditam que sim e 50% acreditam que não.

As perguntas, exclusivas para os/as estagiários/as e os/as professores/as do Dep. de Fil./UnB, sobre a necessidade de modificar a grade curricular do curso de Licenciatura para se adequar ás mudanças do NEM e se achavam que seria importante a inclusão de uma disciplina específica para *projeto de vida*, obteve os seguintes resultados: 100% dos/as estagiários/as e a maioria (60%) dos/as professores/as acreditam que deve haver mudanças na grade curricular, assim como a maioria dos/as estagiários/as (87,5%) e dos/as professores/as (60%) acreditam que deve haver a inclusão da disciplina de *projeto de vida*,

As quatro perguntas finais dos questionários visavam verificar o conhecimento do público sobre o debate em torno da reforma do EM. A primeira almejava saber do público se conheciam o fato de que o debate para modificações do EM remontam o ano de 2011, ganharam força com as Jornadas de Junho de 2013 e tiveram congressos para elaborar a BNCC nos anos de 2014 e 2015, mostrou os seguintes resultados: a maioria dos/as professores/as do EM (66,7%) sabiam, a maioria dos/as estudantes do EM (74,6) não sabiam, a metade dos/as estagiários/as (50%) sabiam e a maioria dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB (60%) não sabia. A segunda almejava saber se o público sabia que havia tido três versões da BNCC, em que a primeira e segunda foram feitas dentro do debate popular e a terceira foi elaborada para cumprir a Medida Provisória que virou a Lei da Reforma do EM, tendo diversas críticas, obteve os seguintes resultados: a maioria dos/as professores/as do EM (56,4) sabiam, a maioria dos/as estudantes do EM (77%) não sabia, a maioria dos/as estagiários/as (62,5%) sabiam e a maioria dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB (60%) não sabiam. A terceira almejava saber se o público conhecia quais eram as críticas à terceira versão da BNNC, que eram o trâmite legal que não contemplou o debate público, houve a retirada de aspectos sócio-comunitários e de pautas identitárias e houve a inclusão de uma visão conservadora, tecnicista e mercadológica no debate, os resultados foram: a maioria dos/as professores/as do EM (53,8%) não sabia, a maioria dos/as estudantes do EM (72,2%) não sabia, a maioria dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB (60%) não sabiam, já a maioria dos/as estagiários/as (62,5%) sabiam. E a quarta que almejava saber do público se sabiam que a unidade *projeto de vida* já fazia parte das previsões anteriores à terceira versão da BNCC, fazendo parte do debate e interesse público, cujos resultados foram: a maioria dos/as professores/as do EM (66,7%) não sabia, a maioria dos/as estudantes do EM (61,1%) não sabia, a maioria dos/as professores/as do Dep. de Fil./UnB (80%) não sabiam e a maioria dos/as estagiários/as (75%) não sabia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia tinha como objetivo geral investigar o contexto de elaboração e implementação do Novo Ensino Médio, com enfoque no Distrito Federal, e como objetivo principal investigar o Projeto de Vida, uma das mudanças da Reforma do Ensino Médio, consistindo em um componente curricular obrigatório e que desempenha um papel fundamental na formação estudantil, pois é o eixo central das práticas pedagógicas escolares, nos termos da BNCC. A pesquisa foi desenvolvida a partir das metodologias bibliográficas, pesquisa quantitativa, através de questionários distribuídos aos públicos de professores/as e estudantes do Ensino Médio e estagiários/as e professores do Departamento de Filosofia da UnB e através da observação junto à escola CEM 01 de Sobradinho. Dessa forma, apresento a seguir as conclusões da investigação.

A demanda por uma reforma no Ensino Médio não é nova, remonta os idos dos anos de 2010 e ganhou forças na comunidade educacional ao longo dos anos. Esse debate se intensificou com as reinvindicações das Jornadas de Junho, em 2013, e concentrou-se nos congressos realizados nos anos de 2014 e 2015, com o propósito de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que mobilizava o debate e visava o cumprimento do artigo 210 da CF/88 e que teve duas versões nesse período, a primeira que foi levada à público para que a população se manifestasse e a segunda, construída por meio desse diálogo entre a comunidade educacional e sociedade civil.

Contudo, da investigação foi possível constatar que o contexto político não era favorável para o debate, ocasionando o atravessamento de pautas alheias às discussões que vinham sendo feitas pela comunidade educacional e a sociedade civil. O país enfrentava uma onda ultraconservadora e negacionista, além de interesses do setor privado que deram vasão para a edição da Medida Provisória nº 746/2016, que alterava a LDB e reformava radical e profundamente a Educação Básica. Esta MP foi bastante criticada, pois não contemplava o debate conduzido ao longo dos anos, mas foi convertida na Lei nº 13.415/2017, ficando conhecida como Reforma do Ensino Médio, e com base nesta lei é que foi elaborada a terceira versão da BNCC.

O Novo Ensino Médio agora tem uma carga de 3.000 horas no total, possui uma parte rígida (obrigatória), composta pela Formação Geral Básica, e uma parte flexível, composta de Itinerários Formativos, as antigas disciplinas dão lugar às Áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cada uma com competências e habilidades distintas, das quais a avaliação deve se basear, também há abertura para que os/as estudantes do Ensino Médio possam concluir com uma certificação técnica ou profissional e há um novo componente curricular, o Projeto de Vida, que é o objeto principal de estudo desta monografia, mas centralizada na forma como o Distrito Federal adequou-se ao NEM, através de seu Currículo em Movimento e que tornam o NEM do DF um possível modelo.

O Currículo em Movimento foi construído em diálogo com a sociedade a partir de consultas públicas. Dentre as mudanças destaco as principais, o regime é semestral, a carga horária é contabilizada por um sistema de créditos, os Itinerários Formativos são compostos pelo Projeto de Vida, que é uma unidade curricular e abrange todos os seis semestres, pelas Eletivas, que são ofertas semestrais mais flexíveis e podem ser centralizadas ou interseccionadas às áreas de conhecimento, e pelas Trilhas, que são divididas nas áreas de conhecimento e nos cursos técnico ou profissionalizantes, ofertados por unidades ou centro parceiros da SEEDF, e dependem da escolha dos/as estudantes, sendo escolhidos a partir do 3º semestre do EM.

O primeiro capítulo desta monografia se encerra concluindo que o Novo Ensino Médio possui um currículo que pode ser compreendido como *rizomático*, com base na terminologia deleuzeguattariana acerca de uma nova concepção epistemológica, e que se contrapõe à noção *arbórea* (e cartesiana). A noção arbórea está ligada à concepção de sujeito hipermoderno, é um modelo hierárquico, homogeneizante, universalista, dualista, que se opõe à imanência, possui lógica binária e genealógica, além de uma identidade e alteridade sedimentada na relação sujeito-objeto. Enquanto que o modelo rizomático não é fixável em identidades e espaços, é múltiplo, agenciável e relacional, é heterogêneo, cartográfico, e é alianças. Com base nestes modelos, e na aproximação que Santos faz de currículos, foi possível concluir pelo caráter rizomático do novo currículo, mas que ainda guarda aspectos arbóreos, como se vê do próprio conceito de Projeto de Vida.

O segundo capítulo se voltou exclusivamente ao Projeto de Vida. No Currículo em Movimento, o Projeto de Vida, trabalhado ao longo do EM, ganha objetivos próprios, além de

ser incumbido de propósitos fundamentais para uma formação integral, como colaborar na transição dos/das estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, enfrentamento da evasão escolar, realização de acompanhamento da aprendizagem e socioemocional estudantil, servir de auxílio na preparação dos/as estudantes para o ensino superior, abrangendo o Programa de Avaliação Seriada (PAS), o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e colaborar com a dimensão técnico-profissionalizante para os/as estudantes que optam por tal trilha, e neste caso sendo realizado na própria unidade ou centro parceiro que promove a educação técnica ou profissionalizante, diferente da trilha voltada às áreas, em que a ministração desta unidade curricular (como estabeleceu a Secretaria de Educação do Distrito Federal, diferindo-se do termo *componente*, da BNCC) é realizada dentro da escola e ministrada por professores licenciados, não importando a formação.

O Projeto de Vida, mesmo que seja um novo componente curricular, já estava presente desde a primeira versão da BNCC, mas no momento inicial era um princípio norteador e ligado a uma dimensão comunitária. Seu destaque acontece na segunda versão da BNCC e fruto do debate popular, que reconhece uma importância na existência desta dimensão e estabelece um conceito e uma maneira de implementação, aliada a uma noção de pensamento crítico. Contudo, a terceira versão da BNCC, ainda que tenha dado maior ênfase, como apontei no início destas considerações, não é como as áreas do saber, não possuindo um espaço apenas seu com competências e habilidades, porém, é central para a formação integral estudantil e encontra-se espalhado nas competências e habilidades das áreas, conforme a letra da lei. Além da letra da lei e da BNCC, há diretrizes, portarias e notas técnicas que estabelecem normativas para o aspecto empreendedor desta unidade curricular.

Da investigação desta monografia foi possível concluir que o Projeto de Vida não possui um conceito e uma abordagem, como havia na segunda versão da BNCC, também carece de uma base teórica e epistemológica, posto que tanto a lei quanto a própria BNCC deixam a cargo dos/as estudantes darem um significado, o que, diante dos questionários aplicados em escolas no DF como parte desta monografia, mostram que os/as próprios/as estudantes e professores/as não compreenderam com profundidade esta nova unidade. A falta de uma abordagem, base teórica e epistemológica, acaba por modificar seu intuito, transformando tal unidade em seções de autoajuda ou de coach, abrindo espaço para o senso comum e para um conhecimento retalhado, dada as mais diferentes formações dos/as professores, que sem diretrizes de como abordar esta unidade acabam apoiando-se na formação.

Com base nesta conjuntura confusa, a parte final do capítulo 2 desta monografia se dedicou a enfrentar estes problemas e a estabelecer uma base teórica e epistemológica para esta unidade. E o fez partindo da própria Filosofia, uma vez que a investigação mostrou ser a mais próxima para reflexão e auxílio, mas afastando-se de uma postulação doutrinária ou sistemática, também concluiu que se trata de uma unidade relacional e que deve ser interseccionada com outros saberes, principalmente a Psicologia, a Sociologia e as Artes.

Isto porque, há um engajamento desta unidade com o acompanhamento socioemocional, onde a Psicologia colabora neste aspecto, também com atividades mentais e corporais e no treino do olhar dos/as professores para situações que podem acionar *gatilhos emocionais*, como aprendi do relato da professora Kelly que desempenha um trabalho psicossocial com o *projeto de vida*, ao mesmo tempo que deva ser uma Psicologia contraposta ao sujeito hipermoderno e que esteja engajada com a luta política, de modo a oferecer apoio aos indivíduos empenhados por mudanças sociais. A Sociologia colabora com uma aproximação à realidade estudantil, do Distrito Federal de preferência, também de enfrentamento das modulações dos dispositivos de racialidade e generificação, que trabalho no capítulo três e estão em resumo mais abaixo, e não se reduzindo a estes, frisa-se. E as Artes colaboram com atividades artísticas e criativas, dando suporte a autonomia e autoestima, além de considerar o adolescer como momento de intensa atividade e criatividade, sendo possível a utilização de jogos e de práticas como a *yoga, tai chi chuan* e a *filosofia da dança*. Esta interseccionalidade, porém, não pode ser aprofundada nesta monografia, dada as limitações de conhecimento da própria pesquisadora, mas que enxergou a importância a partir da prática, ao observar as dificuldades enfrentadas pelos/pelas professores/as.

A Filosofia é percebida nesta investigação como principal auxílio, em que aproximei a unidade *projeto de vida* da noção de *filosofia de vida*, mostrando a relação histórica da Filosofia com modos de vida, exemplificados na filosofia vivida na carne por Sócrates, ou Safo de Lesbos, ou nas estéticas de existência das drag queens, e sua proximidade com os aspectos legais desta unidade, como pensamento crítico, de aguçar a vontade de aprender, a criatividade, a atividade constante e a transformação da realidade. E, principalmente, porque me apoio em Deleuze que afirma ser da natureza da Filosofia inventar "modos de existência ou possibilidades de vida" (DELEUZE, 2010, p. 95).

Atrelada a esta noção de *filosofia de vida* está o *pensamento nômade*, com base em Deleuze e na filosofia nietzscheana e espinozista, que se contrapõe ao pensamento do sujeito

hipermoderno, está constantemente confundindo as tentativas de fixação de identidade, mas aberto a uma "individuação múltipla", composta de agenciamentos e devires potentes, sempre partindo de dentro para fora. Enfrentando, assim, a interiorização, o narcisismo e o complexo de édipo. É um pensamento que oferece ferramentas essenciais para enfrentar o encerramento de devires, o niilismo impotente e as codificações, sejam da lei, de espaços como a escola em sua dimensão "normalizadora", ou da própria Filosofia.

A partir deste pensamento foi possível, igualmente, enfrentar o obstáculo codificador da escola, trazendo o pensamento nômade para este espaço e aliando a um currículo rizomático para potencializar a sala de aula como um espaço criador, uma "oficina de conceitos" como pensa Sílvio Gallo, de experimentações, onde é possível diversos fluxos, com agenciamentos e devires, permitindo-se ir muito além da forma da lei, e em oposição à um espaço bancário e de teatralidades, repetições e estaticidade.

Também enfrentar o obstáculo de um esvaziamento da noção de ética advinda da letra da lei, como se vê de previsões como "atitude ética", "tomada de decisões éticas", "postura ética", "princípios éticos", mas sem um fundamento do que seja esta *ética*, e que este pensamento questiona, ao passo que tem uma natureza subversiva, aparentando ser um obstáculo intransponível. Mas a partir deste mesmo pensamento, apropriando-me de suas ferramentas, foi possível agenciar a filosofia de Simone de Beauvoir, invocada para elaborar uma cartografia em torno do problema apresentado.

Assim, sem hierarquizar pensamentos filosóficos, nem desmerecer, mas mantendo a natureza questionadora, partir de uma cartografia de interioridade pura, que é Beauvoir, para buscar do existencialismo aspectos que auxiliassem na resolução. Desta maneira, considerando que Beauvoir propõe uma *moral da ambiguidade*, fundada numa liberdade paradoxal por atrelar-se a um querer ser livre, ela tece uma moralidade humanista, mostrando que a humanidade tem o poder de criar valores, engajar, julgar e desfazer valores, e vai criando um *projeto de vida* que é ao mesmo tempo individual e coletivo e engajado ao mesmo tempo que autêntico, é empático e inclinado a valorização do indivíduo, e seu engajamento é com a liberdade de todos, para que a sua liberdade seja possível, e é realizada pela tomada de consciência. Friso, aqui, que esta liberdade beauvoiriana é atida à condição de uma vida em abundância e humanista, em total oposição a uma apropriação de extrema-direita da noção de liberdade que assolou o país.

O pensamento de Beauvoir, certamente, está muito próximo do que podemos entender que a lei e a BNCC trazem como conceito para o Projeto de Vida, porém, como meu compromisso é de não encerrar devires nem preparar cardápios e menus éticos, meu pensamento nômade me inclina a mobilizar Beauvoir para ultrapassar o obstáculo e uma vez feito isso, voltar a contrapor-se ao sujeito hipermoderno e manter-me questionando. Assim, percebo que a tomada de consciência, mesmo importante, não é suficiente para o cumprimento do projeto formulado em Beauvoir, porque a consciência, como aponta Nietzsche, não é o alvorecer de toda a liberdade. Ainda assim seu pensamento mantém-se potente e serviu para mostrar como as ferramentas do pensamento nômade tornam possíveis conexões e fluxos, que de um agenciamento aparentemente impossível, dada a diferença entre os pensamentos nômade e invocado, foi possível cartografar uma moral da ambiguidade nômade, pois querer é desejo, e desejo é rizoma. Outrossim, foi possível, fabular sobre a *vida*, conectando o engajamento individual-coletivo com uma vida em abundância de Beauvoir à vontade de viver do *pensamento nômade*, ao me remeter à citação de Deleuze ao texto do jovem Richard Deshayes, interrompido por uma granada durante uma manifestação: "viver, não é sobreviver".

O que me permitiu uma cartografia sobre a vida como um lugar de contingências, de acontecimentos, de experiências e de encontros, que pode assumir ou não linearidades, também as mais diferentes dimensões, como políticas, éticas, econômicas, sexuais, intelectuais, individuais, coletivas, e as mais diversas individuações múltiplas, permitindo a desconstrução do sujeito hipermoderno e formação de um indivíduo múltiplo, e que a figura do/a estudante não seja encerrada em sujeitos dados, bem como a sala de aula como lugar de conexões e fluxos, agenciamentos e devires, potencializando o aprendizado, as competências previstas para o *projeto de vida* e possibilitando a construção de mais cartografias e invocações. Pois assim, esse indivíduo múltiplo é capaz de levar consigo algumas das cartografias criadas durante seu percurso nômade no EM, e ao ser desterritorializado deste espaço poderá continuar a cartografar e a se lançar nesta jornada nômade que é a *vida.*

Esse movimento do segundo capítulo foi fundamental para elaborar as propostas do terceiro capítulo, baseadas nas críticas e experiências advindas da minha atuação como estagiária junto ao CEM 01 de Sobradinho, das entrevistas e dos questionários realizados. É assim que apresento a primeira proposta, voltada à escola, que delineia uma cartografia em torno da *escrevivência*, de Conceição Evaristo, invocando seu nome e os de Sueli Carneiro e Berenice Bento, agenciando a reflexão denunciativa, o cuidado de si e do outro e o ato de escrever a si próprio/a, para promover encontros e elaborar linhas de fuga. Desse modo, o

pensamento nômade me permitiu identificar uma centralidade do *eu* no projeto de vida, mas que é desconectado do mundo, guiado por uma concepção universal de juventude e adolescência, e como aprendi com Carneiro, o projeto de vida deve aliar-se a uma educação que ensine a reconhecer o preconceito e forje ferramentas de enfrentamento, senão falhará enquanto um projeto voltado à *vida* e se desvelará como outra faceta da meritocracia, a que culpa indivíduos vulneráveis socialmente. Antes do *eu* há o *mundo*.

Carneiro me ajuda a traçar o dever da escola em ambientar e dialogar "conflitos saudáveis", na forma de "proposições críticas (...) para a compreensão da realidade social" (CARNEIRO, 2005, p. 316), e me permite identificar três modulações do dispositivo de racialidade epistemicida nesse espaço escolar: a exclusão, em que corpos que não se comportam nos padrões "normais" e corpos que não podem estar (como o corpo negro) fixam identidades, (no estudante negro é a identidade de *incorrigível*); o silenciamento, em que há uma *higienização* do racismo nos autores trabalhados neste espaço ou utilização de obras com conteúdo racista não enfrentado (um exemplo que ela dá é Monteiro Lobato, com sua Dona Benta); e a falta de reconhecimento, em que o estigma histórico-social é a referência para figuras modelos (ela exemplifica com a forma que o corpo negro é retratado pelo viés da escravidão).

Essas modulações – apesar de o dispositivo não ser a racialidade, mas a *generificação*, que é como Oyèyumí conceitua o discurso universalista ocidental de construção assimétrica da ideia de gênero em torno de duas categorias norteadas pelo determinismo biológico – também são encontradas voltadas contra os corpos feminino, LGBTQIA+ e de masculinidades que não se comportam heteronormativamente, como mostra Berenice Bento. Também é possível encontrar estas modulações, racialidade e generificação, contra os corpos indígenas e estrangeiro e fazer outras intersecções, como anti-capitalistas. Bento chama a atenção para a escola como um dos lugares mais violentos e que a palavra *bulling* é incapaz de assimilar toda essa violência, que ela chama de *heteroterrorismo*, assim como Carneiro chama a atenção para a violência racial neste mesmo espaço. E é preciso frisar que estas modulações, além de incidirem no desempenho e evasão escolar, também estão presentes no ambiente de trabalho, como Carneiro nos mostra, o que ressalta a importância do enfrentamento desde a escola.

Carneiro, contudo, traça linhas de escape, e que são mobilizadoras de atitudes de enfrentamento, como exemplifica o impacto do resgate histórico de Zumbi dos Palmares e de

mostrar a cultura e história afro-brasileira, e os diversos trabalhos de intelectuais negros e negras brasileiros nesse campo, pois agenciam modelos de identificação potentes. Também ao erigir o dever da escola de debater saudavelmente a realidade social e de não fixar identidades. Linhas de fuga que estendo para os corpos que sofrem generificação. Ambas lutam por uma escola combatente e acolhedora.

É após essa escrita denunciativa que Carneiro agencia um fluxo de cuidado de si e do outro pela liberdade, um fluxo capaz de influir na autoestima e no pertencimento, também de mobilizar atitudes políticas transformadoras, que é como passei a entender o *protagonismo juvenil* – que é compreender que faz parte da busca pela *felicidade* (que tanto se vê nos livros didáticos de *projeto de vida*) a importância das lutas sociais e por políticas públicas – e que deve aliar-se a um apoio socioemocional que também está comprometido com este engajamento, como aprendi em Kepler sobre seu trabalho entre a Psicologia, a saúde e a militância. Por isso para Carneiro é tão importante a apropriação dos espaços de formação de conhecimento a partir destas outras vivências e experiências, para transformar. O que me permitiu conectar Carneiro e Bento e a *escrevivência* de Evaristo.

Pois, para Evaristo, a escrita desempenhou um papel fundamental em sua própria luta contra o adoecimento dada uma realidade que a comprimia e reduzia, a escrita se tornou um lugar potente. Essa potência não é de amplitude, como Lispector afirma o poder da escrita para dominar o mundo, pois para Evaristo o mundo lhe afetava e a escrita foi sua primeira apropriação, por isso, para ela, a escrita é profundidade (rizoma) e vida pulsante, é uma escrita de si mas de um sujeito não individualizado e narcísico, ou edípico, pois não é egóica e estão com Oxum e Iemanja, assim, é uma escrita coletiva, intensamente reflexiva. É dessa escrita que penso ser possível, após Carneiro e Bento, mobilizar nos/nas estudantes um olhar observador e empático e gradualmente trabalhar da ficção para a escrevivência.

A segunda proposta, também para a escola, que se fundamenta na ideia de uma comunidade de investigação, adentra mais um lado de apontar outras práticas de suma importância para o *projeto de vida*, e pensando a transição do Ensino Médio para a vida adulta. Como questionar as definições legais de projeto de vida e a própria percepção estudantil e daí abordar dimensões de vivência futura, como conhecer cursos ofertados pelas faculdades, universidades e institutos federais, conhecer órgãos, instituições públicas e ONGS que auxiliam o/a trabalhador, conhecer centros de ajuda social e psicológica, conhecer seus direitos e deveres

e como funciona o Estado, e a administrar. Estas duas propostas devem ser feitas ao longo do Ensino Médio.

E como foi dito mais acima, sobre a importância da formação docente, é que a terceira proposta foi elaborada a partir desta perspectiva e dos resultados obtidos dos questionários para estagiários/as e professores/as do Departamento de Filosofia da UnB, do curso de Licenciatura, que mostram a preocupação do corpo estudantil por mudanças na grade curricular para contemplar as mudanças do NEM, bem como de uma disciplina voltada ao *projeto de vida*. Friso, porém, que mesmo que esta disciplina tenha sido pensada neste contexto de resposta à demanda estudantil do curso de Filosofia, pode ser utilizada em qualquer outro curso, e dentro do que já estipulei no final do capítulo 2 e nas propostas às escolas no capítulo 3. Em suma, tal proposta mantém a *filosofia de vida* e o *pensamento nômade* como bases teóricas e epistemológicas da unidade, preocupando-me para não tornar-se conteudista, dada a peculiaridade desta unidade, mas de fornecer ferramentas para os futuros docentes na abordagem e no enfrentamento das modulações dos dispositivos, de modo a não fixar identidades, nem encerrar devires, tampouco recair na estagnação ou no niilismo impotente, mas articular uma individuação múltipla e o espanto e a indignação para a mobilização política, como Carneiro e Bento me ensinam. É uma proposta que se faz com um cuidado de si que cuida do outro, de escuta e de trocas de experiências, sempre colocando o Ensino Médio em perspectiva, por isso penso ser importante, também, o reavivamento do espaço na UnB chamado *Interação com o Ensino Médio*, onde havia o engajamento de diversos departamentos na promoção da reflexão e dificuldades em torno desta etapa da formação básica

Pois, da investigação, pude perceber que esta formação deve ser pautada por uma educação nietzscheana, como me impactou Larrosa, posto que quando invoquei Carneiro e Bento, foi no propósito de pôr em crise e de desconstruir uma relação educadora gregária, conteudista e sem crítica ou perspectiva social, me preocupando com o fato de que essa abertura ao niilismo, que advém a relação educadora leonina, não estagnasse em um pessimismo ou paranoia, pois o mundo tende a repelir a militância (ou protagonismo juvenil de atuação política), esgota ou impossibilita a convivência, e a própria existência entra em risco. Dessa forma, é que o devir criança tem a potência de infundir nos seres a fabulação, de extrema importância para lançar-se ao futuro e fazê-lo presente, que maquina com suas máquinas, que mobiliza identidades múltiplas, sempre em fuga dos cercamentos, sempre de dentro para fora, rizomática –, o que me lembra a profundidade em Evaristo, o espalhamento da raiz –, que caminha em um tempo paradoxal, de decisão e de descontinuidade, e cuja liberdade é nômade.

Dos questionários aplicados, da observação e da leitura das críticas, pude perceber que há pontos que devem ser modificados para que o Novo Ensino Médio se faça mais efetivo na prática, porém, pude perceber que algumas destas críticas pesaram sobre o *projeto de vida* o contexto político delicado que o país atravessa, ainda assim, pude notar das experiências e relatos, como da professora Zilma que está formando a primeira turma do Novo Ensino Médio, da professora Kelly, com seu trabalho psicossocial junto aos/ás estudantes, da professora Jaine, que já desenvolvia um trabalho voltado ao aspecto profissional e filosófico antes da existência desta unidade e tem dado continuidade, aliada as novas mudanças, e dos próprios estudantes do Ensino Médio através do questionário, que é uma unidade potente.

Por isso, concluo pela defesa e manutenção da existência desta unidade, dada a sua importância no auxílio das e dos estudantes para sua formação integral e para dar sentido a todo o conhecimento adquirido e percurso realizado no Ensino Médio, pois não há outro sentido senão auxiliar nos caminhos e com ferramentas capazes de lhes apoiar a trilhar seus projetos de vida, como o professor Aharaom Avelino, de Língua Portuguesa e Literatura, do Centro de Ensino Médio 01 do Gama, afirma: "É isso que eu quero que nossos alunos compreendam: que não importa a origem, cor, raça ou orientação sexual deles, o futuro que eles vislumbram é viável e o lugar deles é na UnB ou onde eles quiserem"[78]. É com esta frase forte e potente do professor que encerro este prólogo para investigações futuras.

BIBLIOGRAFIA

[78] Ver: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/vestibular-e-pas/2021/11/4962218-lugar-de-estudante-e-na-unb-ou-onde-eles-quiserem-afirma-professor-do-cg.html

BEAUVOIR, Simone de. **Por uma moral da ambiguidade – Seguido de Pirro e Cinéias**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Bahia: EDUFBA, 2027.

BODART, Cristiano das Neves. **O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao Ensino Médio**. [jan. 2022] Disponível em: https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

DA COSTA, Regis Clemente; SUBTIL, Maria José Dozza. *A Ditadura Militar e no Brasil e a proibição do ensino de Filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política*. Em **Imagens da Educação**, vol. 6, nº 2, 2016, pp. 29-41;

DA SILVA, Marcos Aurélio Dornelas; de ALMEIDA, Patrícia Fortes. *Um estudo comparativo das versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio*. Em **V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 27 de setembro de 2018, 12 páginas;

DE ALMEIDA, Ana Cristina; DE CARVALHO, Êdileusa Costa Silva. *Os comportamentos em relação ao autocuidado e empatia dos estudantes da unidade curricular Projeto de Vida e dos professores das Unidades Escolares- Piloto do Novo Ensino*. Em **Com Censo**, #25, volume 8, número 2, 2021, pp. 22-33.

DE CARVALHO, Mariana Martins et al. *JORNALISMO PÚBLICO EM TEMPOS DE CRISE: cobertura das eleições presidenciais de 2018 pela Agência Brasil (ABr/EBC).* Em **Confluências**, V. 22, n.3, dezembro de 2020, pp. 53-82;

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia**. Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010, Coleção Trans.

_____. *Pensamento Nômade*. Em **Nietzsche hoje - Colóquio de Cerisy**. Trad. Milton Nascimento e Sonia Salzstein Goldberg, Organização e revisão técnica de Scarlett Marton. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

_____. *Rizoma*. Em **Mil Platôs –** Capitalismo **e Esquizofrenia**, Vol. 1, 1ª Edição, Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, São Paulo: Editora 34, 1995.

EVARISTO, Conceição et all. **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Org. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FILHO, Sílvio Rosa. *Sobre a formação de uma cultura filosófica no Brasil: gabarito, corte e costura*. In **I Encontro de Pós-Graduação em Filosofia Da UnB**, 2022, Canal Youtube Instituto de Ciências Humanas - UnB. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_hafYG4vf14

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia – Uma didática para o Ensino Médio**. Campinas/SP: Papirus, 2020.

KEPLER, Isabel Lopes dos Santos. **Saúde e Militância: Reflexões a partir da escuta de militantes**. Monografia - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, 2011.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 3ª Ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LINS, Daniel. O Pensamento Nômade – Nietzsche: vida nômade ou estadia sem lugar. Em Revista Lampejo, edição 12, vol. 6, nº 2, 2017, p. 271-186.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 6ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006, pp. 1-2.

MODENA, Elis. *O surgimento da Ciência/Filosofia Moderna e a construção de uma concepção utilitarista de natureza*. Em **GeoAtos – Revista Geografia Atos**¸ vol. 01, nº 15, 2015, pp. 1-14.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Disciplina de Estágio Pedagógico Supervisionado III**. Depto. de Filosofia, UnB, 2021;

OYÉWUMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. wanderson flor do nascimento. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PLANT, Sadie. **Mulher Digital: o feminino e as novas tecnologias**. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

SAMPAIO, Evaldo. *Metafísica, discurso e modo de vida filosófico*. In **Revista Prometeus Filosofia Cátedra Unesco Archai Viva Vox**, Dezembro de 2016, volume 9, ano 9, nº 21, pp. 61-86.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989 (6ª edição). Também publicado no Brasil, São Paulo: Graal (3ª edição). Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php;

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **O que pode um currículo rizomático?** Em Periferia - Educação, Cultura e Comunicação, vol. 11, nº 4, setembro de 2019, pp. 105-133.

SEUS, Beatrís da Silva. *Simone de Beauvoir e Friedrich Nietzsche: afinidades e dissonâncias*. Em **Revista Seara Filosófica**, Número 21, 2020, pp. 218-238.

SILVA, Daniel Louzada; de ALMEIDA, Ana Cristina; GUIMARÃES, Érika Botelho; de ABREU, Richard James Lopes. *Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: desafios em tempo*. Em **Com Censo**, #25, volume 8, número 2, 2021, pp. 12-21.

WUENSCH, Ana Míriam. *Revisitando Montaigne: um olhar humanista sobre a educação filosófica das crianças*. Em **Caderno Linhas Críticas**, V. semestral, p. 63-81, p. 64, 1998.

Links:

ADUNB. **Educação é a área mais atingida pelos cortes de Bolsonaro**. ADUnB, Associação dos Docentes da Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.adunb.org/post/educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-a-%C3%A1rea-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro

ALFANO, Bruno. **Metade dos professores está sobrecarregada, desmotivada, ansiosa e cansada, diz pesquisa**. O Globo, São Paulo, 15 de outubro de 2021.Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/metade-dos-professores-esta-sobrecarregada-desmotivada-ansiosa-cansada-diz-pesquisa-25237027

ANDES. **Bolsonaro anuncia ataque aos cursos de filosofia**. ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 26 de abril de 2019. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-anuncia-ataque-aos-cursos-de-filosofia1

ANPOF. **Para professores de Filosofia, BNCC deve ser revogada**. ANPOF, Notas e Comunicados, 04 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/para-professores-de-filosofia-bncc-deve-ser-revogada

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Novo Ensino Médio**. [Canal no Youtube] MEC: Brasília, 2021a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021**. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442

BRASIL, MEC, CNE, Secretaria Executiva. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [versão digital] MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1050.3: "O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino".** Brasília: MEC/UNESCO, 2018d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos/file

BRASIL, MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASÍLIA. Plano Político-Pedagógico: Por um Novo Ensino Médio. Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/09/ppp_cem_01_sobradinho.pdf

CAMPOS, Tomas. **Governador Alckmin, A Escola É Nossa**. Sindicato dos Professores de São Paulo (SIMPRO/SP), 7 de dezembro de 2015. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/governador-alckmin-a-escola-e-nossa/

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Sob críticas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada**. Centro de Referência em Educação Integral, Redação, 15 de dezembro de 2017: https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/

CRE PLANO PILOTO (Youtube). Disponível em: https://www.youtube.com/c/CREPlanoPiloto/search?query=forum

de ARAÚJO, Leila Evaristo. **Eletiva: Filosofia como Projeto de Vida**. Eletiva da escola Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte (CEMTN), 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15DuffYWmSPXWaBeIbNBBRfCsvw3Xodsy/view

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 82 p., 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 3/2019-CEDF.** Brasília: SEEDF, 2019b. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/nt_3_2019.pdf

_____. **MINUTA - Ensino Médio em Debate: Textos para discussão do Ensino Médio no Distrito Federal – Projeto de Vida: um olhar para o estudante**. Brasília: SEEDF, Volume 3, 2018a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/05/Cole%C3%A7%C3%A3o-EM-Vol3-25jun18.pdf

_____. **NOVO ENSINO MÉDIO**. [versão digital] Brasília: SEEDF, 2018b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/

_____. **Ensino Médio em Debate: uma nova arquitetura do Ensino Médio no DF - Fascículo 2.** Brasília, 2018c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/04/nov-arq-EM-Fasciculo-2-VIS.pdf

_____. **Eletivas**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas?authuser=0

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação do Distrito Federal, Ascom. **Cursos para estudantes do Novo Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2022. Ver: https://www.educacao.df.gov.br/cursos-para-estudantes-do-novo-ensino-medio/

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/

FACCHIN, Patricia; MACHADO, Ricardo. **Eleições 2018: Um pleito que revelou muito da sociedade e do Estado. Primeiras análises**. Revista Instituto Humanitas Unisinos, 29 de outubro de 2019. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/584147-eleicoes-2018-um-pleito-que-revelou-muito-da-sociedade-e-do-estado-primeiras-analises;

FILHO, Manuel Alves. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Jornal Da Unicamp, 04 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam

G1. **Evasão escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo**. G1, São Paulo, 02 de dezembro de 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml

SÃO PAULO. **Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Educação de São Paulo, 2019. Disponível em: https://programas.educacao.sp.gov.br/documents/coletiva-curriculo-paulista-em.pdf

SÃO PAULO, Notícias. **"Projeto de Vida" trabalha habilidades socioemocionais e incentiva alunos da rede estadual a perseguirem seus sonhos**. São Paulo: Notícias, 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/projeto-de-vida-trabalha-habilidades-socioemocionais-e-incentiva-alunos-da-rede-estadual-perseguirem-seus-sonhos/

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Motivação e Projeto de Vida: como mobilizar competências para trilhar seu propósito.** Instituto Ayrton Senna, Artigo, 30 de junho de 2021: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/blog-de-artigos/motivacao-e-projeto-de-vida-como-mobilizar-competencias-para-trilhar-seu-proposito.html

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS. **O Novo Ensino Médio - Itinerários formativos e eixos estruturantes.** Canal no Youtube do Instituto de Ciências Humanas, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uz5VPoLFhKo&t=2993s

JUCÁ, Beatriz. *Os tentáculos de Olavo de Carvalho sobre 57 milhões de estudantes brasileiros.* **El Pais**, São Paulo, 12 de janeiro de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/10/politica/1547145578_294383.html

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CASTIONI, Remi. *Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília: lições para a avaliação do ensino médio*. Em **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 420 - 436, mai./ago. 2020, pp. 428 e 430.

LEMOS, Vinícius. **'Peguei covid na volta às aulas presenciais': os riscos para professores na pandemia.** BBC News, 10 de março de 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56302283

OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA. **Primeira versão da BNCC**. Disponível em: https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/

OBSERVATÓRIO GEOHISTÓRIA. **Segunda versão da BNCC**. Disponível em: https://observatoriogeohistoria.net.br/segunda-versao-da-bncc/

O GLOBO. **Presença de militares em cargos civis mais que dobrou no governo Bolsonaro**. O Globo, 27 de junho de 2021. Disponível em:

https://oglobo.globo.com/politica/presenca-de-militares-em-cargos-civis-mais-que-dobrou-no-governo-bolsonaro-25079165

Professores do novo ensino médio estão sem diário de classe. DF 2, abril. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df2/video/professores-do-novo-ensino-medio-estao-sem-diario-de-classe-10469395.ghtml

ROUBICEK, Marcelo. **5 anos do teto de gastos: resultados, alternativas e futuro.** Revista Nexo, 14 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/12/14/5-anos-do-teto-de-gastos-resultados-alternativas-e-futuro

UBES. **Os frutos da primavera secundarista. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), 21 de dezembro de 2017.** Disponível em: https://ubes.org.br/2017/os-frutos-da-primavera-secundarista/

UNB. **Curso de extensão oferece reflexão sobre felicidade, bem-estar e qualidade de vida em tempos de pandemia. UNB Notícias, Secretaria de Comunicação, Brasília, 15 de setembro de 2020.** Disponível em: https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4427-curso-de-extensao-oferece-reflexao-sobre-felicidade-bem-estar-e-qualidade-de-vida-em-tempos-de-pandemia

UNICAMP. **Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp divulga manifesto sobre a BNCC. UNICAMP, Faculdade de Educação, 11 de dezembro de 2020.** Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/noticias/comissao-permanente-de-formacao-de-professores-da-unicamp-divulga-manifesto-sobre-a-bncc

VIEIRA, Arthur; HILLARY, Karine; ANDRADE, Mia. Lugar de estudante é na UnB ou onde eles quiserem, afirma professor do CG – alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal têm alto número de aprovação na primeira chamada do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Correio Brasiliense, Brasília, 10 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/vestibular-e-pas/2021/11/4962218-lugar-de-estudante-e-na-unb-ou-onde-eles-quiserem-afirma-professor-do-cg.html

ANEXOS

QUADRO I – HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A título informativo, são diversas habilidades para cada competência e estão identificadas a partir de um **código alfanumérico** de quatro sequências e é composto da seguinte maneira, por exemplo a habilidade < EM13CHS101>[79]:

EM	13	CHS	101
O primeiro par de letras indica a etapa, no caso é a Etapa do Ensino Médio.	Esse par de números indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer um dos três anos do Ensino Médio, conforme definição dos currículos.	Esta sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias LP = Língua Portuguesa MAT = Matemática e suas Tecnologias CNT = Ciências da Natureza e suas Tecnologias CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números). Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais.

Quadro explanativo das competências específicas e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

[79] Ver: Estrutura da BNCC, Educação Básica, Ensino Médio, Competências Específicas de Área. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de

	informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;	(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas,

	selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. (EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. (EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;	(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. (EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

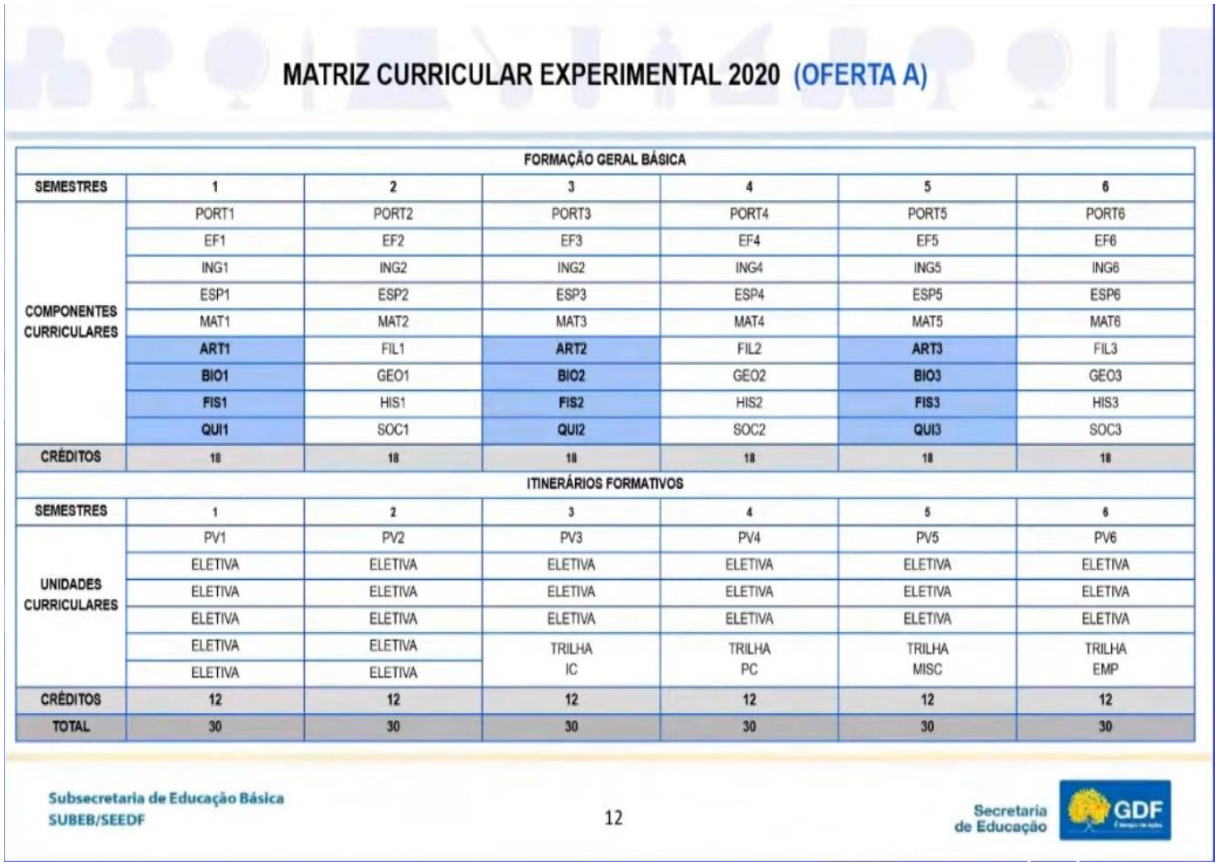
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia,	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos

consciência crítica e responsabilidade.	ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). (EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

QUADRO II – MATRIZ CURRICULAR EXPERIMENTAL DO DF

Abaixo segue para referência os dois modelos de matriz curricular experimental utilizados no DF:

Modelo I:



MATRIZ CURRICULAR EXPERIMENTAL 2020 (OFERTA A)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA						
SEMESTRES	1	2	3	4	5	6
COMPONENTES CURRICULARES	PORT1	PORT2	PORT3	PORT4	PORT5	PORT6
	EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6
	ING1	ING2	ING2	ING4	ING5	ING6
	ESP1	ESP2	ESP3	ESP4	ESP5	ESP6
	MAT1	MAT2	MAT3	MAT4	MAT5	MAT6
	ART1	FIL1	**ART2**	FIL2	**ART3**	FIL3
	BIO1	GEO1	**BIO2**	GEO2	**BIO3**	GEO3
	FIS1	HIS1	**FIS2**	HIS2	**FIS3**	HIS3
	QUI1	SOC1	**QUI2**	SOC2	**QUI3**	SOC3
CRÉDITOS	18	18	18	18	18	18
ITINERÁRIOS FORMATIVOS						
SEMESTRES	1	2	3	4	5	6
UNIDADES CURRICULARES	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6
	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
	ELETIVA	ELETIVA	TRILHA IC	TRILHA PC	TRILHA MISC	TRILHA EMP
	ELETIVA	ELETIVA				
CRÉDITOS	12	12	12	12	12	12
TOTAL	30	30	30	30	30	30

Subsecretaria de Educação Básica
SUBEB/SEEDF

12

Secretaria de Educação GDF

Modelo II:

MATRIZ CURRICULAR EXPERIMENTAL 2020 (OFERTA B)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA						
SEMESTRES	1	2	3	4	5	6
COMPONENTES CURRICULARES	PORT1	PORT2	PORT3	PORT4	PORT5	PORT6
	EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6
	ING1	ING2	ING2	ING4	ING5	ING6
	ESP1	ESP2	ESP3	ESP4	ESP5	ESP6
	MAT1	MAT2	MAT3	MAT4	MAT5	MAT6
	FIL1	ART1	**FIL2**	ART2	**FIL3**	ART3
	GEO1	BIO1	**GEO1**	BIO2	**GEO3**	BIO3
	HIS1	FIS1	**HIS1**	FIS2	**HIS3**	FIS3
	SOC1	QUI1	**SOC1**	QUI2	**SOC3**	QUI3
CRÉDITOS	18	18	18	18	18	18
ITINERÁRIOS FORMATIVOS						
SEMESTRES	1	2	3	4	5	6
UNIDADES CURRICULARES	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6
	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA	ELETIVA
	ELETIVA	ELETIVA	TRILHA IC	TRILHA PC	TRILHA MISC	TRILHA EMP
	ELETIVA	ELETIVA				
CRÉDITOS	12	12	12	12	12	12
TOTAL	30	30	30	30	30	30

Subsecretaria de Educação Básica
SUBEB/SEEDF

13

Secretaria de Educação GDF

QUADRO III – DISTRIBUIÇÃO DOS MÓDULOS

Abaixo seguem as ilustrações de como os módulos estão distribuídos.

MÓDULO COMUM (BNCC)		
Áreas do conhecimento	**Componentes curriculares**	**Total de créditos ao término do Ensino Médio**
Linguagens e suas tecnologias	Arte	108
	Educação Física	
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	
	Língua Portuguesa	
	Espanhol	
Matemática e suas tecnologias	Matemática	
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia	
	Física	
	Química	
Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia	
	Geografia	
	História	
	Sociologia	

MÓDULO FLEXÍVEL		
Eixos	**Componentes ofertados**	**Total de créditos ao longo do Ensino Médio**
Projeto de Vida	Projeto de Vida I	2
	Projeto de Vida II	2
Projetos de Ensino	Metodologia de Projetos	34
	Projetos interventivos	
	Projetos interdisciplinares	
	Projetos Culturais	
	Projetos Esportivos	
	Estágios supervisionados	
	Projetos sociais e voluntários	
Componentes Eletivos	Componentes de aprofundamento da BNCC	34
	Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)	
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	
	Cursos de curta duração com certificação	
	Educação à Distância (EaD)	
Educação Profissional Técnica*	Componentes de Educação profissional	variável

* O eixo "Educação Profissional Técnica" é ofertado em escolas específicas com matriz curricular voltada para a qualificação profissional, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

QUADRO IV – HABILIDADES DO EIXO DE EMPREENDEDORISMO

Abaixo segue a composição de habilidades voltadas ao eixo do empreendedorismo:

EIXO DE EMPREENDEDORISMO	
Habilidades gerais relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e Projeto de Vida:	
– Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. – Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. – Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.	
Habilidades específicas associadas às Áreas do Conhecimento e a Formação Técnica e Profissional:	
Área de Linguagens e suas Tecnologias	1. Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. 2. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. 3. Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
Área de Matemática e suas Tecnologias	1. Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. 2. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. 3. Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1. Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. 2. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. 3. Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1. Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. 2. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal

	ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global. 3. Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.
Formação Técnica e Profissional	1. Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de *trainee*, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional. 2. Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios. 3. Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.

QUADRO V - *TABELA COMPARATIVA DE CURSOS TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTES*

OFERTADOS (matrícula 2022)	BANCO DE PLANOS (aprovados - SEEDF)
Técnico em Administração	Técnico de Nível Médio de Técnico em Agente Comunitário de Saúde
Qualificação em Assistente Administrativo	Técnico de Nível Médio de Técnico em Análises Clínicas
Técnico em Secretariado	Técnico de Nível Médio de Técnico em Aquicultura
Qualificação em Assistente de Recursos Humanos	Técnico de Nível Médio de Técnico em Artes Circenses
Técnico em Manutenção Automotiva	Técnico de Nível Médio de Técnico em Biblioteconomia (EaD)
Técnico em Eletrotécnica	Técnico de Nível Médio de Técnico em Biocombustíveis

Técnico em Computação Gráfica	Técnico de Nível Médio de Técnico em Canto
Operador de computador	Técnico de Nível Médio de Técnico em Cenografia
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Cervejaria
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Composição e Arranjo
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Conservação e Restauro
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Controle Ambiental
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Cuidados de Idosos
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Dança
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Design de Joias
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Documentação Musical
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Design de Móveis
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Eletroeletrônica
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Eletrotécnica
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Enfermagem
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Eventos
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Fabricação de Instrumentos Musicais
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Finanças Integrado à EJA

	Técnico de Nível Médio de Técnico em Guia de Turismo
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Informática
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Laboratório de Ciências da Natureza
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Logística
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Ludoteca
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Modelagem do Vestuário
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Museologia
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Nutrição e Dietética
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Panificação
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Processos Fonográficos
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Produção de Áudio e Vídeo
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Produção de Moda
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Programação de Jogos Digitais (EaD)
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Redes de Computadores
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Regência
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Saúde Bucal

	Técnico de Nível Médio de Técnico em Segurança do Trabalho
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Serviços Públicos Integrado à EJA
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Teatro
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Telecomunicações
	Técnico de Nível Médio de Técnico em Viticultura e Enologia
	Acordeom
	Agente Comunitário de Saúde (EaD)
	Agente de Alimentação Escolar (EaD)
	Alaúde
	Arranjo 1, Arranjo 2 e Arranjo Linear
	Arranjo 3
	Assistente Administrativo
	Assistente Administrativo
	Auxiliar de Cozinha
	Auxiliar de Farmácia de Manipulação (EaD)
	Balconista de Farmácia
	Bandolim
	Barbeiro
	Bateria
	Bombardino
	Bombeiro Civil (EaD)
	Cabeleireiro
	Canto Erudito

	Canto Erudito Aperfeiçoamento
	Canto Popular
	Cavaquinho
	Cervejeiro
	Clarineta
	Contrabaixo Acústico Erudito
	Contrabaixo Acústico Popular
	Contrabaixo Elétrico
	Coro Feminino Cantares
	Costureiro Industrial do Vestuário
	Cozinheiro
	Cravo
	Cuidador de Idoso
	Cuidador de Idoso
	Cuidador de Idoso (EaD)
	Cuidador Infantil
	Cuidador Infantil
	Doula
	Educação em Saúde Bucal (EaD)
	Elementos Técnicos de Palco (Práticas e Projetos)
	Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão
	Fagote
	Flauta Doce
	Flauta Transversal
	Flauta Transverso Barroca

	Gaita Cromática
	Guitarra
	Harpa
	Harpa Aperfeiçoamento
	Higienista de Serviços de Saúde
	Iluminação de Palco
	Iniciação ao Instrumento Musical
	Jardineiro
	Lactarista (EaD)
	Manicure e Pedicure
	Marceneiro
	Massagista
	Modelista de Roupas
	Montador de Equipamentos Eletroeletrônicos (Robótica)
	Montador e Reparador de Computadores (Suporte Técnico)
	Oboé
	Operador de Computador
	Operador de Computador
	Operador de Computador
	Percussão Erudita
	Percussão Popular
	Piano Erudito
	Piano Popular
	Primeiros Socorros (EaD)
	Programador de Sistemas Iniciante (Lógica)

	Programador Web
	Projetista de Móveis
	Recepcionista de Consultório Odontológico (EaD)
	Recepcionista em Serviços de Saúde
	Recursos Humanos
	Saxofone
	Trombone
	Trompa
	Trompete
	Tuba
	Viola Caipira
	Viola Clássica
	Viola da Gamba
	Violão Erudito
	Violão Popular
	Violino
	Violoncelo
	Especialização Técnica de Nível Médio em Instrumentação Cirúrgica
	Especialização Técnica de Nível Médio em Enfermagem em Urgência e Emergência

QUADRO VI - ESTRUTURA DO CEM 01 DE SOBRADINHO

A estrutura física da escola consiste de:

• 28 salas de aula (incluídas as salas de Artes e Educação Física);

• 1 sala dos professores;

• 1 sala de reforço;

• 1 sala do Serviço Social de Orientação Educacional (SOE);

• 1 sala de recursos para deficientes auditivos;

• 1 sala de educação de jovens e adultos (interventiva do 1º segmento);

• 4 quadras poliesportivas não cobertas;

• 1 espaço coberto para jogos;

• 1 sala de leitura;

• 1 videoteca;

• 1 laboratório de Informática;

• 1 laboratório de Biologia;

• 1 laboratório de Química;

• 1 laboratório de Física;

• 4 salas para Projetos Especiais;

• 1 sala do Grêmio;

• 1 sala para a Direção da escola;

• 1 sala para atendimento à comunidade

• 2 salas para a Coordenação (são integradas);

• 1 sala para a Secretaria;

• 1 sala para a supervisão administrativa;

• 2 salas para depósito;

• 1 sala para o almoxarifado;

• 1 cantina;

• 1 refeitório;

• 7 banheiros para os estudantes (2 femininos e 2 masculinos na parte interna, 1 feminino e 1 masculino próximos das quadras e 1 para estudantes portadores de necessidades);

• 6 banheiros para os professores (1 feminino e 1 masculino no interior da sala dos professores, 1 feminino e 1 masculino próximos à sala da Direção, 1 no interior da sala da Mecanografia e 1 no interior da Sala de Leitura);

• 1 sala para Mecanografia;

• 1 auditório, com capacidade para 200 pessoas;

• 1 sala para os funcionários da empresa de limpeza e conservação;

• 5 Espaços para a Convivência (3 nos jardins, 1 no pátio coberto e 1 no Redário);

• 3 estacionamentos (sendo 2 privados e 1 público).

APÊNDICES – ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

1. COORDENADOR NEI VIEIRA, UNIEB - REGIONAL DO NÚCLEO BANDEIRANTE

Arquivo: 1 - Tempo de gravação: 49 min. e 39 segs.

Realizada em 27 de abril de 2022.

Professor Nei Vieira, Coordenador da Unidade de Educação Básica da Regional do Núcleo Bandeirante

Obs: a transcrição se inicia após a leitura do termo de consentimento e aceite do entrevistado.

D. Eu estou fazendo uma pesquisa de monografia sobre o novo ensino médio e o projeto de vida e estou entrevistando nesse momento o professor Nei Vieira, que é coordenador intermediário da Unidade de Educação Básica (UNIEB), da Regional do Núcleo Bandeirante, tudo bem professor?

N. Tudo ótimo.

D. Professor, você poderia nos falar um pouquinho sobre como é o trabalho desempenhado pela UNIEB, considerando nessa sua resposta que a regional do núcleo bandeirante tem uma abrangência de mais de uma região administrativa. Então como é que se dá esse trabalho, esse acompanhamento das escolas? Se as demandas são diferentes para cada [Região Administrativa], né, Candangolândia, Riachos e para o próprio Núcleo Bandeirante. E também como é esse trabalho que vocês fazem.

N. Bom. Aqui na nossa UNIEB, aqui no Núcleo Bandeirante... Eu vim da EAPE, que é a Secretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. E lá, durante três anos, eu participei como professor formador, oferecendo cursos para colegas dentro da área do Ensino Médio, mais especificamente. E fui convidado pela coordenadora, professora A. M., para assumir essa tarefa de ajudar na implantação do Novo Ensino Médio aqui na nossa Regional. E

nós temos aqui cinco unidades escolares que precisam desse acompanhamento. Então, desde o ano passado eu venho visitando essas escolas, então nós temos uma aqui na Candangolândia, que é o CEM JK, uma no Núcleo Bandeirante, que é o Centro de Ensino Médio Urso Branco, que é o CEMUB, uma no Riacho Fundo I, que é o Centro de Ensino Médio 01 e duas unidades no Riacho Fundo II, Centro Educacional 01, que é o CED 01, e o CED Agro Urbano, que é uma escola que tem uma realidade bem peculiar, que tem desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, todos os segmentos. E a nossa tarefa principal, quando existia a equipe geralmente ela sofre alterações, né? Então nós começamos aqui com quatro professores e recentemente estávamos apenas eu e mais uma colega, e veio uma amiga também se juntar a nós para poder ajudar nessa tarefa. Mas basicamente o nosso trabalho aqui na UNIEB é visitar as escolas, participar das coordenações, conversar com os professores, criando as famosas rodas de conversa, daí passar para eles um pouco mais de segurança. Também porque a implantação desse Novo Ensino Médio gerou muita insegurança no corpo docente. Então, nós que já temos uma vivência um pouquinho maior, é uma experiência de vida um pouquinho maior. Porque pude já trabalhar com o Novo Ensino Médio, desde a sua concepção, então a minha função foi participar das semanas pedagógicas conversando com a equipe de professores e tentar criar neles essa cultura do Novo Ensino Médio, porque tanto nos professores quanto nos alunos, é bem difícil a gente sair da "zona de conforto" e passar pela "zona do medo", "da incerteza", até conseguir segurança para poder entrar na "zona de crescimento" e realizar aquilo que a gente tanto deseja. E depois de conversado com as equipes nós tivemos aí a chegada no início do ano os contratados do último concurso, no meio desses nós tivemos muitos contratos temporários, ou jovem recém saído da universidade, sem qualquer experiência na vida docente e que a gente está tentando, né, vamos dizer assim, encorajá-los cada vez mais e que oferecer a segurança para que eles desenvolvam, né, o que o Novo Ensino Médio exige, né.

D. Perfeito. E já que estamos, né, começando a falar aqui sobre esse Novo Ensino Médio, você pode falar para a gente um pouquinho, como é que foi a implementação do Novo Ensino Médio pela Regional do Núcleo Bandeirante e esse acompanhamento nas escolas. Desde as discussões, quais foram as mudanças, as dificuldades, as críticas, se você ouviu críticas por parte dos professores, ou de quem trabalha com você também, né? E se foram também pensados aspectos como a estrutura das escolas, que talvez não dê conta, né, de suprir toda a demanda do Novo Ensino Médio e as tecnologias envolvidas, né? E falar um pouquinho pra gente, né, como é que foi essa implementação.

N. Certo. Bom. Uma vez definida a política da Diretoria do Ensino Médio, da DIEM, nós começamos visitando as escolas e mostrando para eles as alterações, as maiores mudanças do antigo para o Novo Ensino Médio, a começar pela carga horária que passou a ser de 3000 horas, que antes era [inaudível], no antigo Ensino Médio. Para nós aqui em Brasília, isso não afetou em nada, porque os meninos já tinham seis aulas por dia, então isso realmente veio e vai fazer a diferença em outros pontos do país. Mas o que a gente foi tranquilizar, que essas 800 horas que passaram para mil horas/ano, nós teríamos aí três dias da semana [inaudível] a FGB, Formação Geral Básica, tudo com base no que está previsto não só na BNCC como no nosso Currículo em Movimento. E dois dias da semana reservados aos dias de "escolha", vamos dizer assim, que são os Itinerários Formativos, onde os professores teriam que ofertar as disciplinas Eletivas, onde o aluno, com base no seu projeto de vida, vai escolher a disciplinas com as quais ele mais se identifica e que possam realmente fazer a diferença na escolha da sua profissão, para a vida acadêmica seguinte. Então nós começamos visitando as escolas, conversando com os professores, devo ressaltar que alguns abraçaram de pronto o Novo Ensino Médio, mas outros com um olhar bastante cético, de que não vai dar certo, é chover no molhado, vai ser mais do mesmo. Então a gente começou a mostrar que algumas escolas pilotos, do Distrito Federal, já estavam conseguindo resultados assim muito satisfatórios no fim da linha, lá no final do terceiro ano, com meninos assim muito mais preparados para encarar o Enem e o vestibular. Em seguida, eu procurei junto com a equipe da UNIEB, que trata dos anos finais, procurei visitar as escolas Centro de Ensino Fundamental, para conversar com os alunos do 9º ano. Porque para eles, também estão bem apavorados, eles achavam que passar de 800 para 1000 horas/ano seria ficar o dia inteiro na escola, que ele não teria mais vida social, aquela coisa toda. Então nós fomos mostrar para eles que em termos de carga horária não ia influenciar em nada, mas pelo contrário, eles poderiam chegar ao Ensino Médio com um apoio maior da equipe de professores, para que eles tomassem a decisão no fim do ensino médio para a escolha da carreira deles. Então foi assim o primeiro passo de implementação do Novo Ensino Médio, aqui na nossa região.

D. E vocês enfrentaram dificuldades de aspecto de estrutura, tecnologia?

N. Olha, Damares, eu vou dizer bem francamente para você. Na nossa Regional, não, eu visitei todas as unidades. E você tem realmente alguma escola que por algum motivo ainda não tem o laboratório de ciências da natureza formado, mas há uma promessa de que eles conseguirão uma verba para montar. Então, os professores que ali estão e não tem um laboratório, cara, eles se desdobram pra levar o experimento para sala de aula e a coisa acontece. Eu não tive essa reclamação de que nós não temos estrutura, nós não vamos poder implantar por esse motivo, aqui na nossa Regional, tudo tranquilo.

D. Perfeito. Bom, no DF o NEM se iniciou a implementação no ano de 2020, né, como você salientou, né, através das escolas pilotos. Só que, infelizmente, justamente no ano de 2020, nós tivemos os primeiros casos de COVID e a decretação de fechamento de comércios e de escolas. E essa situação tem perdurado até o ano corrente, 2022, que mesmo com campanha de vacina, tem os perigos de novas variantes, né. Você poderia falar um pouquinho como a pandemia impactou a implementação do NEM, justamente nas escolas que são coordenadas pela Regional do Núcleo Bandeirante. E se esses impactos, que trouxeram mudanças de aulas presenciais para remotas e híbridas, se houve reflexos de saúde emocional, mental, para você mesmo, ou por colegas de trabalho, das escolas, dos estudantes, dos professores. Então, você pode falar um pouquinho pra gente sobre isso.

N. Olha. Bom. Eu atuo nas duas, vamos dizer assim, nas duas pontas, né? Eu estou na Secretaria de Educação, estou na coordenação aqui e estou [inaudível] na rede privada. E os problemas foram exatamente os mesmos, Damares. Em maior ou menor proporção, mas os problemas foram os mesmos. Então a gente teve, professor, em primeiro lugar, professor que não estava preparado para a tecnologia, tanto na particular como na rede pública, professores sofreram muito para se adequar às aulas inicialmente gravadas, depois ao sistema híbrido, com aulas síncronas, usando plataformas como o Google Meet ou até mesmo o Zoom. Então houve esse período Inicial, assim, bastante conturbado, onde nós precisamos, foi preciso fazer aí uma pausa para que os professores se capacitassem e da mesma forma os alunos. Então, eles tiveram problema do isolamento, e muitos na rede quer acesso ao celular para poder acompanhar as aulas. São muitas escolas que ofereciam o material impresso, entregue em sistema de *drive thru* para que os meninos fizessem o acompanhamento e a entrega desse material. No ano passado, quando da ocasião das vacinas, a gente, no final do ano, já teve o retorno ao presencial, não de

todas, é claro, mas isso já nos ajudou nas conversas para implantação do NEM esse ano. Então eu não trabalhei especificamente com escola-piloto, porque na nossa Regional nós não tivemos nenhuma escola pilotando o projeto, mas visitei várias escolas e senti, no contato com professores e os alunos, e isso realmente prejudicou. Agora alguns que voltaram apenas esse ano ao modo presencial [inaudível] de algum transtorno emocional. Então a gente vê os alunos, alguns com dificuldade de relacionamento, ansiedade exacerbada. No início do ano, inclusive, a gente teve a mídia reportando casos de violência, né? E hoje nós estamos com campanhas dentro das escolas [inaudível] emocional mesmo, independente de ser o Novo Ensino Médio ou não, a gente já tá com os projetos educacionais para que roda de conversas sejam feitas, para que diminua, vamos dizer assim, essa sociedade, essa falta de paciência, que muitas vezes acaba resultando em violência, violência verbal e às vezes até violência física também. Mas isso realmente prejudicou muita gente, alguns se adaptaram perfeitamente ao sistema híbrido, outros de forma alguma, e isso nós vamos carregar essas sequelas do baixo aproveitamento ainda por um tempo, então é o que nós temos conversado. Há uma lacuna aí que deve ser preenchida e que vai levar tempo ainda, então a Secretaria iniciou o ano aplicando uma avaliação diagnóstica, desde os anos iniciais até o a educação de jovens e adultos, então já temos esses dados tabulados na plataforma e as escolas já começam a trabalhar com essas defasagens verificadas aí.

D. Muito interessante. E entrando um pouco mais ainda nas mudanças do Novo Ensino Médio, que é o objeto de estudo da minha monografia, o Projeto de Vida, tanto na BNCC quanto no Currículo em Movimento, ele tem diversos objetivos, né, entre eles servir como auxiliador na escolha profissional dos estudantes, esse é basilar, né, mas ele também permite outros, como acompanhamento socioemocional, ajudar na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Mas focando um pouquinho aqui sobre essa perspectiva do NEM em permitir uma formação profissional e técnica e que o Projeto de Vida faz muita presença nesse aspecto, colaborando com as trilhas. Quando esse estudante opta por essa formação e tem os Itinerários Formativos, o Projeto de Vida, as trilhas, que são realizadas através de parcerias dentro de unidades profissionalizantes, como SENAI, SENAC e Centro de Educação Profissional e Escola Técnica. Então o Projeto de Vida é trabalhado nessas unidades e centros, diferentes da escolha pro Itinerário Formativo focado em uma formação superior, em que o Projeto de Vida é realizado nas escolas e dentro das áreas escolhidas pelo estudante. Só que não existe esses centro e unidades em todas as regiões administrativas, então isso exige um deslocamento dos estudantes de dentro das escolas para esses centros e unidades e que pode melhor prover esse

deslocamento e acesso ao ensino fundamental [eu quis profissional]. A UNIEB tem participado nesse acompanhamento dos estudantes nesse deslocamento, no seu ensino também, ou esse trabalho é mais efetivado pela escola?

N. Na verdade, a gente, você bem citou que não são todas as regionais que conseguiram assinar um contrato de parceria com a educação profissional e técnica, né? Então na nossa Regional, especificamente, nós não temos a oferta do Itinerário Formativo para a educação profissional e técnica. Os meninos que querem por exemplo ingressar no sistema S. ... não adianta, simplesmente ele chegar e falar "bom eu consegui uma vaga no SENAI e vou fazer um curso de mecânica de automóveis. Gostaria que esse curso validasse o meu itinerário.". Infelizmente não é possível, pelo menos por enquanto, uma vez que a Regional não tenha esse contrato de parceria assinado com as instituições. Nós já tivemos casos, por exemplo, que os meninos que resolvem realmente trilhar os itinerários voltados para a formação profissional e técnica, eles mudam de Regional, procuram uma escola que seja vinculada. Por exemplo, aqui perto de nós, nós temos, em Taguatinga, algumas escolas, e no Guará. Uma escola que tem vínculo com o centro profissionalizante. No nosso não. Mas a UNIEB tem participado desse acompanhamento nas escolas, até mesmo para conhecer quais são as eletivas oferecidas, pelo menos nesse primeiro semestre, que atenda os interesses daquela comunidade, porque uma das coisas que a gente mais encontra na BENCC, naquele documento imenso, é a palavra protagonismo estudantil, ou protagonismo juvenil. Então, para que isso realmente aconteça, a gente tem que garantir aos jovens que áreas do seu interesse sejam contempladas na oferta das disciplinas eletivas. Não sei se respondi sua pergunta, Damares.

D. Não, respondeu sim. Eu mesma não sabia que as parcerias eram realizadas pelas Regionais. Eu pensava que era pela própria Secretaria de Educação. Interessante.

N. É porque como foi explicado uma vez que, por exemplo, uma vez que a escola assina essa parceria com alguns centros profissionalizantes, a saída do estudante da sua escola, da sua unidade escolar, até esse centro formador e o seu retorno é todo responsabilidade da escola. Então a escola teve que oferecer o transporte, a alimentação. Isso acaba se tornando complicado quando fica muito longe, né. Então as escolas tem optado por parcerias com esses centros mais próximos.

D. Perfeito. E aprofundando um pouco mais a questão do Projeto de Vida, você tem uma visão positiva sobre a inclusão desse aspecto profissionalizante e técnico no Ensino Médio?

N. Tenho sim, sem dúvida. Eu costumo dizer, inclusive, eu vou dizer assim, atravessando um pouquinho o carro à frente dos dois, né, essa visão não só, aqui para nossa Regional como para algumas escolas particulares onde eu atuo, que é o seguinte, não adianta você chegar para um aluno no primeiro dia do ensino médio, e dizer para ele que ele tem que criar um projeto de vida para daí ele escolher qual a área do conhecimento que ele mais gostaria de estudar ou se aprofundar, para escolher uma profissão. Então eu disse aqui na Regional que o melhor trabalho a ser feito, que a gente já tá fazendo isso, é criar um canal de comunicação entre os Centros de Ensino Fundamental e os Centros de Ensino Médio, para que o Projeto de Vida comece, pelo menos, no sistema de formato, de aquecimento, que essa discussão comece com os alunos do nono ano, para que eles cheguem ao Ensino Médio um pouquinho mais amadurecidos sobre a importância [inaudível]. Porque, basicamente, o que eu costumo dizer para eles, que eu entendo do Projeto de Vida é uma busca pelo autoconhecimento. Então a primeira pergunta que eu digo que os alunos têm que responder: quem sou? Então, para responder "quem sou?" ele já começa a buscar, "Bom. Eu sou o Nei. Eu gosto de matemática. Eu toco violão também. Eu adoro esporte." E a gente começar a saber que esse jovem tem múltiplas inteligências. [nome de um autor inaudível] fala muito bem sobre isso, né? Então eu digo sempre para eles, "olha, dá realmente para você ser um excelente médico e de repente ser um atleta". O meu time, o Corinthians, havia um cara chamado Dr. Sócrates, que era ortopedista, que ele não só foi um excelente jogador de futebol como era médico também. Então eu falei "você pode muito bem um engenheiro e ser um instrumentista, um musicista, porque não?" Então os meninos começam a procurar o "quem sou eu" e a segunda pergunta onde eu quero chegar, com base nas suas habilidades, a gente vai ajudando esses meninos. Até o pensamento, que eu chamo de um pensamento empreendedor, aí eu falo que o empreendedorismo remete muito a um negócio, mas a atitude empreendedora é exatamente tomada de decisão. Então ele vai pensar aquelas questões que você citou, que o Projeto de Vida, deve abarcar, né. A dimensão pessoal, ele tem que conhecer, a dimensão social, de como eu sou dentro da minha comunidade, a minha dimensão de organização e planejamento, até chegar na dimensão profissional, onde a gente vai começar a trabalhar com eles essa parte do empreendedorismo. Então hoje a gente já começa a visitar as escolas de Ensino Fundamental, eu gosto muito de ter esse contato com os alunos para que eles comecem a pensar o que vem pela frente. Porque senão eles acham que o nono ano é

só mais um ano e vamos esperar para ver o quê que o Ensino Médio traz. E não é assim, né. Então a gente tem que trabalhar junto.

D. Perfeito. E nesse campo, já que você tem uma visão positiva, né dessa inclusão profissionalizante no Ensino Médio, e técnico, né. Você pode falar um pouquinho como o empreendedorismo no NEM tem sido implementado, a partir, claro, da sua própria experiência. E se tem projetos trabalhados com os estudantes nesse aspecto, de não apenas trabalhar o aspecto de possibilidade de entrar na universidade, mas também o aspecto de realmente encerrar o ensino médio com uma certificação técnica ou profissional. Se você tem algum projeto nesse aspecto. E se você pensa em como deve ser feito o empreendedorismo no Ensino Médio. Quais são suas perspectivas, quais são as utilizações de autores nessa persecução, nesse cumprimento.

N. Certo. Bom. Na verdade, é o seguinte. Algumas escolas têm, vamos dizer assim, o perfil mais de tentar colocar o menino no vestibular. Então as eletivas oferecidas, não são eletivas voltadas para a vida profissional. Eu vou, por exemplo, citar uma, que é chamada de PIPAS. Essa eletiva, PIPAS, que foi criada por uma professora lá de Sobradinho, são projetos interdisciplinares para o PAS da UnB. Então é comum as escolas criar dentro do semestre letivo um mini cursinho voltado para o PAS, que é o Programa de Avaliação Seriada. Então existe PIPAS das Ciências da Natureza, onde o menino vai resolver provas do PAS, enfim da Biologia, PIPAS de Humanidade. Então a cada semestre os meninos têm a oferta de PIPAS 1, PIPAS 2. Então quando a gente apresentou, todo mundo "Poxa, eu acho que vai ser interessante passar os semestres inteiros fazendo [inaudível] pro PAS." E quando você vai explicar o que é [inaudível]. Um professor que criou uma eletiva muito interessante chamada Velozes e Curiosos. Então, ele trabalha a Física de foguetes com propulsão á ar, à água, então os meninos começam a estudar atrito, começa a estudar velocidade média. E, quer dizer, essas coisas que vão provocando neles o interesse por uma vida acadêmica. Teve professor que criou Introdução ao Direito no Ensino Médio. Então, ele sabe que independente dele terminar o Ensino Médio, ele poder entrar para Direito na universidade, ele pode fazer um concurso em Nível Médio, onde se cobra a Lei Orgânica do DF, se cobra Direito Constitucional. Então, os alunos, eles não só pela, vamos dizer assim, empatia com o professor, mas pelo caráter de curiosidade que gera, e o menino falar que tá no Ensino Médio já estudando matéria do Direito. Então a gente tem essa questão. Agora com relação ao ensino profissional, eu vou dizer para você que na nossa

Regional a gente tem o Centro Educacional AGRO-Humano, o nome já diz, ele tá numa área e ele possui dois projetos premiados. É inclusive uma parceria com o SLU, que é o Projeto Lixo Zero, onde a escola, desde os pequenininhos até o Ensino Médio, trabalha a coleta seletiva do lixo. Então nenhum lixo produzido na escola sai da escola sem ser pesado e separado, então ele tem dentro da escola um trabalho de compostagem de composta orgânica, onde o lixo orgânico é reutilizado e com atenção ao material reciclável, ele tem oferecido para usinas e cooperativas de reciclagem o plástico, o papel, o vidro. Então é um trabalho muito bem feito...

D. Desculpa, professor. Você pode repetir por favor. É que cortou.

N. Ah! Desde quando, Damares?

D. Desde quando você começou a falar sobre o segundo projeto.

N. Bom. O segundo projeto é chamado de Escola Sustentável. E foi criado com o subsídio do Governo dos Emirados Árabes. Então, o garoto escreveu a escola com esses professores como padrinhos e eles começaram realmente a fazer da escola uma escola sustentável. Então eles já tinham o Projeto da Horta Orgânica. Então hoje eles coletam toda a água da chuva que cai dos telhados, ela é armazenada, eles têm com isso a criação de peixes, eles têm a água sendo reutilizada nas descargas dos banheiros, para lavar o pátio. Então eles têm todo um trabalho de sustentabilidade dentro da escola com essa energia. Inclusive energia solar também sendo usada para manter algumas partes da escola. Então isso já provoca na comunidade um barulho legal. É um barulho do bem. Então eles já têm a escola para aprender com os alunos e reproduzir na propriedade, o que os meninos praticam dentro da empresa. E isso é muito legal, porque eles têm se empoderado. Então muitos alunos ali já estão querendo fazer Agronomia. [inaudível] Então, isso tudo são projetos que tentam inserir na vida profissional também.

D. Certo. E na sua ótica, como o empreendedorismo pode ser utilizado a favor dos estudantes no Ensino Médio, ou até mesmo qual seria a sua forma, ou como você pensa essa

implementação, a utilização do empreendedorismo, a abordagem do empreendedorismo no Ensino Médio.

N. Cortou sua fala pra mim. Viu, Damares, eu vou pedir para repetir porque cortou tudo para mim

D. Certo. Está me ouvindo agora?

N. Sim

D. Como você pensa a implementação, as abordagens, a melhor maneira de trabalhar o empreendedorismo no Ensino Médio. Sua visão sobre isso.

N. Bom. Na verdade, eu [inaudível] conversar com os jovens, e o empreendedorismo está na nossa vida o tempo inteiro. O fato de você tomar uma decisão, destinar energia para alguma coisa, já é um pensamento empreendedor. Então se eu chegasse hoje para alguém dissesse "Poxa, você não tem namorado, Damares, você podia arrumar um namorado" e você poderia responder "Não, não tô querendo empreender nessa área por enquanto.". Então a tomada de decisões, o empreender é resolver problemas. Empreender é você estar o tempo inteiro empenhado em canalizar alguma energia para resolver o problema. Então eu digo para eles o seguinte, que ao entrar no Ensino Médio, eles já têm que começar a ter essa atitude empreendedora, essa visão empreendedora. E a primeira coisa que eu trabalho com os meninos. Que eu já trabalhei empreendedorismo, durante dois anos, e eu era o professor interventor, ou formador. Eu dizia para eles que a primeira atitude empreendedora é criar criatividade. É você trabalhar a criatividade. Criatividade, ao contrário do que muitos pensam, não é um dom, é uma atividade que é trabalhada, a criatividade ela é treinada. Então vamos trabalhar criatividade. A segunda parte, é a gestão de um projeto. Trabalhar isso com os meninos, fazê-los discutir projetos em grupos pequenos dentro da sala, isso é interessante. Então eu fazia muitas coisas, pequenas atividades empreendedoras, como por exemplo, começar o projeto de bolar uma festa da turma. Então a gente tinha que levantar dinheiro, como a gente poderia fazer isso, o que que

a turma poderia criar dentro da escola para poder gerar uma renda para daí o nosso projeto sair do papel. Então que fazia assim, correio elegante ou alguns serviços de vender pirulito, docinho, paçoca, né. E isso ia fazendo com que eles tentassem administrar pequenos projetos. Então eu acho que a visão empreendedora dentro desse eixo, que é o Projeto de Vida, está totalmente associado. É qualquer coisa que ele pense para fazer um jeito de vida empreendedora. E aí que a gente, a maneira como o formador trabalha isso, dentro de sala, ele pode ter excelentes resultados.

D. Certo. Perfeito. E algumas das críticas que nós escutamos acerca do empreendedorismo, essa visão dentro do Ensino Médio, é a possibilidade de uma precarização do ensino e do trabalho. O que você pensa sobre essa crítica que é feita?

N. Eu não acredito nisso não. Eu discordo. Que você colocar um pensamento empreendedor nos jovens, ou buscar criar essa atitude empreendedora, você vai precarizar o ensino. Porque uma coisa que devemos deixar bem claro, isso, muito sucesso a gente conseguiu nas nossas escolas, é que o Projeto de Vida aparecendo agora no novo Ensino Médio, mas a professora da Educação Infantil, quando senta os meninos na rodinha e começa a perguntar "O que a sua mamãe faz?", isso aí já é remetendo o menino a um pensamento empreendedor. "O quê que você quer ser quando você crescer?" Então você já tá provocando nesse menino, de três ou quatro anos de idade, um pensamento empreendedor. E você fazer isso no Ensino Médio, é o que eu digo, nós vamos ter um professor encarregado de ministrar aquele encontro na grade, mas a atitude do Projeto de Vida é da equipe toda. E esse aluno, por incrível que pareça, ele vai espelhar muitas vezes naquele cara que tá ali na frente dele, que é o professor de Projeto de Vida, o professor de Matemática, a professora de Educação Física É nesse cara que ele vai realmente olhar para criar o projeto de vida dele. Então a gente já tem discutido muito isso, que o Projeto de Vida é da equipe toda, e todo mundo, de uma forma transversal, pode criar projetos dentro da sua disciplina para fomentar isso aí dentro da escola.

D. Então tá certo. Eu acho que essas são as perguntas que eu gostaria de fazer. Você gostaria de comentar mais alguma coisa, sobre o Projeto de Vida, sobre o ensino profissionalizante.

N. Não. Eu tenho, inclusive, Damares, eu tenho sentido que o Projeto de Vida na sua essência, ele tá melhor, tá sendo melhor trabalhado na rede pública, nas escolas públicas, do que na escola particular. A escola particular parece que ainda não deixou a ficha cair, que realmente é uma mudança total de paradigma. E isso só vai ser realmente percebido daqui há alguns anos, em 2024, quando o MEC mudar o ENEM, quando as universidades abraçarem essa proposta do Novo Ensino Médio, mudarem também os vestibulares. Porque até então eles acham que o Ensino Médio é só preparar aluno para passar no vestibular. E, realmente, não é isso. O que a gente tá vendo é que o Novo Ensino Médio quer, realmente, que o aluno saia um pouco mais formado para a vida, né. Então eu falo "Olha, se preparem, porque os meninos da rede pública vão chegar com a faca no dente e sangue no olho. E vão, como já aconteceu nos últimos vestibulares, do PAS. Os meninos estão, realmente, papando as vagas que antes só eram ocupadas pela rede privada. Nós já tivemos escola colocando muita gente nos cursos mais concorridos de Medicina, Mecatrônica, Direito. Então temos que promover essa mudança, realmente, de pensamento aí.

D. Perfeito.

N. Para mim, te agradecendo, o prazer muito grande de te conhecer. Quero, realmente depois, receber esse material riquíssimo que eu tenho certeza que você está produzindo, para que a gente possa utilizar aqui na formação desses jovens aí

D. Eu que agradeço, novamente, pela disponibilidade de tempo, por todo esse conhecimento que você tá compartilhando conosco e pela participação, que eu acredito que vai ser de grande valia, sim, nessa pesquisa.

N. Eu que agradeço. Tudo de bom para vocês. Deixo meu abraço e meu respeito ao seu professor orientador. Quando quiserem nos visitar aqui na UNIEB do Núcleo Bandeirante, estamos aqui esperando.

D. Muito obrigada.

2. COORDENADORA KELLY DE AZEVEDO AMÂNCIO, P. V. ESCOLA CEM 02 - BRAZLÂNDIA

Arquivo: 2 - Tempo de gravação: 1 hora e 30 min. e 22 segs.

Realizada em 27 de abril de 2022.

Professora Kelly de Azevedo Amâncio, Coordenadora de Projeto de Vida na escola Centro de Ensino Médio 002 de Brazlândia

Obs: a transcrição se inicia após a leitura do termo de consentimento.

D. Eu gostaria de agradecer a presença da professora Kelly, que é coordenadora do projeto de vida da escola CEM 02 de Brasilândia. Obrigada professora pela sua presença.

K. Eu que agradeço a oportunidade. É sempre muito bom a gente poder contribuir com pesquisas, com processos que são de inteira importância para o desenvolvimento do pensar, do desenvolvimento das capacidades e também dentro das linhas educativas, que nós estamos inseridos. Então, para mim é muito é muito gratificante poder participar de uma tese, de um estudo, de uma referência, que é tão importante dentro do que a gente tem feito, do que você tem feito, do que a educação em outros lugares também tem buscado, para mim é muito importante. Muito obrigado.

D. Bom. Para começar a nossa conversa. Eu gostaria de, primeiro, saber como foi a implementação do Novo Ensino Médio na escola onde você trabalha e se você pudesse também considerar na sua resposta, como foram as reuniões as discussões na escola, como foi a efetivação das mudanças, as dificuldades que foram enfrentadas. Desde o primeiro ao terceiro ano. E aspectos como a estrutura da escola a tecnologia, se tudo isso influenciou e quais foram as discussões.

K. É, na verdade, a gente, eu falo a gente porque somos uma equipe, dentro da escola, E, infelizmente, nós temos uma carência de pessoas especialistas dentro da rede pública de ensino. A gente não tem pessoas que estão capacitadas para desenvolver essa proposta direcionada pelo

MEC. Então a gente está assim, o diretor da escola está encantado, dizendo "Graças a Deus, que você veio para cá. Porque você tem tem conteúdo, você é especialista e você sabe fazer. Você sabe direcionar, você sabe interagir com o que é realmente essa nova proposta de projeto de vida dentro do Novo Ensino Médio.". E eu vejo dentro da escola, onde eu estou trabalhando, uma carência e uma falta de estrutura também, física. Até porque o ambiente, que é direcionado para se falar de projeto de vida, ele não tem que ser o mesmo ambiente de sala de aula. Ele não tem que ter a mesma direção, mesmo caminho, os mesmos posicionamentos, que eu falo, carteiras infleradas, o quadro de giz. Não. O ambiente físico ainda, para mim, é muito precário. Porque o estudante, ele precisa de um momento, ali, na semana, para ele ser ouvido, para ele ser direcionado e para ele falar. Então, vamos fazer com que esse projeto se encaminhe na mesma estrutura? Na mesma ordem que, ele está acostumado a vivenciar, desde a primeira infância? Então, isso já é um fator negativo. É uma interação negativa. Porque eles falam assim "Ah, professora, vamos lá para fora, vamos ficar lá fora." e eu digo "Vamos. Vamos sentar debaixo de uma árvore. Vamos lá fora, a gente vai sentar debaixo da árvore, hoje.". Eles adoram, porque é diferente. Você falar de vivência, você fala de interior, você falar de aspectos relacionados ao cognitivo, ao psicológico, aos aspectos emocionais, exige um diferencial. Então, eu percebo que os nossos professores estão patinando, está todo mundo patinando. "Pelo amor de Deus, Kell, pelo amor de Deus, como é que a gente faz? Como é que é isso? Como é que é aquilo?". E tem o R. [inaudível], que ele está lá, direto comigo, ele está sempre me pedindo orientação para levar para as outras unidades. Porque ele disse que não tem pessoa especialista. Ele falou para mim, "Você é a única pessoa, que eu conheço, que é especialista, que sabe o que tá falando. É você, Kell. Que eu conheço, que a gente sabe que você entende. Porque você fala com muita firmeza, você fala com muita força naquilo que você conhece.". Então, eu percebo que os estudantes estão muito deslumbrados e ao mesmo tempo, com medo. Eles têm medo do novo. Todo mundo tem medo do novo. O novo dá medo. Então, os estudantes estão com aquela perspectiva de querer fazer a diferença, mas o que que eu estou fazendo primeiro, eu estou desconstruindo, primeiro. A gente vai desconstruir. E com essas desconstruções, a gente vai reconstruir. Quem é o que está acontecendo. Está acontecendo dessa maneira e está sendo muito bom. Só que a escola está assim "Ei, como assim?". Eu falo a escola, é o corpo docente. "Mas, Kell, eu não estou conseguindo fazer desse jeito que você faz.", Aí, o que que eu faço, eu proponho...

[interrupção, teve de atender um telefonema]

K. Desculpa.

D. Tudo bem.

K. É porque é trabalho.

D. Sem problema. E não se preocupa que eu não vou tomar muito do seu tempo, que eu sei que está bem corrido. Bom, mas a escola ela fez reuniões para falar para os estudantes como é o Ensino Médio, como funciona, chamou a comunidade?

K. Na verdade, a escola não fez reuniões, a escola não teve um momento de reunião, de reunir, de falar sobre o projeto de vida, com a psicóloga, que está aqui. Eu que propus fazer isso, porque a gente precisa disso, a gente precisa do ambiente, da comunidade conosco, porque a comunidade precisa saber desses parâmetros emocionais, até mesmo para saber lidar com os estudantes. Por exemplo, eu sou responsável pela Regional de Brazlândia. Eu estou fazendo o trabalho com todas as escolas da Regional de Brazlândia, porque não tem especialista. A especialista sou eu. Então, por isso que a doutora C. te ligou, que é diretora da Secretaria de Educação, do departamento desse projeto de vida. Para eu conversar com você, para a gente ter essa reunião, para dialogar sobre esses meios e esses fins. risos. Que, na verdade, meios e fins, a gente tá no início, a gente não está nem no meio nem no fim, né. risos. Então, ela me convidou para elaborar a proposta, o projeto piloto da Secretaria de Educação, das escolas da Secretaria de Educação. Possivelmente, eu vou ser a gestora. Porque eu fui convidada para trabalhar como gestora de inteligência emocional. Então, é isso que a gente percebe dentro do que a gente vê, que não tem um contexto [inaudível], dentro da organização, que deveria ser bem estruturado. Por exemplo, a gente tem que conversar. Eu falei com a direção do colégio. Falei assim "M., a gente precisa conversar com os pais. A gente precisa ter uma reunião com os professores. Precisamos fazer workshops com os professores.". Os professores estão patinando. "Como lidar com os estudantes que já estão em processo de desconstrução?". Eu só vou à sala de aula uma vez por semana. E quando tem reposição... Eu fiquei impressionada, porque teve a reposição que nós tivemos no sábado, umas três semanas anteriores, e nós fomos para reposição por conta de uma paralisação que teve também. E tinha 40/50 meninos dentro da minha sala, que queriam

assistir só minha aula. "Professora, a gente pode assistir sua aula? A gente quer assistir sua aula.". Meninos em pé, dentro de sala de aula, porque eles queriam assistir, porque eles gostam de falar. De quê? Do que é que eles gostam de falar? Deles mesmos. Eles gostam de falar que eu... "Caraca! Professora, eu sou assim, sabia?". Eu estou explanando a situação. "Professora do céu, eu sou desse jeito. Meu Deus, professora, como é que eu faço?". Então, esse dia, foi um dia muito legal. Sabe. Eles estavam bem livres. Então eles... "Professora, a gente pode entrar de novo na..." Alunos que foram no primeiro horário, eles queriam ir no segundo horário, eles queriam ir no terceiro horário, eles queriam ir no quarto horário, eles queriam ir no quinto horário. E o que é que eu fiz? Eu mudei a minha estratégia. Percebendo isso, em cada horário eu coloquei uma temática diferente. "Vamos falar das perguntas e respostas. Qual é a pergunta para a tua resposta?". É que a gente se pergunta muito. É o tempo inteiro a gente dialogando com a gente e fazendo perguntas e a gente não tem resposta. Então, o que é que o projeto de vida direciona os estudantes? Para as respostas. "Então, qual é a tua pergunta para a tua resposta?", eu perguntei... fiz uma pergunta bem grande no quadro: Quem é você? Vários estudantes ficaram... "Meu Deus do céu, como assim? Quem é você? Como é que eu faço. Professora, eu não sei quem sou. Meu Deus, eu nunca parei para pensar nisso. Eu nunca fiz essa pergunta para ter uma resposta dessa.". Por que que eles não fazem isso? Porque eles já nascem programados. Renato Russo, lá na década de 80... A atemporalidade do Renato Russo era espetacular. Extremamente atemporal... Artistas com o viés de interferências futuras. William Shakespeare, Renato Russo... É só um dos... A gente percebe, ele falava em Geração Coca-Cola "Quando nascemos fomos programados a entender o que vocês... O que vocês querem que nós sejamos." O que vocês querem que nós façamos, o que vocês querem que nós consigamos. O que a escola faz? A escola trabalha para o aluno ter, não para o aluno ser. E o que é essa desconstrução no projeto de vida? É o aluno ser em primeiro lugar. Ele precisa ser parceiro dele mesmo, ser entendido das suas próprias emoções, ser interativo com o que vem de dentro e com o que vem de fora para dentro. Então, são essas posições que a gente percebe, sabe? São esses posicionamentos. Então, eu tenho percebido isso, que a escola ainda está muito aquém, de tentar direcionar um projeto tão importante como esse. Aí você me pergunta "Raquel, mas é difícil?". Não. "Ah, mas como assim 'não é difícil'?". Não. Quando existe unidade não é difícil. Entende? Então, assim, vamos fazer diferente. Quando eu fui retirada de sala de aula, em 2017, na escola particular em que eu trabalhei, para dirigir o projeto de vida, eu fui pega de surpresa. "É um projeto piloto, professora. A senhora que entende, que vai fazer.". E eu... "Meu Deus". É o que está acontecendo comigo, agora. "Meu Deus.". Só que esse 'meu deus' de agora, eu já tenho a

parceria de Jesus Cristo e todos os apóstolos. Então, para mim está mais fácil. risos. É uma metáfora. Mas, na época, em 2017, eu falei "Eita, o projeto deu tão certo e virou... o projeto de vida deu muito certo e hoje é premiado no Brasil inteiro. Dentro dessa escola, que eu trabalhei, que eu dirigi. Então para mim é fácil. Sabe, Damares, para mim é fácil. É fácil eu digerir ali, eu ia direcionando, eu ir fazendo devagarinho, eu ir colocando as minhas posições, de experiente, que eu sou. Só que existem egos. A gente precisa também parar de vivenciar os egos... "Ah porque você é uma professora, mas a direção é isso, a coordenação é aquilo." Graças a Deus, lá no Centro de Ensino Médio 02, eu tenho uma parceria maravilhosa dos meus diretores e dos meus coordenadores. É porque as pessoas podem até achar que quer se aparecer. Não tem essa questão, de você chegar e você demonstrar, e você querer fazer. E não é querer aparecer. É querer fazer dar certo. E dentro da psicologia, dos processos comportamentais, das interações emocionais... A gente precisa ter muito cuidado. Não é qualquer pessoa que sabe digerir, dirigir e instaurar certas especificidades emocionais dentro de um ambiente chamado "adolescente". O adolescente é muito intenso. Ele quando ama, ama... risos... quando ele odeia, odeia. O nosso jovem, da rede pública, além de ser intenso, ele é carente. E ele é descartado, porque é pobre. Entende? Então, muitos deles... olha os relatos. Eu vou escrever um livro... Eu já estou na posição da escrita... Eu vou escrever um livro sobre os relatos dos adolescentes da escola pública e o seu viés emocional. Já estou escrevendo. Eles relatam o quê? "Professora, eu não vou poder ser médico, sabe por quê? Porque eu sou pobre. Eu não posso ser uma juíza, professora, porque eu sou negra. Professora, meu sonho é ser atriz de teatro, mas eu sou gorda."... Olha como está o direcionamento desse projeto de vida desses estudantes? Não existe direcionamento. Eles foram programados... "Vai estudar, porque se você não estudar você não vai ter o seu carro. Vai estudar porque se você não estudar, você não vai ter a sua casa." Não. Está errado. Casa, carro, bens materiais, é consequência daquilo que você é? Primeiro você tem que ser para depois ter. E eu estou dirigindo isso de uma maneira muito leve. E eles estão entendendo. Muito choram. "Isso mesmo, chora. Vamos chorar. Vomita todo o lixo que está dentro de você, vamos lá."... Porque o que é que eles pensam? Que o choro é fraqueza. Muito pelo contrário, o choro é fortaleza. Primeiro dia de aula que eu cheguei, Damares, que eu me coloquei. Eles ficavam assim... Eles nem piscavam. O diretor passou, parou na porta, os meninos pareciam que estavam hipnotizados. E os professores me perguntaram: "Kell, qual é a macumba que você faz?" risos "Para você hipnotizar esses meninos? Eles não conversam na sua aula, eles ficam o tempo todo, eles participam ativamente, do início ao fim. Você não chama a atenção dos estudantes. Você chega na sala, eles já estão te esperando. O que é que você faz?".

Eu falo "Eu trabalho com que eles precisam. Ser ouvido. Precisam falar. E o falar deles, direcionado à mim, eu levo de volta com palavras de incentivo e de força. Por quê que esse menino está dando tanto trabalho? Eu sempre gostei dos meninos que dão trabalho. Quando eu estudava, fazendo o meu curso, e eu ia para fazer algumas intervenções, eu adorava pegar os que davam trabalho. E aí, os professores ficam me perguntando: "Kell, como é que você direciona esses meninos? Ele me dá tanto trabalho. Por quê que para você ele não dá?" Eu virei para esse professor, de matemática lá do colégio onde eu trabalhei. "Professor, eu vou te falar duas coisas. Primeira coisa, a escola precisa ensinar os meninos a resolver os seus problemas internos, não só os problemas de matemática. A escola, professor, também precisa ensinar os nossos garotos e as nossas garotas a falar o que eles estão sentindo, não só a fala coloquial da língua portuguesa. A gente precisa olhar mais para o que eles tentam nos dizer, do que a gente querer se posicionar dentro da fala dele. Porque está errado. Por quê que o menino está dando trabalho? Tem alguma coisa. Geralmente, é o pai alcoólatra, o pai bate, o irmão é violento, o irmão tá preso, a mãe tá com câncer. Tem alguma coisa. Aí, o quê que eles fazem? Eles usam aquilo ali para desopilar. Muitos relatam para mim: "Professora, minha mãe disse que eu, na escola, sou totalmente diferente do que eu sou em casa." Porque na escola eles têm liberdade de [assopra] De soltar aquilo que está machucando, de soltar aquilo que está doendo. E é isso que a gente, como educador... Eu não falo 'educador', eu falo como 'professor', porque o 'educador' é o pai e a mãe. Falo como professor, mestre. É o mestre que ensina, é o mestre que direciona o caminho. Que a gente precisa olhar mais... Que tipo de professor você está sendo com seu estudante? Eu falei isso para os meus colegas semana passada. "Qual é o tipo de professor que você está sendo para o seu estudante?". Tem estudante que fala para mim, Damares, eu fico impressionada: "Professora, eu vim para escola só por causa da senhora." Aí eu pego esse estudante e falo assim... Primeiro brinco. risos "Eu sei que eu sou linda, que eu sou maravilhosa, que eu sou gata para caramba. Eu sei eu sei disso" risos "Mas olha aqui, deixa eu te falar uma coisa. Você tem que vir para a escola por você, não por mim. Primeiro de tudo. Porque é aqui que está a direção da tua vida. Você é pobre? Você vive com o mínimo?", "Sou, professora. Vivo, professora.". "Mas você sabia que você tem nas mãos algo que você pode fazer a diferença na sua vida?". "O quê, professora?". Eles não sabem. Olha só o quanto que eles estão... O estudo, a busca daquilo que você quer para você. Então, eles começam a pensar de dentro para fora. O quê que a escola faz? De fora pra dentro. Então, o projeto de vida é espetacular. Vai mexer com os estudantes? Vai. Vai dar ênfase àquilo que eles querem? Vai. Tem um relato de um estudante, que eu chorei, eu não chorei na frente dele, mas quando ele

saiu da sala, que eu tenho uma salinha, que eu atendo individual. Ele saiu da sala e eu caí, porque a gente não é de ferro, também. Ele falou assim "Professora, eu preciso muito falar com você." O olho dele brilhava. "Então entra, senta aqui comigo, pode falar". "Professora, eu parei de usar droga por causa da senhora.". Aí eu engoli seco. "Ah foi? Tá errado". risos "Você parou de usar droga por causa de você. Porque você viu dentro do seu interior, na sua reflexão emocional, que a droga não está te favorecendo, que a droga não está te levando para o caminho que você quer para você.". Aí ele baixou a cabeça e começou a chorar. "Mas, professora, foi tipo assim, foi a senhora que me ajudou." E eu... "Ah, agora tá certo. Não foi eu que fiz você sair da droga. Foi você."

D. E aproveitando... a desculpa, perdão, pode continuar.

K. Não, pode falar.

D. E aproveitando esses aspectos. A questão da pandemia, também, impactou bastante.

K. Demais, demais.

D. E foi justamente nesse período de transição, do Novo Ensino Médio... Encerrou... Já em 2020, quando começou a implementação no DF, veio a pandemia. E eu também gostaria de saber de você, como é que isso impactou também os estudantes, ou o seu trabalho... essas modificações de retorno remoto e híbrido. Como foi o aspecto social, emocional, a saúde de estudantes e professores?

K. Na verdade, o ser humano não nasceu para ser só. Nós somos seres sociáveis. O ser humano que vive sozinho, que tem algo que não se encaixa no ambiente psicossocial, ele tem uma patologia. Existe uma patologia aí, existe algo que o difere da normalidade. Eu não falo 'normalidade', mas eu falo assim, o ser humano não é uma espécie que dentro das condições emocionais dele, nasceu para ser só. Tem casos e casos. Mas ele não nasceu para ser só. Então, essa concepção de trancar... dentro... Ficar trancado dentro de casa, não sair, não interagir. "Ah,

mas tem a tecnologia, Kell. Os nossos estudantes interagem muito mais... Com muito mais força dentro do viés tecnológico.". Não mesmo. O viés tecnológico é uma fuga. É uma fuga do direcionamento da depressão, é uma fuga do direcionamento da ansiedade. O que é que são as fotos nas redes sociais? Uma fantasia. Quando eu falei desse tema para os estudantes na sala de aula, muitos choraram, caíram. Porque você vai lá na rede social, você posta uma foto sorridente. "Ah, estou feliz." Agora, e seu vié real, como é? Você está feliz mesmo? Ou você tá vivendo uma fantasia midiática? Então, a gente percebe que a pandemia quebrou, rachou ao meio, um processo de transição. Então, nós temos estudantes, hoje, no primeiro ano do ensino médio com comportamentos de sétimo/oitavo ano do ensino fundamental. Extremamente imaturo, extremamente fora do foco. Porque, você que... Eu aqui com você... Se eu estivesse com você, pessoalmente, o nosso papo seria outro. A gente... A gente ia tomar um café, a gente ia conversar... tem a questão do abraço, tem a questão do olho no olho... Esses dias, o meu irmão, perguntando para mim... Eu fiquei um tempo que eu já estou sozinha... Me relacionar... Aí meu irmão virou para mim e falou "Ai, você está muito ranzinza. Você não tá beijando na boca, não?" E eu... "Pode parar. Coisa feia." Ele... "Vai numa rede social, daqueles negócios de relacionamento, esse App de relacionamento." Eu não dou conta disso, Damares, pelo amor de Deus. Eu sou uma pessoa de presença. Eu quero estar, eu gosto de olho no olho, eu gosto de mão, pegar na mão, sabe? Eu gosto de presença. Então, eu não dou conta desse trem de rede. Eu nunca entrei nisso não. Eu não acho legal.

D. Então você sentiu dificuldades também?

K. Dificuldade. Eu aqui... os meus estudantes... as minhas salas eram lotadas... quando era para eu dar aula de de projeto de vida... que era o meu dia para dar aula... Eu tinha o quê? Eu tinha 400 estudantes na sala. Porque eles matavam aula de outro professor para ir para minha. Olha só. Isso no ano.

D. No âmbito virtual também?

K. Isso. No âmbito virtual. Teve uma vez que eu... eu sou atriz de teatro também. Eu fui vestida de Dona Hermínia. "Dicas do PAS" Eu fui dar dicas do PAS, dentro do viés emocional... Como

é que você tem que estudar, como é que você faz para estudar, como é que o seu emocional... Tem que estar direcionado para estudar. Tudo isso. Mas eu fui de Dona Hermínia. Essa aula fez tanto sucesso, tanto sucesso, que ela foi para o Brasil inteiro, para todas as redes do colégio que eu trabalhei. Porque eles gostam é disso. Eles se sentem livres, quando eles podem falar. E foi tão engraçado... Porque eu cheguei... Eu fingi, eu fingi... que a câmera estava desligada. E a Dona Hermínia, daquele jeito, ela é sem paciência. "Ai meu Deus, cadê aqueles capeta? E vim lá no Rio de Janeiro. Esse povo aqui de Brasília, me chama para vir aqui para falar para esses capetas aqui, esse negócio não sabe estudar. Igual a Marcelina. Igualzinha a Marcelina. Tô aqui esperando. Vai ligar essa câmera aqui não?" ... Os meninos tudo mandando mensagem... E eles se interagem, eles adoram, Damares, eles adoram. Então a gente mexer com emocional dos nossos estudantes. A gente tem que ser perspicaz... Dentro daquilo que a gente entende. O quê que a gente entende que é o emocional? Eles ficaram trancados quase dois anos dentro de casa. O professor tem que entender isso também, porque ele também está quebrado. Eu conheci... Eu tive relatos de professores, amigos meus, que teve crise de ansiedade, que teve problema de pele. Porque não dava conta disso. Não conseguia fazer isso. Era um martírio para ele. Então a pandemia desestruturou sim os nossos contextos, porque a escola é lugar de gente.

D. Afetos também?

K. Afeto. É lugar de afeto. Tem estudante que é tão afetivo com professor, que, se eu professor falar, se a mãe falar... ele fala "A professora falou que é assim mãe. Não é assim, mãe." ... O afeto. E eu vejo no colégio uma carência afetiva muito grande. E eu sou de beijar, eu sou de abraçar, eu sou de falar alto, de direcionar a minha voz, mesmo. "O quê que você quer para você?" ... E eu grito, bato na mesa. E eles ficam... "Caraca, professora, aquela aula que a senhora deu semana passada, eu tô com ela na minha cabeça, tem uma semana, professora do céu." Então, é isso que a gente tem que esperar e que tem que direcionar. Outra coisa que você me perguntou, a questão da pandemia. A gente precisa cuidar dos nossos professores. Os nossos professores também precisam de cuidados, de direcionamento emocional. Porque não é fácil a nossa profissão. A nossa profissão, formadores de seres humanos. Nós somos formadores de seres humanos. A profissão mais nobre de todas as outras profissões. Não estou desmerecendo nenhuma, mas ela é nobre. E somos tão desclassificados dentro dessa nobreza. Então, eu... As pessoas falam para mim, em todo lugar que eu vou, que eu dou minhas palestras, que eu faço

as coisas... As pessoas falam: "Nossa, você tem tanto amor no que você faz. A gente vê no seu olhar, o amor que você tem pelo que você faz." Mas, Damares, tem que ser assim porque senão não funciona.

D. Você realmente percebe que a pandemia também atrapalhou a própria implementação do novo Ensino Médio?

K. Sim, muito. E tem ainda atrapalhado, porque tem resquícios. Então, é só daqui dois/ três anos, lá no terceiro ano do Ensino Médio. Porque as pessoas acham que uma implementação de um projeto é, assim, de um dia para o outro. Mexer com emocional não é de um dia para o outro. Eu tenho um paciente que está comigo há mais de dois anos. Você vê que é passo de formiguinha... "Doutora, eu não quero sair. Não quero que a senhora saia da minha vida nunca mais." ... "Epa. Eu não sou uma caixa de remédio comprada na farmácia, que você vai ficar dependente. Terapia tem que ser eficaz para a tua auto resolução. Terapia é para auto resolução. Não é para dependência." ... "Kell, então o projeto de vida é um contexto terapêutico?" Também. De que maneira? Reconhecendo os 'eu' que nós temos. E são vários. risos. Existe esse empecilho ainda. "Ah, então a gente agora não está usando mais máscara"... Não, ficaram resquícios agravantes, que a gente vai ter que começar do zero. Quantas vezes... Agora eu vou falar de mim, um relato meu. Quantas vezes, Damares, eu, aqui dentro da minha casa, eu chorava porque eu não aguentava, porque eu queria os meus estudantes me abraçando, porque eu queria os meus estudantes comigo, porque eu queria o cheiro dos meus estudantes, eu queria a respiração dos meus estudantes. Eu adoeci. Só que eu tenho um direcionamento e tem um conhecimento. Então, eu consegui me posicionar, fazendo outras coisas, me posicionando, me interagindo com outras coisas. E é isso que eu tô fazendo no projeto de vida.

D. E entrando agora... Aprofundando nessa temática do projeto de vida. Nós temos tanto da BNCC quanto do Currículo em Movimento, diversos objetivos, ou norteamentos, gerais, para esse projeto de vida. O principal objetivo de como que auxiliar na escolha profissional, de vida. Mas também o enfrentamento de aspectos como evasão escolar, transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, acompanhamento do aprendizado escolar, acompanhamento socioemocional. Que você tanto bate nessa tecla. E também trabalhar o empreendedorismo, a preparação para formação superior, o PAS, vestibular, Enem. Você, nessa

experiência que você tem com o projeto de vida, coordenando essa unidade curricular... Se você também tiver uma turma concluinte, no Ensino Médio. Como você...Você vê se o projeto de vida tem realmente cumprindo esses propósitos?

K. É tudo muito inicial ainda. Então, a gente não tem uma resposta imediata. Ela não existe. Até porque esses objetivos, esses contextos dentro do crescimento profissional do nosso estudante, é algo muito peculiar. Porque cada um é cada um. Então, dentro do direcionamento de um projeto de vida, para você estabelecer uma estrutura da caminhada, primeiro a gente tem que ver, a gente tem que mostrar para o nosso estudante como é que ele vai caminhar. Primeiro ele tem que saber caminhar, para depois ele traçar o caminho. Então, é o que eu te falei agora há pouco. É a desconstrução para a reconstrução. Muitos deles não tem uma perspectiva de vida financeira, não tem uma perspectiva de vida profissional, não tem uma perspectiva de vida intelectual. Porque até mesmo a célula onde ele vive, que é a família, o menospreza. Muitos relatos. Eu tô falando para você que eu vou escrever o livro. Muitos relatos dos nossos estudantes em que eles falam... "O meu pai me disse que eu não vou ser ninguém, professora, na vida. Eu não tenho condições, professora, de ser médico.". Aí, eu perguntei para ele. "Mas você quer ser médico?" ... "É meu sonho, professora" ... Aí eu falei assim. "Então você tá deixando com que a sua família retire de você aquilo que você tem como vontade e como força."... "Ah, professora, mas é meu pai." ... "Não é que é seu pai. Você tem todo todo, total direcionamento de respeito com seu pai, mas você tem algo que é maior do que isso, a tua autonomia." O que é autonomia? "Pai, o senhor me desculpa, com todo respeito, mas eu vou ser médico. Sabe por que pai? Porque eu acredito em mim." ... Então, é isso que a gente tem que fazer com os nossos estudantes. Mostrar para eles que a autonomia, mesmo dentro de uma família... Porque a gente romantiza demais a família. Existem, sim, famílias tóxicas, irmãos tóxicos, mães, pais, tios, avós, tóxicos. Você não vai agir com desrespeito. Em primeiro lugar é seu pai, primeiro lugar é sua mãe, você tem que ter o processo de respeito. Mas a tua autonomia, de querer, é sua e isso ninguém te tira. Então é esse o direcionamento para a estrutura financeira. É esse o direcionamento para estrutura intelectual. Então, a gente primeiro precisa dar aos nossos estudantes o saber ser. Esse é o viés das nossas ilhas emocionais. Porque quando elas estão intimamente alinhadas... Eu não sei se você já percebeu, isso, Damares. Mas você já deve ter percebido. Que quando a gente não tá bem... Por exemplo, você é casada. E quando você não está bem com seu esposo, no seu profissional você também dá uma caída. Na família também dá uma caída. Então tem que estar tudo muito equilibrado, tudo muito alinhado.

Porque se não estiver, vai pendular. É o pêndulo. Algo vai ficar mais pesado e aquilo ali vai doer. Por isso é necessário o equilíbrio da linha das inteligências emocionais. Quais são elas? O saber ser, o saber fazer e o saber agir. Então, a gente não tem esse detalhe, a gente não consegue entender isso. Então, dentro dos meus estudos, que eu venho... Eu sou muito estudiosa, dentro da linha comportamental. Eu venho percebendo o tanto que nós temos fendas dentro de nós, várias fendas. Uma parede, quando ela tem uma fenda, se você não vai lá e não passa um concreto, um cimento, ela vai rachando e ela cai. Então as fendas precisam ser... Os buracos precisam ser fechados, as fendas precisam ser fechadas. E como que a gente faz isso? Trabalhando os processos dos 'eus'. Eu tenho dentro de mim e vai de dentro para fora... E a escola faz tudo errado. Risos. É de fora para dentro. Coitados.

D. Então, nessa sua experiência com o projeto de vida, você tem visto que ele tem ido além do que os próprios objetivos circundados pela BNCC e pelo Currículo em Movimento?

K. O Currículo em Movimento, eu achei muito raso. Eu achei os objetivos rasos. Desculpa estar falando isso, mas é o que eu acho. Risos. Eu li tudo e fui fazer uma comparação com o meu projeto, que eu reestruturei. Porque lá no colégio, onde eu trabalhei, o projeto veio para mim e eu como...

D. E você sentiu isso também com a BNCC?

K. Sim, com a BNCC.

D. Também né.

K. Sim. Então quando eu li o projeto que foi trago para mim, desse colégio particular. Em cima dessas categorias da BNCC... Eu sou petulante. Eu peguei o projeto e falei: "Isso aqui não vai dar certo." Eu fui no diretor geral da rede. A professora doida. E virei para ele. "Isso aqui não vai dar certo. Você quer apostar quanto, comigo, que isso aqui não vai dar certo? Qual é o estudante que vai querer fazer, todos os dias, relaxamento? Me responda." O projeto era todo

voltado para a linha do relaxamento. Todos os dias, todas as aulas. "Vamos relaxar, gente. Vamos respirar, gente." ... Gente, pelo amor de Deus. A gente tá lidando com adolescentes em fase de transição, de expansão de ideias. Aí eu falei, desse jeito, para o diretor: "O que eles falam do jovem, não é sério. No Brasil o jovem nunca é levado a sério." Risos. Charlie Brown já estava certo, quando ele escreveu essa música. E aí o diretor, olhou para mim. "Mas qual é o seu posicionamento, então, professora?" ... "Eu posso reestruturar esse projeto?" ... Aí eles foram lá... Sabe aquele povo que fica lá nos bastidores, com a cara de bunda. Aí veio né. "É, professora, eu acho que a gente vai querer ver o que que a senhora tem aí para reestruturar, pra gente ouvir a senhora. E eu... "Beleza. Beijo, fica com Deus. Tchau." Peguei o projeto e reestruturei. O projeto hoje é o quê? Brasil. Porque eu sei quem é o meu jovem. Porque eu tô 24 anos dentro de sala de aula. Não é 24 dias. "Você é diretor, quantas vezes você foi dentro de sala de aula? Foi lá dar um aviso." Eu sei o quê que o meu estudante precisa, o que ele quer, o que ele almeja, o sonho, a vontade. "Professora, eu virei para o meu pai, eu tenho vontade de ser escritor, sabe, de ser um dramaturgo." E eu "Que linda profissão." ... "Mas o meu pai disse que não dá dinheiro." ... "Quem disse que não dá dinheiro? Você já fez? Você já tentou? Você já testou. Você já foi para pista? Você já foi para estrada?" ... "É mesmo, né, professora." Então, está vendo que eles não têm noção das coisas? Eles não têm noção do que é o traço do projeto de vida. Eles não sabem. E a comunidade também precisa saber. Quem é a comunidade? É o pai, é a mãe, é o avô, é uma tia. O que a gente tem de estudantes que moram com os avós, que moram com os tios, que são órfãos, moram só. Então, a gente vê que ainda tem muito o que fazer, ainda. Está muito rasinho ainda esse trenzinho aí. Por quê? Porque a BNCC quer ver acontecer, quer quantidade, quer meta de quantidade. E a gente não trabalha emocional com meta de quantidade. A gente trabalha meta emocional com qualidade. É diferente? Então é a qualidade acima da quantidade. "Ah porque a gente vê que tem uma uma alta taxa de reprovação, pai?" ... "Mas o que que é que tá acontecendo?" É o estudante que tem que trabalhar para sustentar a família inteira. O estudante que tem que cuidar dos irmãos porque a mãe tem que trabalhar para colocar comida dentro de casa. Vamos de dentro para fora. Tem relato de estudante lá que a menina, chorando para mim, e falando assim... "Professora, minha mãe morreu. E agora minha avó quer que eu cuide dos meus irmãos, mas o meu sonho professor é ser juíza. Eu preciso estudar."... Ela tem consciência, mas a vó está colocando uma função que não é dela. Eu virei para ela e falei: "Você já conversou com seu pai sobre isso?" ..."Eu não tenho coragem de conversar com meu pai."... "Pois agora você vai ter. Eu vou te ensinar a conversar com seu pai." E ela não conversou com o pai dela. Achei fantástico. E ela..

"Professora, preciso falar com a senhora. " E eu acho bonitinho, porque eles querem me dar o feedback. Eles ficam atrás de mim na escola inteira. Eu não sossego na hora do intervalo. Eu não tenho intervalo, fica tudo doido. E as outras turmas que não tem projeto de vida, porque a implementação foi esse ano. Então o segundo ano não tem e o terceiro ano não tem né. E eles ficam tudo doido para ter aula comigo. Já foram na direção, já pediram... "Pelo amor de Deus, professora, dá aula para gente professora, por favor." O que que eu falei para o diretor da escola. Vamos fazer um workshop com esses estudantes, não custa nada. Eles estão vivenciando dentro do colégio, uma situação que, para eles, eles têm carência também, eles estão na carência. Então, vamos trabalhar os workshops com esses estudantes do segundo ano e do terceiro ano. Vamos fazer um dia da consciência emocional. Um dia da proposta emocional. É interessante fazer isso. Então eu só queria ter oportunidade, dentro da Secretaria de Educação, porque eu sei fazer, Damares. Eu só queria... Eu ainda vou conversar com o presidente, eu vou chegar nele. Vou chegar lá nele. Eu vou falar assim "Me dá oportunidade." Do jeito que eu sou. Eu sou terrível. Eu vou mesmo. Então é isso, tá muito raso ainda.

D. E você pode falar como é que você tem feito esse trabalho do projeto de vida na escola.? Como é que tem sido essa experiência? Como é que você tem trabalhado? Se você tem conteúdos. Como é que você tem desenvolvido o projeto de vida na escola?

K. A gente tem um livro, da FTD, O Ser Protagonista. E nesse livro tem todos os temas específicos que a gente direciona dentro da linha, das estruturas e dos objetivos da BNCC e também do Novo Ensino Médio. Eu achei raso também. Só que, assim, eu pego ali, aquele tema, e eu faço que nem eu fazia na rede onde eu trabalhava. Eu dou uma implementada. Trabalho de uma maneira bem expressiva. Eu sou da linha artística. Meu primeiro curso, minha primeira formação foi teatro. Eu sou atriz de teatro. Inclusive, eu trabalho para Rede Globo. Eu formo atores para Rede Globo. Que é um curso chamado Oficina de Atores do Brasil. Eu sou a professora de Brasília. Então, eu direciono isso para os estudantes, dentro do trabalho artístico. Eu trabalho com música, com teatro, com direções de pintura. Porque a arte tem uma proposta de cura. Porque dentro da arte, a direção é a liberdade. Você tem uma liberdade, de falar, de fazer o que você quer, você tem a liberdade de expressão, você tem tudo tudo. Então, assim eu tenho trabalhado de uma maneira muito leve. Só que nesse primeiro momento, como são questionamentos, eu jogo muito questionamento para os meus estudantes. E o que que eles

fazem? Eles estão desconstruindo certas interações deles próprios e eles estão sofrendo nesse primeiro momento. Muito choro, muito crise de ansiedade. É muita falta de... "Ai, professora, eu tô sem respirar." ... "Vai lá fora, toma água, passa uma água no rosto." Porque eles estão ouvindo o que eles precisam ouvir. E que nunca foi direcionado a eles. Então, assim eu trabalho dentro dessa leveza. Eu trabalho dentro do mundo deles. Para que eles possam direcionar esse mundo interior... Que mundo é esse? É o mundo das drogas, é um mundo da homossexualidade? Muitos vieses. Está bem expressivo dentro das escolas essa questão de gênero. Então, é o que mais? É o mundo familiar, é o seu próprio mundo. Então, eu trabalho dentro desse buscar de dentro para fora. Técnicas variáveis, muitas técnicas diferentes. Eu trabalho com várias de gerenciamento de corpo, de respiração, de meditação, de saber ouvir o próprio coração. "Professora, mas ouvir o coração?" "Gente, não é o batimento do coração. O batimento coração a gente escuta mesmo. É o coração emocional." Como é que a gente escuta o coração emocional? Tinha estudante que nunca tinha feito isso na vida, que nunca tinha escutado ele mesmo. E quando a gente para fazer certas coisas conosco... Eu aprendi muito isso na faculdade. O meu curso de psicologia. Eu nunca tinha parado para me escutar. "Ei, pera aí. Eu sou quem na fila do pão?" ... Aí, você percebe que ou você é tudo ou você é nada. Não tem meio termo. Porque água morna não serve nem para fazer café. Eu falo isso para eles. "Ou você é tudo, ou você é nada. Quando você sai de casa, você pode estudar a vida inteira, todos os dias, toda hora, todo momento. Se você sair de casa, com a sua interação emocional, dizendo assim: 'Ah, eu vou lá fazer essa prova, eu não vou passar mesmo.' Você não vai passar meu bem. Você já levou para tua interação emocional que você não vai passar na prova. Que você tá indo fazer por fazer." ... "Mas eu estudei professora." ... "Mas você direcionou que não vai passar." ... "Então como é que eu tenho que fazer, professora?" ..."Eu estudei, eu vou lá fazer essa prova, eu vou com tudo que eu tenho, com tudo de mim. Se não for para ser agora, eu vou de novo. O ano que vem eu tento de novo." É que nem quando você vai arrumar um emprego e tem 10 pessoas para uma única vaga. Aí você... "Ah, eu vou lá perder meu tempo." Não. "Eu vou lá. São 10? Eu preciso só de uma e essa é minha"... É assim que a gente tem que pensar. Porque os nossos direcionamentos emocionais, são ocasionais para aquilo que nós queremos. Então, se você achar que você é um merda, você vai ser, meu bem. Eu sou assim, eu falo desse jeito. Amanhã eu estou voltando, porque teve feriado, teve não sei o quê. Tem duas semanas que eles estão sem mim e estão doidinho. Risos. "Professora, fica quase um mês sem ver a senhora, meu Deus do céu." Vai ser uma loucura naquele Colégio. Amanhã, eu vou fazer a técnica do espelho. A técnica do espelho é a mais eficaz, que eu já vivenciei na minha vida. É você se olhar. A técnica

do espelho é espetacular. E é isso, Damares. A gente precisa perceber nos nossos estudantes quais são os anseios desses estudantes, o que que eles querem. Teve uma estudante que virou para mim e falou assim: "Professora..." Eu... "O quê que você quer ter? O que que você quer da sua vida?" Ela... "Eu quero ter coragem". Eu... "Levanta da cadeira." Aí ela levantou daquele jeito, não querendo levantar. Porque a escola programou, tem que estar sentado na cadeira, olhando para o professor. Não é? Não é uma programação? É programado. "Levanta da cadeira, vai lá no final, lá fora, corre e volta gritando 'eu me amo', mas gritando mesmo." ... "Eu não quero não." ... "Você não quer ter coragem? Eu tô te dando oportunidade de ter coragem." Eu peguei na mão dessa menina e saí correndo. Fui lá. "Agora grita. 'Eu me amo.'" ... "Não. Mas vai todo mundo olhar."... "Tô nem aí." ... Aí ela foi lá, correu, voltou, quando ela voltou, eu falei assim: "Uai, você não vai falar que você se ama, ou você não se ama?" Aí, ela subiu no banco e deu um gritão bem alto. Ela entrou na sala: "Meu deus do céu. Eu nunca pensei que eu pudesse fazer isso na minha vida."... "Isso é coragem." Então é simples, mas eu eu coloquei na mente da minha estudante a faísca da coragem. Então é mais ou menos assim que eu trabalho, direcionando-os, não só falando. Não vai adiantar nada. A ação é muito importante.

D. E após esse percurso... Se bem que, como você ressalta, ainda é Inicial. Mas com essa experiência que você está tendo, ministrando aulas de projeto de vida e articulando em torno do projeto de vida, você pode nos falar se você acha que é uma unidade curricular importante. Se ela deve ser mantida na grade escolar. Se ela, pelo menos, pretende cumprir esse papel a qual ela é incumbida.

K. Olha...

D. E... Diga... Não, pode falar pode falar. É que deu três perguntas. Pode falar essas.

K. Olha só. O trabalho emocional... Foi o que eu questionei, com a escola que eu trabalhei com um projeto de vida. O meu o meu estudo de tese. Qual é o meu estudo de teste? Do meu doutorado. É a implementação e a implantação das inteligências emocionais já na primeira infância. Qual é a primeira infância? Três anos de idade. "Ué, mas como assim?" Lá na fase fantasiosa, onde a criança fantasia muita coisa. Ela traz a fantasia para o real. Então não só no

Ensino Médio. A gente não tem como começar do fim para o início. A gente tem que começar do início. A gente tem que ir lá na Educação Infantil. Eu sou até audaciosa, dentro desse contexto... Que a escola pública está atrasadíssima no quesito emocional. Trazer lá da primeira infância. As vias emocionais para o desenvolvimento do adulto eficaz. Que adulto eficaz é esse? É o adulto com a sua identidade de equilíbrio emocional. Porque quando existe um equilíbrio emocional, Damares, as coisas ficam mais fáceis. É tudo muito mais fácil, melhor, mais tranquilo. E quando existe esse processo de equilíbrio... Essas interlocuções de equilíbrio. Nós, seres humanos, a gente consegue lidar com as nossas mazelas. Quais são as nossas mazelas? Decepções, nossas desestruturas, a nossa falta de foco, as nossas relações interpessoais e pessoais. E eu desenvolvi isso no colégio onde eu trabalhei, lá na primeira infância. Eu comecei. Eu tive a oportunidade de trabalhar com a primeira infância. E como quer que eu trabalhava? Com o teatro de bonecos. E os meninos ficavam alucinados com os bonecos. Questão da higiene bucal, como é que você vai colocar dentro do emocional do seu estudante que ele precisa escovar os dentes com 3 anos de idade? Criança não gosta de escovar dente, com 3 anos de idade. Você cria ali uma fantasia, um processo fantasioso. Porque tá dentro da vertente do nosso estudante. Ali, você usa o boneco. "Maria não sei porque, não sei o quê, é, não, eu tô sentindo muita dor." Aí sai minhoca de dentro da boca do boneco. E as crianças ficou assim. Então foi assim que eu criei os meus filhos. Os meus filhos hoje são adolescentes. Meu filho nem parece que é um adolescente. Ele tem uma referência emocional espetacular. Por quê? Foram minhas cobaias. Risos. Então, aqui a Freud. Então os estudos que eu fazia dentro das interlocuções emocionais... Eu estudava com o quê? Meus filhos eram pequenos, então, eu ia estudando de acordo com o crescimento deles. A minha filha tem uma estrutura emocional espetacular. Ela sabe lidar com as frustrações de uma maneira espetacular. E eu sei disso porque a minha filha é o meu produto. É o que eu fiz... Ela pequenininha, ela tinha três aninhos e aí eu comecei a trabalhar com ela esse contexto. E com meu filho... O homem é um pouquinho mais difícil, porque ele tem um padrão. O homem é assim. O gênero masculino. A mulher já é assim. Então a mulher é mais fácil, mas o homem, ele precisa de uma reestruturação também emocional. "Ah, porque tem muitas mulheres que são especialistas em mulheres." Eu estou me especializando em homens. Trabalhar com homem. E eu vou te falar, viu? Pelo amor de Deus. Risos. Jesus. Então é essa reestruturação das interioridades. Aí você fala: "É fácil?" Para mim é fácil, porque eu já vivenciei isso demais. Mas ao mesmo tempo é difícil. Quer fazer outra pergunta?

D. Sim. Você, com essa sua experiência, compreende o projeto de vida como importante...

K. Importantíssimo. Tem que ser mantido mesmo. Como eu te falei, a partir da primeira infância, lá na educação infantil. E a Secretaria de Educação, se quiser, eu me inscrevo, eu faço. Porque eu sei fazer. É preciso colocar dentro dos órgãos pessoas entendidas, não pessoas que são escolhidas porque amiguinho. Risos. Tem muita política dentro desse contexto. "Ah, vou te colocar lá na Secretaria de Cultura. Que que você faz? Eu sou matemático." Como assim? Secretaria de Cultura, tem que ser uma pessoa que entende de cultura, uma pessoa que sabe o que é desenvolvimento artístico. Então é isso que não dá certo no Brasil. Esses apadrinhamentos. Essa galerinha que... Esse contexto político. Então vamos colocar dentro dos órgãos quem entende, quem quer fazer, quem sabe fazer. E é assim que tem que ser. Então eu bato o martelo, que o projeto de vida é o melhor direcionamento para os nossos estudantes. Porque eu vivenciei isso na escola particular e os estudantes foram muito bem. Tiveram louros. Estudante com índice de suicídio, nós conseguimos resgatar; estudantes com depressão, estudantes com índice de ansiedades múltiplas, conseguimos resgatar. Vários estudantes na escola que eu trabalhei... Nós conseguimos resgatar 16 estudantes com índice de suicídio. É altíssimo. Enão, a Secretaria de Educação está indo pelo caminho certo. Mas que se faça o certo. Que permaneça no caminho. Porque o bonito não é começar, é permanecer. Fazer acontecer, isso é que é difícil.

D. E, para encerrar aqui a nossa conversa. Na sua formação docente, qual foi o impacto que o projeto de vida trouxe. Na sua experiência também pessoal. Se você quiser comentar.

K. A experiência pessoal... A minha formação... Eu tenho uma formação docente bem ampla. Eu primeiro fiz teatro, depois fui para a História da Arte, depois fiz História, depois fiz Antropologia. Aí fui para a Psicologia, Psicanálise. Risos. Olha só, que loucura. Aí, você me pergunta: "Por que que você foi para a Psicologia?" Por causa do teatro. Porque como eu comecei a trabalhar para rede Globo, aí eu tinha que formar atores muito bem formados. Era para o elenco da Rede Globo. Então, o que que eu fiz? Eu fui estudar o emocional. E por que não estudar Psicologia? Aí eu fiz um curso muito bacana na Alemanha... Do processo de Stanislavski. Através da metodologia stanislavskiana. É difícil de falar. E dentro do viés emocional das linhas emocionais de William Shakespeare. Eu estudei na Escola

sheakesperiana, da Inglaterra. Então o emocional é o viés. Quando eu estava dando aula.... Que eu dava aula de História da Arte, falando sobre os grandes dramaturgos, e eu fui falar de Shakespeare, Romeu e Julieta. "Gente, Romeu e Julieta não é uma história de amor." Todo mundo caiu para trás. "Quem está achando aqui que Romeu e Julieta é uma história de amor, nunca foi. É uma história com viés de brigas por posses. É de capital. É uma é uma história de viés capitalista." Os meninos ficaram impressionados. Então foi por causa disso que eu fui fazer Psicologia. Porque eu precisava trabalhar o emocional dos meus atores e das minhas atrizes para que eles pudessem vivenciar a personagem. Porque você empresta o corpo no teatro, no cinema e na TV. Você empresta o corpo para aquela personagem e você tem que vivenciar... Por que que certos atores só faz um personagem? Por exemplo, a personagem Elena, aquela Helena da Rede Globo. Ela só fazia Helena. Que era a Regina Duarte. Ela só fazia Helena. Boazinha, bonitinha, legalzinha... Porque é a identidade dela, é a interação emocional dela. Então a gente precisa entender isso também dentro dos trabalhos. E a minha... O que o que isso traz como experiência de vida, para mim, sabe, Damares, é que eu vejo o quanto a minha força de vontade, de fazer a diferença na vida desses estudantes traz uma grandiosidade no meu viés de ser útil. Quando você escuta de um estudante que ele saiu da droga por causa de você, quando você escuta de um estudante que ele fala: "Professora, esse canudo eu devo a senhora." Sabe. Quantas estudantes já falaram isso para mim. Quantos estudantes que eu encontro hoje, em que eles lembram de mim, há anos atrás. "Professora, eu nunca tive uma aula de História da Arte como a senhora. A senhora é fenomenal." Porque eu trabalhava a minha disciplina, mas eu também trabalhava e emocional dos meus estudantes. Desde sempre, desde quando eu entrei no viés educativo. Eu não faço isso de hoje. Então, isso para mim é muito enriquecedor, dentro do que eu gosto de fazer, da minha estrutura de crescimento como pessoa. Por quê? Eles também nos ensinam tantas coisas, sabe. A gente aprende a ser melhor todos os dias. E esse aprendizado é impagável. Por você ser melhor. Por você ser. Esse é meu lema: ser. Ter é consequência. Então, eu levo muito isso comigo. E para mim, é uma honra trabalhar com o viés emocional. Porque a gente se torna elementar. A gente se torna... Quando você escuta de um estudante... "Professora, eu tenho uma admiração pela senhora tão grande." É muito gostoso você ouvir isso. Você ser admirado pela pessoa que você é, de verdade. E eu passo muito isso para os meus estudantes. Você ser admirado por quem você é. Sem máscara, sem capa, sem nada. Você. E você. É isso. Risos.

D. Quero agradecer, novamente, pela disponibilidade de tempo, pelo conhecimento que você trouxe, pela sua experiência, que você também trouxe para essa pesquisa. Eu quero agradecer pela sua participação. E eu tenho certeza que vai ser muito bom nessa parte escrita, na monografia. Então, professora, muito obrigada mesmo, de verdade

K. Que é isso. Eu tô aqui. A gente está aqui para estar junto. A gente está no mesmo caminho, na mesma caminhada. E é assim... Eu sempre sou muito bem disponível para essas essas correlações que nós temos, porque a gente precisa dessa troca. A gente tem que parar com esses quesitos de egos. Essas coisas de "Ah, porque eu não posso, porque não, não..." Não, eu posso. Se for para ajudar, se for para dar ênfase, para dar uma. Que as coisas possam até ser melhores na escrita da tua tese. Eu tô dentro mesmo. Então assim a gente tem que pensar dessa maneira. A gente não pode pensar também só no viés financeiro. Mas a gente tem que pensar também que a nossa imagem também traz pra gente, futuramente, o viés financeiro. Então assim, não é isso que vai fazer diferença, dentro do quesito capital. O que vai fazer diferença é que a gente está numa mesma linha e num mesmo processo, no meio de uma caminhada. Para que as coisas possam ser direcionadas da melhor maneira possível.

3. PROFESSORA MARIA ZILMA CONCEIÇÃO ARAÚJO, P. V. ESCOLA CEMI-GAMA

Arquivo: 3 - Tempo de gravação: 1 h. 45 min. e 04 seg.

Realizada em 29 de abril de 2022.

Professora Maria Zilma Conceição Araújo, ministra aulas de Projeto de Vida na escola CEMI-Gama, está formando a primeira turma do Novo Ensino Médio.

Obs: a transcrição se inicia após a leitura do termo de consentimento e aceite do entrevistado.

D. Boa Tarde Professora Maria Zilma Conceição Araújo. É um prazer imenso estar aqui com você e com a sua participação nessa pesquisa! A professora Maria Zilma é professora no Centro de Ensino Médio Integrado Educação Profissional e Técnica do Gama (CEMI Gama) e está formando a primeira turma do Novo Ensino Médio. Professora, você poderia nos falar um pouco como foi a implementação do Novo Ensino Médio na escola considerando como foram as discussões de salas de aula, se a comunidade participou, se foi só entre os professores e os estudantes e as dificuldades de estrutura e tecnologia enfrentadas pela escola?

Z. Bom, a discussão do Novo Ensino Médio começou em 2019 para nossa escola, um pouquinho antes da implementação porque nós somos uma das cinco escolas piloto, que implementou em 2020 e nós tivemos reuniões. Assim, a [audiências] questão de ir na escola, fazer reuniões com os professores, explicar algumas coisas, algumas coisas ficaram claras outras não ficaram tão claras assim. A gente teve muita dificuldade de entender como é que seria o novo sistema, então nós tivemos separado algumas partes das coordenações coletivas pra gente discutir o Novo Ensino Médio porque a gente tinha que assumir em 2020 - nós éramos anual até 2019 - então em 2020, a gente teria que migrar ou para o semestral normal que acontecia já em outras escolas ou para o sistema semestral dentro do Novo Ensino Médio. E na época a gente ficou: já que a gente vai entrar num sistema semestral, que é novo, e daqui a três anos ou daqui a dois anos a gente vai ter que entrar de novo no sistema semestral diferente, por que a gente não entra logo? E foi feito um acordo então e a gente acabou entrando dando um novo ensino médio. Então no início realmente houve bastante reuniões, houve uma pré formação. Não ficou clara essas pré-formações, eram mais no sentido de nos sensibilizar em relação ao Novo Ensino Médio - o que precisava ser feito? como ele precisava ser

implementado - e foi nessa, digamos nessa vibe, que a gente entrou em 2020. Então a gente pegou o Novo Ensino Médio, abraçou o Novo Ensino Médio e começamos o ano letivo de 2020 no Novo Ensino Médio até Março. Um mês depois veio a pandemia. E aí tudo desandou meio que desandou mesmo porque nós tivemos aí três meses sem aula sem nada. A gente já estava dentro de um sistema que a gente estava começando a entender, os alunos também estavam começando a entender quais seriam as obrigações, quais seriam as diferenças do ensino regular normal que eles estavam vindo. Então essa parte de 2020, de sensibilização tanto da parte dos professores quanto para os alunos, ela até aconteceu em 2019. Perdão, entre 2019 e 2020, mas quando veio a pandemia aí foi mais complicado porque a gente estava dentro de um sistema que a gente não conhecia e tendo que trabalhar remotamente, isso depois de um tempão porque a gente ficou parado: março, abril, maio. E aí quando foi em junho a gente voltou. Nossa escola voltou antes das outras escolas, retornamos bem antes, nós já chamamos os alunos. Mas não tivemos muita adesão apesar dos nossos alunos com 100% terem acesso, quem não tinha a escola forneceu. Então nesse ponto a escola ela fez tudo o que ela podia, assim, o aluno que morava na área rural deu seu jeito de vir pra [com familiares pra] área urbana. Aí a escola entrou em contato, então a gente fez todos os... Eu nessa época, eu 20 professores e 20 coordenadoras, então assim eu vivia o sofrimento pelos dois lados, né? Enquanto professora, pra resgatar esse aluno, mas também enquanto a gestão da escola para a gente tentar trazer esses meninos pra sala de aula. A gente já conseguiu aos trancos e barrancos trazer esses meninos pra sala. Não como adesão total em 2020, nós tivemos uma adesão muito pequena, nós tínhamos quase, eu vou dizer assim, quase 100% alunos fazendo tudo, mas assistindo as aulas mesmo online, nós tínhamos em torno de 30%. Isso foi assim baque porque a gente nunca teve recusa do aluno em participar de nada na nossa escola, inclusive eles foram muito participativos, sempre. Eu falo em torno de 30% em relação a minha aula especificamente que era projeto de vida, porque eu tinha 152 alunos e eu tinha frequentes mesmo assim, que eram fiéis e não faltavam, 27 alunos, mas variável entre esses 27 e 35 alunos. Então você vê que foi muito pequena mesmo a adesão dos meninos em 2020. Em 2021 foi diferente 2021, a gente teve um... Eu tô falando demais. Você me interrompe tá?

D. à vontade, pode falar à vontade.

Z. Em 2021, a gente teve um cenário diferente, eu acho que os meninos vieram [se tiveram] aquele baque de 2020, eles estavam preparados por um retorno presencial que não aconteceu e aí a gente teve sim uma adesão totalmente diferente. Então 2021 eu tinha nos meus 152 alunos, eu devia ter tido entre 140 -145 alunos participando ativamente das aulas. Então foi… Era um ou outro que realmente não conseguia participar da aula online. Isso a gente dividiu, eu tinha quatro turmas, né? Ela era dividida em duas turmas. Eu tinha entendido duas turmas e depois mais duas turmas porque a sala de aula não cabia. E eu tinha em torno assim dos 80 que eram esperados? Eu tinha 76 - 75 alunos. Então foi assim, eu fiquei tão feliz, eu acho que eu fiquei tão motivada em 2021 quando eu comecei a aula que eu vi aquele monte de menino participando, participando do chat, abrindo o microfone. Eles não ligavam a câmera isso foi fato. Até hoje eu não consegui que o aluno... Um ou outro lá ligava 10 segundos a câmera, desligada. Mas eles participavam. Eu sabia que eles estavam na aula por causa do chat. E aí a gente também aprendeu a trabalhar porque em 2020 era muito eu falando no computador, em 2021 aí eu já aprendi a usar aplicativo, já aprendi a colocar eles para irem para outros locais e dividirem em grupos menores. Então teve um impacto diferente também. Eles falavam que gostavam da aula porque eles não ficavam dormindo, que eu ficava chamando atenção e que eu ficava obrigando eles a fazer coisas durante a aula, então foi bem diferente 2021 e 2020 foram duas experiências diferentes. Ambas é eu vou dizer que teve prós e contras. Final de 2021 a gente voltou presencial com esses meninos ainda muito assustados, muito empolgados. E ao mesmo tempo tudo junto e então era uma ansiedade de aluno, era uma ansiedade de professor também. Estava nesse sistema de ansiedade, eu queria voltar, mas não queria, mas tinha medo e o que ia acontecer? E a gente voltou naquele grupo separado, mas assim, eu tô relatando minha experiência só enquanto professora agora em 2021. Eu deixei de ser coordenadora em 2022 que agora sim, a gente voltou de forma presencial voltou com um pouco mais de calma. Vamos ver o que a gente pode fazer e resgatar desses meninos, porque com certeza a defasagem ela existiu, talvez não na minha disciplina somente, mas eu vejo isso, principalmente naquela de disciplinas que vai ser exigido deles lá fora do mercado de trabalho, lá fora no vestibular, lá fora no mercado de trabalho. Agora este ano em 2021... 2020 eu tinha uma [turma] de primeiro ano... Uma turma não, na verdade [], mas eu atendi só o primeiro ano. Em 2021, eu acredito também só o primeiro ano e agora em 2022 eu tô atendendo o primeiro e o terceiro ano, então eu tô atendendo os mesmos alunos que eu atendi ou não em 2020. Porque muitos não participaram e estou encerrando, digamos encerrando, o primeiro ciclo de projeto de vida dentro do CEMI e

tá sendo uma experiência incrível, mas vamos ver o que você tem para perguntar senão eu falo tudo.

D. Tudo bem, sem problema. Então você nesse retorno presencial, você conseguiu verificar a diferença com o ensino remoto e também híbrido? E a questão da estrutura da escola, se ela se adequava às propostas do novo ensino médio e a tecnologia. Teve dificuldades nessa transição?

Z. A dificuldade maior como eu te falei foi em 2020 porque em 2020 a secretaria… eu não tô falando nem da escola especificamente, a escola fez tudo que ela podia dentro da realidade que nós tínhamos. Mas a secretaria de educação ela nos deixou numa situação muito desconfortável, tanto pela insegurança do que iria acontecer conosco, se nós íamos voltar online, se nós não íamos voltar online. Aí a gente ficou: e aí, como é que fica as questões administrativas? E o nosso salário, vai sofrer diminuição? Porque a gente tava vendo isso acontecer com todo o país e aí nós estávamos lá, as pessoas achavam que a gente tava em casa confortavelmente, mas na verdade você nunca parou. A grande verdade foi essa. A gente parou o mês de março. No finalzinho de abril a gente estava atendendo os alunos, só que a gente estava atendendo de forma voluntária, por isso que eu nem coloquei para você que a gente voltou antes. Voltou oficialmente em junho, só que a secretaria mesmo só voltou quase em agosto. Praticamente em setembro que foi a data oficial, então a gente ficou trabalhando um tempão. Em junho, se eu não me engano, meados de junho, a gente retornou com aquele ensino semanal. E a gente começou a dar aula e o diretor da Escola "não, vamos começar porque já tá tudo pronto na nossa escola as outras escolas têm o problema do acesso etc", mas aqui na escola a gente já tinha uma certa estrutura de busca de alunos, a nossa escola é pequena. Nossa escola só tem 450 alunos, então a gente conseguiu que praticamente 430 alunos estivesse [] em contato direto com as famílias, né? E aquele que não tinha foi o que eu te falei, era o que morava em área rural, era o que morava um pouco distante, era o que estava um estado depressivo, quem infelizmente nós tivemos muitos alunos que entrar no estado de depressão e ansiedade durante a pandemia principalmente nesse primeiro momento, eu acredito que as famílias também sofreram bastante por causa de uma questão que não diz respeito à escola, mas que acaba respingando em nós [com que a questão salarial] muita gente deixou um [emprego perdeu o salário diminuiu muita série de coisas que aconteceu como eu te falei que eram independentes da nossa vontade e depoimentos do nosso poder também de fazer alguma coisa].

D. Professora? O seu áudio cortou.

Z. … [Então os outros sobre essa] insegurança do que ia acontecer conosco de como a secretaria ia conseguir lidar ia conseguir fornecer para os alunos uma estrutura mínima, básica, de internet para que eles pudessem ter acesso. E isso foi ruim não só pedagogicamente, mas você entende que a gente fica naquela sinuca entre a cruz e a fogueira: para onde eu? vou para onde? Porque eu olho o meu aluno, tá precisando de ajuda, mas eu também tô. Nós ficamos muito inseguros, então insegurança foi a palavra que acompanhou a gente em 2020. Eu acho que 2020 a palavra que resume 2020 foi insegurança. 2021, o que mais atrapalhou em 2021 foram as... E aí de novo, eu vou colocar a secretaria de educação como uma das grandes vilãs, ela foi a nossa parceira e foi a nossa grande vilã. Eram os documentos ... Chegava praticamente toda semana e todo documento, ele tinha uma de diretrizes, então chegava um documento de avaliação em uma semana aí daqui a 5 dias chegava outro documento substituindo aquele primeiro, ou seja, a gente mal tinha estudado primeiro… E é uma coisa que era muito na nossa escola, o documento chega não para direção, a direção leva para sala dos professores, levava para as reuniões online, lia o documento, a gente fazia ali um entendimento, "o que que a gente pode fazer a partir disso que a gente tem como diretriz?". Então acho que as diretrizes da secretaria de educação, elas foram muito confusas lembrando que também nós trocamos de secretário várias vezes durante a pandemia. Se não me engano foram quatro vezes. Só por eles que você tem ideia de como é que tava a situação lá, em quem manda e nós aqui na ponta tendo que responder a população. Porque a população procura a escola, [] a população é que a escola tem que dar a resposta, né? A gente que tinha que ter ali, o que que ia acontecer e nós não sabíamos porque nós apesar de estarmos aqui na ponte, nós somos subordinados a uma questão maior, que é a secretaria de educação. E um pouco de bagunça também, eu acho que naquele retorno no finalzinho do ano, a gente retornou ainda em clima de pandemia, uma semana atendi um grupo, outra semana outro e aí de repente, do nada, a secretaria diz agora é todo mundo junto e este ano também foi todo mundo junto. De certa forma, eu acho que essa se era para ser assim, até poderia ter sido logo de uma vez porque a gente teria se adaptado mais rapidamente, a gente passa um tempo se adaptando a um sistema. E aí de repente, da noite pro dia, o sistema muda. E aí a gente tem que se reescrever e se reinventar de novo e isso causa um pouco de insegurança, tanto pra gente que é professor, eu acredito, e eu acredito do lado do aluno também, gerou insegurança. Então alguns pais não optaram tanto não enviar o aluno, o aluno ficou online até

o final do ano e esse ano é aquele retornou presencialmente. Alguns alunos que eu tô conhecendo esse ano, mesmo eles estando no terceiro ano.

D. E as diretrizes elas eram muito divergentes ou você sentia pelo menos alguma coisa ali um fio, um raciocínio?

Z. Na verdade não era nem que era divergente era mais ou menos assim, olha a primeira das diretrizes deixou a gente confusa. Teve uma primeira uma diretriz falando sobre a aprovação principalmente em 2020. A gente não deveria reter o aluno porque 2020 foi um ano confuso. Eu concordo plenamente com a diretriz, só que a gente sabe que teve alunos que realmente tiveram problemas e a gente sabe que teve aluno também que foi na vibe, entendeu? Ah esse ano não vai ter aula, eu não vou ter aula e ficou por isso mesmo, porque isso não foi esclarecido para a população isso só foi esclarecido nas diretrizes. Imagine eles: depois, logo em seguida, uma semana depois vem a diretriz "não é para não fazer isso, realmente vocês vão tentar não reprovar, mas vocês têm total liberdade". O conselho escolar, não o professor, tinha total de verdade, porque o que aconteceu: teve alguns alunos que não […], eles fizeram inclusive... teve pais que foi... teve um pai de dois alunos que foram a escola, "eu quero que meu filho reprova e eu não quero que ele faça esse ano virtual, ele tem ele não tem idade avançada ele é novinho, ainda ele ainda tá dentro da faixa etária, então eu prefiro que não participe esse ano e que volte o ano que vem", porque a esperança em 2021 era que se voltasse é presencial, então assim, mesmo para esse pai que fez essa declaração, que foi a escola, que conversou com um gestor, a gente não teve a opção de acordo com a diretriz de deixar retido, entendeu? Por quê? Porque o novo ensino médio... Primeiro que no novo ensino médio não há retenção. Não há. Então é algo que inclusive nós falamos, que nós vamos ter muito trabalho para conscientizar os nossos alunos, porque uma vez que não há retenção o aluno que gosta de estudar, ele vai entender a necessidade disso depois, mas eu alugo que não gosta de estudar, ele vai levar na boa, "vou só frequentar porque frequência reprova sim, tem retenção". Mas só frequentar não é o que a gente quer na sala, a gente quer o aluno participando. Então tinha todo um trabalho de conscientização que a gente tem que fazer e o projeto de vida, ele trabalha um pouco com isso também. Só que não é só a minha pessoa, eu sempre digo para os meus amigos, gente "tu não consigo colocar juízo na cabeça de ninguém, a gente tem que trabalhar conjuntamente, então se a gente trabalha conjuntamente todo mundo fala a mesma língua que esse aluno vai ter que dá a resposta, que

essa cobrança virá depois, ele se conscientiza cedo e cedo ele começa a levar pra frente porque ele tem que levar e quando isso não acontece o aluno vai levar numa boa mesmo porque a gente tem muitos perfis de alunos", você entende? Que não é o pai pagando, então aluno ele vai porque é obrigado muitas vezes, a família nem tem condição de que ele vá mas a família manda porque tem que responde. Às vezes se tiver muita falta a gente manda para o conselho tutelar. Então existe toda uma questão legal aí que a família se importa, mas o aluno em si como ele é muito jovem, ele não tem essa percepção de que olha o vestibular vai vir aí muitas vezes, ele não tem nem a percepção do vestibular. Para que vestibular? Vou fazer vestibular para quê? então conscientizar não é um processo rápido, não é um processo que você faz dando aula, não é dando aula que se faz conscientização. Fazendo refletir, trazendo assuntos que ele que começa a despertar nele alguns pontinhos ali e isso faz ao longo do processo. então agora em 2022 que a gente voltou presencialmente ainda a gente ainda tem muitas dúvidas sobre… quando eu falo de diretrizes de Novo Ensino Médio.,, quando eu falo assim de dúvida da secretaria, eu tô me referindo exatamente ao novo ensino médio porque eu acredito que as outras escolas também tiveram problemas, mas a gente tinha um sistema que a gente não entendia. Um sistema que a gente teve que aprender, a gente teve que aprender duas coisas ao mesmo tempo na verdade, dá aula online, como é que se faz isso virtualmente e ao mesmo tempo como é que a gente conscientiza o aluno e faz todo esse processo também online. Sem falar que nós tínhamos uma questão que é nova pra gente que são as eletivas e as trilhas de aprendizagem. Então para as eletivas em 2020, nós fomos preparados, nós tivemos cursos de formação para as trilhas, nós tivemos um curso online que não de maneira nenhuma atendeu as exigências e isso eu tô te falando como professora, para minha visão, mas como eu tô te falando, isso eu vou ouvir de todos os colegas "Meu Deus com esse curso ele não me deu uma visão do que é". Na verdade, a gente aprendeu a trabalhar com as trilhas ou estamos aprendendo [foi mais ou menos] o ano passado, quando começamos a trabalhar e a gente viu, olha assim dá certo tá meio que sendo na experimentação. Então o ano passado, por exemplo, nós tínhamos um.

[interrupção]

Z. O que a gente falou foi o seguinte. Como que a gente vai fazer Uma... E a nossa principal dificuldade aí eu vejo dos meus amigos, dos meus colegas, eu sou a professora de projeto de vida, mas eu fico observando ali todo mundo porque eu tenho que trabalhar com aluno e com

um colega também. Como trabalhar uma trilha de aprendizagem com quatro conteúdos diferentes, porque a trilha tem que atender, por exemplo, na trilha de Ciências da Natureza tem que atender Química, Física e biologia, na de Linguagens é o Português, a Educação Física as duas linguagens Inglês e Espanhol e mais ainda a Arte - como fazer isso com um único profissional? Porque nós não fomos preparados. Então esse tipo de preparação faltou sim, eu acredito que as Universidades elas vão ter que começar a pensar em cursos mais interdisciplinares, mais abrangentes porque senão a gente é digamos assim... Tudo bem que eu sei que a gente tá pagando o preço [era o primeiro os primeiros] mas a gente tá sofrendo bastante e é um sofrimento digamos conjunto. A gente fica lá na sala dos professores, "como é que eu faço?", ai um dá uma ideia o outro lá da outra área que não tem nada a ver "e se fizer assim?", então nós estamos a aprender no método tentativa e erro mesmo. É minha visão, não necessariamente corresponde a verdade, mas eu vejo muito dessa parte. O ano passado o pessoal da trilha de as ciências da natureza, por exemplo, quando era online dava aula os três professores juntos eram três turmas então os três professores entravam em todas as turmas. E aí tinha a visão do professor de química, tinha a visão do professor de física tinha a visão do professor de biologia e os meninos adoravam. Quando veio num sistema presencial isso não foi mais possível então ficou muito difícil. Os próprios alunos no final do ano reclamaram professora, quando eu escolhi ser da natureza eu não queria química, eu queria biologia. Aí eu falei mas Ciências da Natureza implica nos três. É professor, mas eu não gosto de física, eu gosto de química. Por que que eu tenho que fazer o outro? Até para o aluno entender isso demora um pouquinho agora eles estão no terceiro ano, eles já entenderam como funciona o sistema os professores também conseguiram achar um dar um jeitinho brasileiro, sempre dá um jeitinho, de que eles fazem revezamento, então eles dão a visão eles entram em todas as turmas de tempos em tempos. Uma semana você tem algo que eu sou professora na outra semana, eles invertem aí na outra semana de inverte de novo de forma que todas as três turmas consigam ter a aula com os três professores para que ele eles também tenham e vivenciam porque vai ser cobrado no vestibular deles tudo. Tem uma questão aí que tá eminente, principalmente para o terceiro ano, o vestibular, tá batendo na porta. O PAS está batendo na porta e não dá para deixar para depois, então nós tentamos fazer o máximo que a gente pode dentro da escola nesse sentido de estar dando aquela organização e eu tô falando de tudo menos de projeto de vida, né? Onde é que o projeto de vida entra nisso tudo? Primeiro como eu te falei, eu faço toda essa observação de como o grupo tá caminhando e lá com os alunos, eu tento trabalhar para que eles vejam isso. Por exemplo quando é o aluno chega "professora" agora no início do ano terceiro ano a gente

tem que trabalhar a questão profissional, a escolha do curso e aí quando eu chego na sala eu faço a pergunta, "quem já escolheu o curso?" metade da turma levanta a mão a outra metade não levanta aí a conversa vai nesse sentido: como é que você escolheu o seu curso, tem alguém na sua família que faz isso? foi indicação ou é você mesmo que tem isso? Então tudo para fazer eles refletirem porque muitas vezes as nossas escolhas, elas nem são nossas, as vezes vem da família que já tá esperando que você faça o vestibular tal, que você faça um [vídeo] tal ou que você trilhe um caminho que eles já pensaram para você muito antes, eu até influenciaram desde criança para que você seguisse. Eu lembro que esse ano, não, no ano passado porque ttava acontecendo ainda regular e também não teve projeto de vida, mas eu comecei a fazer umas oficinas com ele, porque era professora de estágio. E aí eu falei assim, eu vou fazer algumas oficinas para esses meninos um falou assim professora. Olha foi bem difícil, igual a senhora tá falando foi bem difícil com a minha família, mas eu consegui convencer a minha família de fazer o que eu queria. Porque ele queria para a arte. E aí a arte é aquela história, né? Quando a família... Mas tu vai viver disso, como é que você vai viver?? Tem sempre as perguntas normais e é legal também ouvir desses meninos que às vezes a gente acha que eles não sabem nada, que eles não tem nada preparado e eu lembro de um aluno, ele falou assim professora, "meu sonho é ser tatuadora, eu quero trabalhar com tatuagem que eu amo mas para trabalhar com isso, eu vou ter que arranjar outro emprego, então eu vou fazer um concurso para polícia, porque essa é minha vocação, que eu acho que vai dar certo comigo porque tem a ver com meu perfil, mas eu quero trabalhar nesse ramo assim que for possível, professora, porque eu sei que eu tenho que sobreviver". Então assim não que não dê para sobreviver no ramo [de tatuadora], mas é uma visão que uma garota de 16, 17 anos tem hoje. E isso pode gerar muita coisa lá na frente para eles. Esse ano, por exemplo eu comecei e os meninos falaram assim, "ai, professora estágio", falei "gente, calma, vocês nem começaram ainda, aqui não é para fazer estágio" "e como é que a gente faz?", "faz um currículo, faz a inscrição" "e como é que faz isso?". Então a aula também é um pouquinho do que eles trazem. Essa demanda de currículo, entrevista, como é que eu vou como é que eu falo? O que que eu falo? A gente trabalhou no primeiro bimestre porque eles estavam querendo eles, era era um anseio deles. Aí eu fui trabalhar como é que faz um currículo, o que tem e o que que não tem na entrevista? O que acontece? O que rola? Quem já fez entrevista aqui? E o mais legal da aula é essa possibilidade de eles trocarem experiências [] entrevista aqui, às vezes dois três fizeram entrevista ou pro [] ou Uma empresa particular. E, aí eu falo "falei para os seus colegas como foi". E aí eles presta atenção e os outros começam a fazer pergunta mas e se isso acontecesse? E se isso e se não sei o quê? e às vezes eu também

vou inserir em outras perguntas e não é uma aula para eu dar aula, entendeu? É uma aula para eles trocarem experiências também. Ah tá, currículo sabe fazer um currículo? Não. Então vamos aprender a fazer, aí a gente dá aquela aula de currículo, como faz? Que que tem o que que tem que ter, mas a prática tem que estar junto, então da aula tem que sair o currículo, então uma coisa que a gente fez no primeiro bimestre todo mundo saiu com currículo pronto agora vamos entregar para as empresas se vocês querem estagiar. Mas e se eu não quiser? Guarda na gaveta e deixa para você entregar depois. Mas é interessante você ver esse essa troca. O mais legal na aula de projeto de vida, eu acho que me encanta lá é a troca. Porque muitas vezes a demanda vem deles. A parte pedagógica é a maravilhosa, a parte administrativa é aquilo que eu te falei, é muito insegurança: o que nós vamos fazer? Como nós vamos fazer? Como avaliar? Como não avaliar?. Por exemplo, você tem ideia nós estamos hoje é praticamente Primeiro de Maio, né?

D. 29 de Abril.

Z. 29 de abril e nós ainda não recebemos o diário, não recebemos diretrizes de avaliação. Chegou um documento semana passada com as diretrizes de avaliação, mas o diário ainda não tá nas nossas mãos, quer dizer um bimestre depois nós não temos a parte que fundamentaria o nosso trabalho. Eu tenho que registrar tudo que eu tô fazendo, só que a gente está registrando, eu tô registrando no meu caderno e aí depois como é que eu vou fazer esse registro no diário? É algo que a secretaria é muito falha nessa questão de documentação. Isso desde 2020, desde 2020 isso vem atrasando. Aí 2020 a Desculpa era pandemia, 2021 a desculpa era as transições. E esse ano, qual é a desculpa? Eu não sei te dizer, mas a gente fica lá frustrado. A secretária fica louca porque a gente fica nela "cadê o diário?" "como que é que vai ser" e ela "não sei, eu não sei, eu não sei," aí ela às vezes ela vem na sala dos professores "gente, como é que vocês estão fazendo as provas", a gente olha para ela "como assim?", aí a gente brinca para não chorar porque a verdade é de chorar nesse momento, a gente tem aquela plena convicção de que a secretaria [], e aí a novidade dessa semana que inclusive causou um alvoroço na escola inteira é que nós não somos semestrais como nós estávamos pensando, a gente tem que fechar a nota bimestralmente. Aí eu falei que tá mas como assim? A gente está no meio do jogo e aí mudou as regras, entendeu? Quando eu falo de confuso, de diretrizes confusas, nós estamos em regime semestral, novo ensino médio, ele foi feito para você ser dentro de um regime, semestral mesmo não semestral como aquele antigo que era semestral, mas o aluno tinha um ano inteiro não era

semestral. Acabava acabou, fechou nota, fechou diário, aquele semestre encerrou, segundo semestre era outro semestre, aluno não fica retido, aluno vai para frente, que o aluno ficava era por exemplo se ele não conseguiu nota em matemática, física, química biologia, português, onde ele não conseguiu nota ele tinha que fazer um projeto, agora um projeto interventivo. Esse ano era como uma dependência, só que ela não tinha que fazer, tinha que fazer uma aula específica com um professor para recuperar os objetivos de aprendizagem que ele não tinha… era núcleo de estudo, lembrei, núcleo de estudo. Então ano passado, em 2020 2021, aluno que não conseguiu o primeiro semestre faz um núcleo de estudo no segundo semestre das disciplinas que ele não conseguiu no primeiro semestre, na verdade da área, uma disciplina específica. E aí se ele não conseguiu no segundo semestre, no terceiro semestre ele faria do segundo semestre e se não conseguiu no quarto fazer do terceiro, mas ele não ele ficava retido, então ele avançando e ia pagando a medida que fosse avançando. E aí as nossas principais dúvidas, você me fez uma pergunta, é muito contraditório porque, por exemplo, vamos simular que aquela aluna ficou em biologia no primeiro semestre, ela foi para o núcleo de estudo de Ciências da Natureza, porque Ciências da Natureza atende as três, só que aí ele não fez também, aí ele vai para o terceiro semestre devendo isso ou já tá pago? Ou ele paga depois ou só o fato dele frequentar mesmo que ele não tem que não tenta aproveitamento já resolve? Então foi uma questão que nunca ficou muito clara pra gent. E aí em 2020, a regra era uma, 2021 na regra da outra e agora em 2022, Deus sabe.

D. E assim voltando um pouquinho, né? A questão da pandemia de covid, você pode falar um pouquinho se você percebeu dos professores, da sua parte, dos estudantes esses reflexos de saúde emocional, mental, física e também falar um pouquinho também se você participou do curso da Secretaria de Educação do projeto de vida.

Z. Sim em 2020 era um dos pré-requisitos para fazer. Então eu participei do curso, aliás, acho que foi o meu salva-vidas, porque eu não tinha a menor ideia de como trabalhar projeto de vida e o que a gente viu lá deu um suporte bom para gente que começar. É lógico que eu te falei hoje, eu já vejo um projeto de vida muito mais como um processo de demanda. Então eles não trazem, aí eu mudo um pouquinho, mas elas meio que deram um cronograma, "olha dá para trabalhar isso, dá para trabalhar aquilo, dá para trabalhar" e elas traziam técnicas. Porque a primeira quando eu entrei no curso, a proposta era: elas aplicavam com a gente e a gente

aplicava com o aluno aí veio a pandemia, bagunçou tudo, porque isso não aconteceu e o curso também essa foi retomado bem depois que a gente retornou então algumas lacunas eu fui preenchendo na base da experiência. Eu acho que é interessante levar isso aqui para os meninos nesse momento, mas você falou da questão emocional, totalmente, eu acho que foi um tempo de esgotamento, o ano passado inclusive, quando voltou presencial, tinham muitos colegas falando "não é hora ainda, vão ficar em casa", eu falei gente se eu não voltar eu vou entrar em depressão porque eu não aguentava mais a questão do online. O online é interessante, ele me dá muitos recursos, ele é ótimo como uma ferramenta complementar, mas eu acho que ele quando ele é uma ferramenta única, exclusiva que você não tem acesso a aquela parte… eu falo a carinha do aluno porque eles não ligam as câmeras, isso foi um fato, era poucos alunos e pouquíssimas as aulas onde eles ligavam as câmeras e eu sentia muita falta disso, mas foram as aulas online que me seguraram porque eu acho que se eu não tivesse as aulas online, eu teria surtado mesmo e teria que parar numa garrafa porque realmente o período de pandemia... toda insegurança que eu acabei de te descrever da parte pedagógica, toda insegurança da parte administrativa, toda a pressão que vinha da população. A gente fazia reunião de pais e alguns pais falavam louvores para gente, de que a gente não queria trabalhar, de que a gente não tava prestando serviço e eu falava "meu Deus do céu, ela já tá alheia, os pais estão ali". Não eram todos não, eram um ou dois pais que faziam isso durante uma reunião online, mas a gente sempre tinha muitos pais que nos apoiavam, muitos pais que iam lá e falavam "não é assim você tá subjugando"... mas sabe que aquela fala, naquele momento, acabava com, digamos, o nosso pouco ânimo que a gente tinha para manter o sistema. A parte psicológica acho que foi bom pra todo mundo nessa volta. Foi muito boa, eu acho pra todo mundo, tava todo mundo com vontade de se ver. Tava todo mundo querendo se abraçar e não podia. A gente chegava e dava, " ah, você tá aqui", mas não podia se abraçar porque tinham as regras, tinha que manter inclusive até dezembro pros meninos, para os alunos e etc., mas é muito bom e eu não tenho dúvida nenhuma disso hoje de estar presente na escola, de olhar no meu colega ver, que ele passou rindo, eu ver que ele tá chateado, brigando ali por alguma coisa. Essa angústia que eu acabei de falar aqui do documento que chegou de avaliação pra gente, vê que tá todo mundo no mesmo barco meio que te acalenta porque você fala assim "poxa, eu não sou só eu que tô sofrendo tem outras pessoas sofrendo também" e às vezes conversando a gente consegue achar uma saída, um consegue dar uma ideia. "Olha gente não é assim o ideal, mas dá para fazer desse jeito. Que vocês acham?" E aí "é mesmo". E se a gente fizesse isso sempre contribuição porque o online ele não dá pra gente essa troca, muito porque às vezes um fala, outro fala pouco, outro

nem fala, a gente também, pouco ligava as câmeras, nem durante as reuniões de professores e quando ligava também era complicado porque às vezes você tá em casa, aí passa um menino, o cachorro late, passa o carro do gás, passa o carro do ovo, enfim. Tem uma série de coisas em casa que atrapalha... chega visita na hora da aula, quantas vezes eu recebi de visita no horário da aula e eu falava pro meu filho atende lá. Porque eu não podia e assim agora eu tô rindo mas na época eu não ria não a gente quase chorava, por isso que acontecia. E por outro lado, foi bom também porque meio que desafiou a gente, eu me senti desafiada, eu sou tipo pessoa assim, poxa, eu vou conseguir dar aula não é possível que eu não consigo, aí eu comecei a participar de grupos de criatividade grupos de não sei o quê. "Ah, olha usa essa ferramenta aqui essa ferramenta", aí o grupo usava ferramenta com a gente. Eu falei "eu acho que eu vou conseguir usar" porque o maior entrave da gente é o medo, o medo de ir lá pra sala de aula e errar e eu aprendi como professora de projeto de vida que, foi uma coisa muito legal pra minha vida, faz parte. Eu falava "gente, vou usar isso aqui, se não der certo vocês me ajudam aí", o mais legal foi ver os nossos alunos nos auxiliando, "professora tem um botãozinho aí", "professora faz assim e se passar a fazer assim fica melhor", e o aluno falando isso pelo chat com você ou falando pelo microfone e você percebe, nossa eu não tô sozinho. Então [o aluno não tá aqui] agora, é claro, muitos colegas em depressão, em depressão mesmo ou num processo depressivo muito complicado e muitos alunos também, nós tivemos inclusive as salas de recurso que atendiam esses meninos e o SOE de vez em quando falava "gente liga para o fulano", dava o telefone do aluno pra gente mandar o WhatsApp, para dar assim feliz aniversário porque sabia que ele não tava numa posição psicológica muito boa. Nós tivemos o que eu te falei, o pai que chegou e que queria que reprovasse uma aluna extremamente complicar porque ela entrou num processo depressivo tanto [no primeiro] quanto no segundo ano, acho que agora que ela deve estar começando a sair. Nós ainda temos alunos que voltaram agora com crise de ansiedade horrorosa. Vai para minha aula e a primeira pergunta da minha aula é como vocês estão, eu levo as carinhas, a gente faz alguma brincadeira para eles falarem das emoções. Tem aluno que, principalmente nos primeiros dias, logo depois dessa parte, falava pro professor eu posso sair? Eu posso ir para sala do SOE, posso ir pra sala da Francisca? Pode ir, fica tranquilo. Mas a gente sabia que ele tava num processo meio complicado ali. Alguns ainda muito apático e é uma observação geral tanto de primeiro ano quanto de terceiro: muito infantis ainda, eles não passaram por aquele processo... por exemplo o terceiro ano, a gente espera na nossa escola um perfil de terceiro ano de meninos bem mais maduros ou bem mais proativos em relação algumas atividades e nós não temos encontrado. A grande maioria é assim. A grande maioria ainda tá

naquele processo de experimentação do primeiro ano que realmente acontece lá no primeiro ano. O primeiro ano é o ano mais difícil, sempre, porque é adaptação, é nova escola, uma escola integral. São 22 disciplinas, é muita disciplina pro menino que vem de oitavo ano, de nono ano, com 12 com 10, então adaptar a rotina, criar rotina de estudo, tudo isso, os meninos quando chegam no terceiro ano… Inclusive um grande problema nosso não é integral, terceiro ano só tem aula até meio-dia. E aí o que que acontece no período da tarde? Eles tinham até o ano passado, o estágio obrigatório então, por isso que eles ainda falam muito, eles iam para o estágio, esse ano o estágio não é obrigatório e é uma dificuldade. Era uma dificuldade mesmo com estágio mandar os meninos embora porque eles ficavam na escola, já faziam grupo de estudos, já se articulavam para o vestibular e a gente não tá vendo ainda isso nesse ano. Os meninos do terceiro ano ainda estão meio "oba", naquela empolgação, mas eu acho que pedagociamente eles ainda estão um pouquinho [aquém] do que a gente gostaria que eles estivessem. Eu não tô falando que cognitivamente não estão, mas emocionalmente sim. Aí o primeiro ano é uma sétima série. A sensação que eu tenho é que eu já dei aula pro Ensino Fundamental, que eu tô atendendo um oitavo ano, nono ano, não tô atendendo um primeiro ano de ensino médio porque eles não vivenciaram.A grande verdade é que eles não tiveram chance de, como diz? Amadurecer com o meu parceiro com o meu par. E a gente fez uma bolha também, eu vou falar isso porque eu tenho adolescentes. A gente fez uma bolha, a gente não deixou eles viverem esses dois últimos anos porque a gente tinha medo principalmente antes da vacina.

D. Com certeza. E esses cursos que você falou eram cursos da escola, tipo vocês professores se articulando ou você encontrando na internet?

Z. Na internet eu participo de alguns grupos, participo de um grupo chamado Rede Brasileira de aprendizagem criativa. Um pouquinho antes da pandemia eu já tinha ouvido falar desse grupo. E aí eu tinha entrado, mas eu nunca tinha participado tão ativamente o quanto eu participei durante a pandemia porque foram esses cursos, às vezes foi um curso… "Ah, vamos aprender de metodologias ativas", cursos que eu encontrava aleatoriamente pela internet. A escola mesmo, não tinha condições de oferecer pra gente porque estávamos no mesmo barco. Coitado dos nossos colegas da área de Informatica que sofreram muito porque eles eram o nosso suporte o tempo inteiro, às vezes uma colega ligava dizia "mas você sabe fazer isso" e eu falava

“sei, mas por que você não pergunta pra fulano? Porque eu já perturbei tanto ele essa semana, me explica aí como é que faz”, aí eu “então tá bom”. A gente sempre teve essa característica de se ajudar na escola e é uma característica do CEMI mesmo. Principalmente gente que já tá lá há mais tempo. Então quem chega a gente agrega. “Olha dá para você me ajudar aqui, eu te ajudo aí” e essa troca eu acho que sempre foi benéfica, né? A gente sempre se ajudou muito, na pandemia não podia ser diferente, só que eu acho que a pandemia nos isolou da parte emocional, o plástico que foi a parte afetiva, né? Foi a parte que eu pelo menos senti mais falta.

D. Sim. Entrando agora um pouco mais a fundo no projeto de vida, a gente vê tanto na BNCC quanto no currículo em movimento ele tem diversos objetivos. Por exemplo, servir como auxiliador na escolha profissional é o ponto principal, mas também ajudar no enfrentamento de aspectos como evasão escolar, a transição do fundamental para o ensino médio, acompanhamento do aprendizado escolar, acompanhamento socio emocional e também trabalhar as questões como empreendedorismo e uma preparação para uma formação superior como o PAS, o vestibular, o Enem. Eu gostaria de saber de você, como foi a sua experiência formando desde o primeiro ano até o terceiro ano. Como foi a sua experiência formando uma turma concluinte no novo ensino médio, se você acredita que o projeto de vida cumpre esses propósitos ou ainda é muito cedo para falar? Quais foram os aspectos que mais te ajudaram a compreender o projeto de vida?. Fiz um monte de pergunta ao mesmo tempo, se quiser eu posso partir elas.

Z. É porque eu também respondo um monte de pergunta ao mesmo tempo. Aí seu eu esquecer de responder algumas você me avisa,não tem problema. Bom, primeiro ano a gente separou mais ou menos três focos para o primeiro, para o projeto de vida. E agora quando a gente recebeu os livros... o ano passado a gente percebeu que a gente não tava indo no caminho errado, tava indo no caminho certo. então primeiro ano é autoconhecimento, primeiro ano é a recepção, fazer esse aluno pensar sobre o futuro dele, sobre o que ele quer, qual é o sonho dele, quem ele é, principalmente quem ele é, o que ele gosta, o que ele não gosta, porque que ele não gosta, porque que ele gosta. Então ‘por que’ é a chave da minha aula no primeiro ano, ela é o momento da descoberta e como eu te falei, é um processo. Como um processo, ele não é igual para todo mundo, mas de uma forma razoável, eu acho que a gente consegue atingir o aluno. Eu vou falar essa experiência a partir de 2021 porque 2020 como eu te falei foi muito confuso tudo, a volta

foi muito truncada. Então 2021, eu comecei num processo online, onde eu trazia pros meninos esses questionamentos, aí eu trazia ferramentas: como é que você está? Por que que a gente vai… e ai u brincava com eles porque eu acho que a brincadeira tinha que fazer parte, por exemplo, falei assim "a gente hoje vai falar de sentimentos não escala Olaf. Vocês conhecem a escala Richter? De terremoto?", "Sim, professor", "Agora ela é a escala Olaf". Aí o menino "que que é escala Olaf", eu ia, pegava o Olaf da Frozen, ai eles "oxe, professora, achei que você tava falando sério", "mas isso é sério". E aí a gente nessa brincadeira, eles acabavam expondo, muitos falavam "olha, hoje eu tô com raiva", "por que que você tá com raiva?", "Ah porque eu tive que levantar cedo", eu falei "mas se você tivesse [] da escola não teria que levantar mais cedo ainda?", então a gente vai conversando e não ensinando porque não tem como você ensinar isso, mas é fazer no aluno do repetir que todo sentimento é sentimento, não tem sentimento bom e ruim ,tem raiva. Sinta-se permitido a sentir raiva, só que não é a raiva de descontar no outro, mas é a raiva de você sentir, você entender que a raiva tá ali por um motivo. E aí esse motivo você tem que olhar um pouquinho mais para dentro, um pouquinho mais para você mesmo, para descobrir porque que você tá com aquela raiva, por que que determinada ação de alguma pessoa ou de alguém na TV ou de um comportamento, de alguma coisa que você viu te deixou com raiva? Então é mais nesse sentido de despertar mesmo. E aí no início, a gente tem eles bem como se diz bem mais tímidos. No online, eu não tinha como visualizar quem participava quem não participava, o chat de bombava, mas que o menino tava ali era outra história no presencial. Esse ano tem sido bem interessante porque eu achei que ele seriam mais resistentes e eu consegui ou nós conseguimos porque não sou só eu, eu e uma outra professora, trazer atividades onde ele se sentem à vontade para falar, às vezes é um joguinho de perguntas e a gente "aí se você tivesse três desejos para fazer", "quais que você faria aí a partir daquela?". Fala o outro já "Eita professora e se fosse assim se fosse assado?". Então eu tenho tido uma participação bem legal deles, principalmente de muitos alunos, não de todos ainda. Foi o que eu te falei, a gente não consegue alcançar todos ao mesmo tempo, alguns ficam muito reticentes, mas a gente faz um contratinho lá no início do ano, um contratinho de Convivência, de que acontece ali fica ali, de que não vai ser usado contra ele e ele tem que respeitar isso, e a gente tenta ensinar isso uns três anos que esse respeito... terceiro ano entende, isso muito bem terceiro ano entendeu? Que aquele grupo de trabalho que é diferente do grupo de sala de aula? Que a minha disciplina, ela é como eletiva então os meninos eles vêm para mim a partir das escolhas das trilhas. Então, por exemplo, eu tenho um grupo de humanas que faz a trilha de humanas. Eu falei não posso nunca levar nada muito polêmico, porque senão eu não consigo nem falar porque eles pipocam e eu

já tenho alguns grupos que são mais calmas, aí eu tento levar coisas mais e aí eu vou questionando eles mas “e se isso acontecer?”. E aí eu faço perguntas chaves, a aula sempre é perguntas, sempre uma atividade de... eu tento utilizar toda aula uma atividade que a gente fala manual, visual, então alguma coisa para eles fazerem durante o início [, é sempre uma vivência. A gente não gosta de chamar de dinâmica, nem eu nem outra professora, a gente não faz dinâmica na nossa sala, a gente faz vivências. A gente leva uma vivência que tem um objetivo parecido ou que faz eles refletir sobre aquilo que a gente quer trabalhar na aula. Tem uma parte da aula que é teórica. Às vezes eu preciso explicar alguma coisa, ensinar alguma coisa, trazer para eles uma visão que é mais científica. Por exemplo quando a gente fala de emoções a gente traz toda a visão da da neurociência: como é que o nosso cérebro trabalha com essas emoções? Por que que o meu cérebro não quer… Por exemplo tem preguiça de estudar? Porque que eu sou procrastinador? Porque que é isso acontece? Como é que o nosso cérebro interpreta as Nossas ações do dia a dia, a gente tenta trazer também essa visão mais científica para ele entender o que é um processo. E aí o final, que geralmente é a avaliação da aula que ele faz, só que quase nunca dá tempo de fazer na própria aula então essa parte ele faz no portfólio que é o webfolio, um caderno que tanto pode ser físico, caderno, onde ele diz o porquê que a aula foi importante, porque que a aula não foi importante, se ele gostou, se ele não gostou, porque que ele gostou, o porquê e sempre o porquê tá na minha sala na minha aula. Outro dia eu disse, olha na minha sala não tem eu gostei, eu não gostei, tem que dizer o porquê”. Às vezes alguns dão feedback, muito bom, falam “”olha, professora a senhora trabalhou isso, mas eu acho que não ficou claro isso”, alguns não falam muita coisa, mas eu tenho gostado muito de ler e é nessa parte do wefolio que agora é web.. Que a gente tá trabalhando sempre online, a gente voltou no presencial, mas eu decidi continuar com o Web, porque é muito mais acessível, o portfólio, a gente consegue perceber se eles estão atingindo esses objetivos ou não, porque às vezes eu tenho um aluno no 1o ano que chega com um projeto de vida dele todo pronta, “vou ser isso, eu vou ter tantos filhos, eu vou ter isso, eu vou ter aquilo, eu vou ter aquilo”, mas tá beleza, tá? Tá legal o seu projeto de vida, tá perfeito, mas vamos colocar aí mais alguns elementos dentro desse projeto. Como é que você vai planejar isso? O que que você tá planejando? Por exemplo, no primeiro ano agora, nesse primeiro momento que eu te falei, é essa questão de relaxar para poder falar das emoções e planejamento. Então esse primeiro semestre eu vou trabalhar com eles planejamento de estudo, como reservar horas de estudo. Isso aí são elementos que eles trazem. Tem menino que me traz assim: o planejamento da vida dele... aquele menino que fala não sei nem por onde começar, “eu tenho que planejar mesmo professora?” e aí um com o

outros sempre, na troca da experiência - como é que você planeja? Porque que isso funciona para você? Porque que o planejamento não funciona para o outro? O que que tá de errado no seu planejamento? As vezes eles planejam tanto.. Eu já recebi planejamento do menino que ele planeja de seis horas da manhã à meia-noite e não tem espaço pra dormir, não tem espaço... eu falei "que horas tu namora e que hora que tu descansa?" Ele olha assim para mim, "hein" e eu falo "é, porque se você não colocar no teu dia a dia você vai [], você vai chegar no momento onde você não vai conseguir chegar onde você quer" e aí assim o objetivo da aula é meio isso, entendeu? Fazer eles entenderem que há um processo ali, o que tá perfeito tá perfeito, não há o que fazer. Esse que tá perfeito vai auxiliar os que então os que não sabem fazer porque é para trocar mesmo. É o objetivo principal, principalmente que a gente viu, quando eu fiz o curso era sobre os pares se entenderem, que os pares se ajudassem, que fosse aprendizagem em pares e que a gente interferise pouco. Eu acho que ainda interfiro muito, porque acho que você percebeu que eu falo um pouco, um pouquinho só. Então mas o principal objetivo da aula é esse, primeiro ano> autoconhecimento, organização escolar e emoções, o segundo ano: comunicação não violenta e quando a gente fala em comunicação não violenta, a gente fala de bullying, a gente fala de diversas... assim, agora na escola tá acontecendo muito, nessa volta presencial, a questão do bullying, né? A questão do Não respeito, eles não conseguiram. Eles ficaram dois anos isolados, então conviver agora tá sendo um pouco espinhoso. E aí o SOE fica lá "vamos fazer alguma", não fala sobre bullying na minha aula eu falo sobre respeito porque quando eu falo sobre respeito eu não preciso ficar falando sobre bullying. isso é uma visão minha particular, eu acho que se a gente fica lá bullying, bullying, bullying até quem não faz acaba sendo contaminada ali pela ideia, ou então tudo que você faz é bullying. Não gente, tem brincadeiras e brincadeiras, existem brincadeiras que eu já vi o colega se tratando assim que eu falei, e eles "eita, não professora, a gente é amigo, é super amigo" e os dois tão abraçados. Então tá tudo bem para eles usar algumas palavras não muito amáveis uns com os outros, mas para outro não tá. E aí é a questão de valores, então eu trabalho muita questão de valores nesse primeiro ano. Valor, o meu valor é diferente do valor do outro. Eu tenho que saber, tenho que entender como é que eu me comunico sem está ofendendo, sem está... como é que eu em vez de me ofender, eu tento entender o lado do outro, que é o princípio da comunicação violenta. Então basicamente se eu conseguir trabalhar valor, comunicação, não violenta, emoções, eu considero - e aí é uma visão bem pessoal - de que eu fiz um trabalho que atingiu vários objetivos lá dentro do primeiro ano. O segundo ano quem trabalha a professora Geisa. Mas ele já é voltado para o outro, então as relações com outro, aí entra a ética entra a cidadania. Entra inclusive questões muito pessoais

familiares, as questões mais relativas a convivência, então é um pouquinho mais espinhoso. E aí, por que ficou com a Geisa? Porque ela tem formação de Psicologia. Ela é formanda em psicologia então ela tem mais algum tato que eu que não tenho informação nenhuma em Psicologia para trabalhar ao assuntos que são bem mais espinhosos. Você concorda que se a gente vai falar numa sala, numa escola pública, de família a gente vai ter N situações, né? Esse é um dos grandes medos dos professores do projeto de vida quando a gente vai nos encontros dos projetos de vidas. Aí se eu encontrar algum caso assim, "o que que eu faço?", eu já aprendi que alguns casos não são meus, então abatia ali num ponto espinhoso, eu levo para o SOE que é o serviço de orientação que chama o aluno, ele conversa com a família porque o assunto é deles, eu não posso pegar para mim, porque se eu pegar para mim aí eu tô entrando num terreno perigoso, eu não tenho nem formação e nem psicológico para trabalhar tudo isso. O terceiro ano que eu tô vivenciando agora pela primeira vez essa experiência gostosa, que eu tô te falando aqui, de que os meninos trazendo essas demandas do mundo lá fora... Já falei para eles que a demanda é do mundo lá fora, mas quando eu comecei a trabalhar com eles lá no primeiro da semana que eu trouxe um vídeo do mercado de trabalho falando do futuro das profissões, um bocado já ficou lá meio no desespero, "professora tá desaparecendo ou está não desaparecendo algumas situações?", "está, mas não se preocupem as profissões já surgiram e desapareceram ao longo dos séculos, o que tá acontecendo agora é que é um pouco mais rápido, esse processo porque tudo tá mais rápido e aí dentro desse processo de profissões"... Por isso que surgiu a questão do curriculo, da entrevista. A gente tem trabalhado a questão também de orientação: como escolher temas, escolhas mais assertivas e "se eu não escolher certo" e aí eu já tenho visto alguns perfis. Tem aluno que o objetivo de vida dele aí para fora do país, tem alunos isso – dentro de uma escola pública, olha que legal - o objetivo é montar uma empresa, o objetivo do outro é só o vestibular, por enquanto só tá pensando no vestibular, objetivo do outro já é fazer o curso tal porque ele quer trabalhar como é independente, quer trabalhar por conta própria, aí o outro não ele quer um emprego público, muitos querem essa parte do concurso para polícia, para bombeiro, e eu falei assim, olha vocês sabiam que essa é uma área que está em ascendência, né? Porque quanto mais complicado fica o clima no planeta mais desastre vão acontecer, há uma demanda nessa área. A gente teve aí uma pandemia que mostrou para a gente o tanto que necessária. A conversa nesse primeiro semestre tem sido em torno disso e no segundo semestre, especificamente, a gente vai orientar mais para a questão da Escolha profissional e tem sido uma experiência muito legal, mesmo assim os meninos participam, eles gostam "professor hoje a gente vai falar de quê?", 'hoje a gente vai fazer o quê, né?". E aí eu jogo o tema da aula,

pergunta o que eles sabem aí eles falam algumas coisas, nos outro dia, inclusive, rolou uma aula bem legal nada a ver com que eu tinha preparado. Às vezes acontece. Surge um assunto na aula. Aí eu "ixi, eu não sei nada disso não". Aí o outro lá se prontificou, explicou tudo bonitinho, ela tá na questão de gênero, que o menino me pergunta, fez uma pergunta sobre gênero. Aí eu "falei meu Deus, eu não tô sabendo te explicar isso muito bem não aí", a outra "não, pois deixa que eu explico, professora, é assim assado", aí o outro falou assim, "mas e se fosse assim" aí e ela tava tão por dentro, porque era a área dela, ou seja, você viu que a aluna gostava daquilo, que tinha a ver com ela e ela explicou para os meninos e eu tô lá só assistindo, eu fui aluna. Fui aluna neste dia, então tem sido uma experiência muito tranquila, sim e dá para alcançar esses objetivos todos aí, só que eu não costumo, se aparece esses objetivos separadamente, entendeu? Porque eu acho assim que se uma aluna chega na minha aula e ela consegue dar uma aula de gênero pro colega dela, ela tá marcando aí um dos objetivos gerais da BNCC que é comunicação, criticidade, que é saber interagir e ela tá dando uma aula de projetos de vida. E é muito legal, então assim algumas turmas são bem timidas, alguns alunos ainda se mostram muito tímidos dentro desse processo no terceiro ano mesmo. Mas o que eu tenho visto é que eles são mais soltos do que o primeiro, mas relaxado, tipo, já entenderam ali... que aquele processo ali eu não tô pra julgar ninguém, a gente tá ali para aprender juntos. Aí eu falei e os valores não vão bater algumas vezes, você vai lá e o cara não funciona do mesmo jeito que você queria, mas a gente eu tento levar exemplo de filme. Aí eu levo para sala de aula Divertidamente, Moana a Geisa levou Encanto para falar de inteligência sistêmica, de terapia familiar, olha só que legal e aí a gente vai citando filmes e às vezes eles conhecem, eles citam também filmes e dentro da discussão os assuntos vão sendo trabalhados. Se a gente atinge 100%, eu preciso de mais tempo para te dizer. Mas eu acho que pelo relato dos alunos a gente tem conseguido atingir bastante ou chegar bem próximo desses objetivos aí.

D. Perfeito. Antes do projeto de vida ser constituído como uma unidade curricular aqui no DF, você já trabalhava ou você via a escola trabalhando pelo menos alguns aspecto parecido com o projeto de vida no ensino médio?

Z. Como disciplina não. Eu já havia trabalhado um projeto parecido numa escola anterior que eu havia trabalhado, chamava Projeto Valorizando a Vida, que a gente trabalhava muitas questões das drogas, da prevenção contra gravidez, mas era um outro foco, bem diferente

também. A necessidade da época era outra. Foi lá em 2002 - 2003, por aí. Dentro da nossa escola, a gente sempre teve essa preocupação justamente porque uma escola técnica, o dia inteiro, que fica ali de fazer projetos. A nossa escola já chegou a ter 16 projetos, era projeto na aula de português, tinha projeto interdisciplinar, na educação física, tinha um projeto na área de matemática, projetos que eram prazerosos, por exemplo, o projeto sarau envolvia toda a escola e quem comandava era professor de Educação Física. Na área de linguagens era um projeto que depois união com outro projeto que era da professora de português e virou sarau cultural e também uniu arte, no final o projeto já tava trabalhando as professoras das três áreas juntos e os meninos adoravam. Chega no primeiro ano... que envolvia dança, então no primeiro ano os meninos "ah, não quero dançar, não sei porque, não sei o quê", chegava no segundo ano dança livre chegava no terceiro ano era o teatro ou musical. E a evolução desses meninos ao longo do processo… O novo ensino médio, inclusive atrapalhou esse processo porque a gente não consegue achar mais o espaço que tinha para fazer, desenvolver, esse tipo de processo, nós temos um outro projeto que era projeto empresa que era da área técnica, o professor fazia que os meninos tinham que montar uma empresa do zero então tinham que desde a planta baixa, orçamento, o que faz, contratação. Eles tinham que estudar todo esse processo e chegar ao final com uma empresa, eles tinham apresentar toda a documentação etc e tal. Tudo bem que não ia implementar, mas eles passavam pelo processo de criação de uma empresa. Hoje não tem mais o projeto empresa, mas faz parte também do meu conteúdo no segundo semestre do terceiro ano trabalhar empreendedorismo que tem um pouquinho a ver. Aí eles estão criando agora um outro projeto. E aí também o pessoal da área técnica… como que eu te falei, projeto de vida, não dá para ser trabalhado na aula de projeto de vida porque o projeto de vida envolve tanta coisa que cada professor trabalhando na sua área contribui. E aí eles estão agora montando uma empresa, só que de Startup na escola, eles estão começando a trabalhar essas ideias de Startup com os alunos e tem alguns alunos que eu já vi que estão indo para esse lado. Ele já colocaram… já declararam na minha aula que eles querem montar empresas. Então isso é montar empresa, eles estão recebendo algum treinamento. Talvez porque esses alunos do terceiro ano não tiveram esse projeto empresa que eu te falei, isso que eu tô falando esses projetos todos era do antigo ensino médio. Um projeto empresa, nós tínhamos um projeto de iniciação científica onde todos os alunos todos os anos faziam.- inclusive, a gente tem uma feira que a EXPOSEMI que era baseada nesse projeto, então todos os professores orientavam grupos de alunos na sua área, o que ele queria pesquisar, escolher quem ele queria que orientasse e a gente fazia orientação boa, [mas fazemos]. E aí saía dali um projeto, alguns projetos foram para faculdade, alguns

projetos saíram na escola e foram se desenvolver em outro patamar. Alguns alunos conseguiram projeções muito boas fora do CEMIG quando formaram por causa dos projetos. Então eles já tinha essa ideia de como inicia um projeto de iniciação científica. Como faz a investigação científica, como relata a documentação e tudo isso também era um projeto. Acontecer esse projeto agora, ele tá restrito é o primeiro ano porque o primeiro ano é que tem só o primeiro ano é que vai ter disciplina de iniciação científica e metodologia científica, antigamente o primeiro ano tinha essas disciplinas, mas o projeto ele acompanhava os três anos e todos os professores eram envolvidos, todos ninguém ficava de Fora.

D. E no caso como você abordou na questão do empreendedorismo, tiveram estudantes que optaram por essa trilha de aprendizagem, né? Que é... eu, não sei se a escola, por conta da regional, conseguiu o contrato ou parceria com centros técnicos profissionalizantes ou então aquelas unidades SENAI, Senac.

Z. A nossa escola é técnica.

D. Ah, é verdade, me perdoa.

Z. A nossa escola é técnica, [obrigatoriamente a área...] por isso que eu falo que o aluno ele tem essa visão de... e isso vem mais agora, essa visão de que eu quero montar minha empresa,., hoje que eu quero trabalhar com área técnica. E aí a nossa escola já tinha essa… por isso que tinha projeto empresa, por isso que tinha algumas coisas voltadas para a área profissional. Agora nossa parceria com Sebrae também vai à escola da palestra pros meninos. Digamos que o SEBRAE planta lá a sementinha e os professores trabalham na área técnica, que a outra… é como se fossem duas escolas, os meninos fazem regular e o ensino técnico e também existe um outro complicante na nossa escola, porque a nossa escola todo aluno tem que escolher uma trilha, na nossa escola são duas obrigatórias, três na verdade, porque ele pega a trilha de humanas ou códigos e linguagens ou ciências da Natureza, essa é opcional, escolhe uma só, mas ele tem que fazer uma obrigatória de técnica da área técnica e uma obrigatória de matemática.

D. Então é nessa parte do novo ensino médio até uma preparação para essa pergunta: um dos grandes receios era justamente o aspecto do empreendedorismo, de um discurso tecnicista, meritocrático e de uma precarização do ensino e também do aprendizado, uma precarização também de trabalho. já que o CEMI é diferente, como você encara essas críticas que existem ao novo ensino médio? Você acha que essa parte do empreendedorismo é importante de ser mantida no projeto de vida?

Z. Olha dentro do projeto de vida, eu acho que é importante sim, mas eu tenho algumas ressaltas. Como eu te falei a nossa escola, ela vem de um perfil que já não era de uma escola pública normal, porque nenhuma outra escola tem 12 projetos acontecendo e os meninos se envolvem, os projetos eram interdiciplinares, eles visavam que o aluno desenvolvesse outras áreas. Eu vi aluno dentro e -- aí eu vou falar do ensino regular -, o menino não nunca abriu a boca na minha aula e aí ele chega num dia desses de apresentação de projeto, vai lá na frente vestido todo bonitinho, organizadinho como o dono da empresa e faz um discurso, "onde é que você não estava escondido?". Então você visualizava, né? Eu falei "ah, ele progrediu", não, talvez ele já tivesse chegado assim, mas ele nunca tivesse tido aquela oportunidade de apresentar se não fosse um projeto. E aí dentro das escolas, da forma como eu te falei, nesse burburinho que a gente tá vivendo um novo ensino médio. A maioria das escolas está no primeiro, e eu vou te dizer que ele não é o mais cruel porque o primeiro ano é eletiva, o aluno tem a escolha, o aluno pode escolher cinco disciplinas diferentes dentro dessas eletivas. Na nossa escola só são duas porque três são obrigatórias, ele faz uma de português obrigatória, uma de matemática obrigatória e uma de projeto de vida obrigatória, porque eu tô dentro das eletivas, aí só sobrou duas para eles, mas nas outras escolas tirando o projeto de vida ainda sobra quatro para eles escolherem. Só que se não tiver preparação do professor que vai trabalhar o projeto de vida, ele pode sim... e é também vai uma questão de de crença, a gente tem que se vigiar muito para a gente não colocar nos nossos alunos aquilo que a gente acredita, aquilo que a gente vivenciou. Eu sempre trabalho com eles "gente, quando eu era adolescente, era outra realidade", por exemplo o mercado de trabalho queria isso e a gente se preparava dessa forma, "as pessoas pensavam assim, hoje o mercado tá querendo coisas diferentes", então eu tô até tendo todos os dias assistir vídeos da área. Por exemplo, eu fui trabalhar currículo, aí eu peguei o YouTube. Então peguei "ah, que algumas pessoas que elas estão falando sobre currículo?", eu fiz currículo há 20 anos não sei mais nada currículo não. E aí eu fui ver. Nossa ele mudou isso, mas não mudou isso, isso continuou, permaneceu, então a gente leva aquele conhecimento que a gente...

lógico que o YouTube não é a melhor ferramenta de pesquisa que existe, mas a gente consegue tirar boas ideias de lá para levar para sala de aula e mostrar para o aluno também que tudo tem um fator, depende, porque depende. "Você quer ir para faculdade, você quer fazer o curso e tal, mas depende: tua família consegue, você consegue pontuação?", conseguir passar na faculdade é o mais fácil. Eu sempre falo que passar é o mais fácil, "não professora é difícil", "não, é mais fácil, só depende de você agora sucesso no curso, no emprego, depois é mercado de trabalho, depois essa parte você não controla". Essa parte é faz parte daquela daqueles 30%, que você não tem poder nenhum de decisão. A tua família não tem também. Não adianta ficar esperando, então a gente tem que estar preparado para tudo, tem plano A B e C. Então essa questão do tecnismo eu acho difícil acontecer dentro do projeto de vida, mas pode acontecer. Quando o aluno escolher, por exemplo, fazer uma trilha de educação profissional que ele não vai estar dentro da escola, dele que ele vai fazer uma outra escola. Pelo menos foi assim que eu entendi que ia ser Mas aí eu tô no ensino regular. por exemplo. em uma outra escola de ensino médio e aí eu vou fazer essa trilha que é profissional ou com um parceiro tipo Sebrae ou com o sistema S ou dentro de alguma outra escola que ofereça essa modalidade. É complicado porque você vai ter aí um ensino médio completamente dissociado desse mercado de trabalho, entendeu? Dessa formação para o mercado de trabalho, então o que os professores estão trabalhando nas disciplinas de geografia, história, português, matemática, física e química, será que vai estar dentro daquele olhar, que outra escola tá dando para esse mercado de trabalho? Porque na nossa escola é fácil de visualizar, "olha tá dissociado, tá precisando interferir mas. a área técnica coordena junto com todo mundo então, ela tá ali dentro da muvuca. A área técnica, às vezes fala assim, "nossa você não tem problema com isso", mas os professores da área técnica... mas às vezes os problemas dele são outros, eles têm problemas, com a questão do equipamento. No laboratório é diferente, para gente que não tem equipamento não tem que ficar olhando se o menino tá destruindo não tá destruindo o computador. Mas em compensação ele tá olhando... não acontece bullying na minha aula, mas na aula do professor de, sei lá, de Filosofia, de história, de quimica, de física ou às vezes não é na nossa aula porque não nem sempre acontece dentro da aula e na maioria das vezes é fora, entre o intervalo e outro, tá acontecendo bullying. Então existe uma integração, existe um olhar diferenciado e talvez existe, eu acho que existe sim, esse risco de ficar bem só mercado de trabalho e dá aí uma distância muito grande entre o que eu tô aprendendo aqui na teoria e o que o cara ficar ali, independendo de quem tiver trabalhando, talvez não... eu vejo muito com as palestras do SEBRAE. É muito voltado só para empreendedorismo mesmo para quem tá dentro daquele Universo, para quem

tá trabalhando com Startup e às vezes o nosso aluno ele ainda nem despertou para aquilo. Para o aluno que não despertou para aquilo aquele assunto não faz o menor sentido. Porque é obrigado, mas não faz sentido agora, só que ele vai aos poucos, até com converso como eu te falei, com a troca, o outro que tá ali "não, cara, mas isso é isso, funciona assim funciona". As vezes ele até se interessa e às vezes ele até vai mudar de ideia ou ele tem uma outra visão e eu não sei se isso tá acontecendo em escola separadas. Se a Secretaria tivesse me dado provas de que elas conseguiria se organizar de forma tal que as coisas pelo menos seriam retilíneas, mas nos três anos que a gente tem trabalhado no novo ensino médio, o que eu tenho visto da parte administrativa é muita desorganização. E eu concordo com um pouco disso tem a ver com pandemia, mas não tudo.

D. Nas suas aulas de projeto de vida, outra parte também que era receio, com esse novo ensino médio, é justamente que as aulas de projeto de vida se tornasse em aulas ou retalhadas de conhecimento por conta de qualquer professor pode lecionar. E aí dependendo não tendo um curso uma preparação anterior, o professor sempre tá buscando a sua própria formação e vira uma colcha de retalhos. Outro aspecto de receio também é de virar uma aula de autoajuda, ou seja, não colaborar, auxiliar o estudante na escolha profissional dentre os outros objetivos. E a última é a coacherização, do coach. Você acha que [].

Z. Olha essa visão do Coach permanece até hoje. Principalmente as escolas que estão começando. Eu fui convidada pra palestrar em algumas escolas, ai falam "ninguém tá fazendo o curso aqui, a gente vai ter que implementar, vem aqui". Aí eu começo a falar da aula de projeto de vida. E o povo, "nossa, eu achei que meio que era coaching", eu falei "gente, eu não sou Coach", eu sou professora de inglês, eu tenho a mesma visão de sala de aula de vocês. Eu tô a 25 anos dando aula mas até tem alguns momentos que você vai ter que dar aquele [] no aluno para ver se ele reage, mas não é o coaching "vou te ensinar a fazer isso, vou te ensinar"…. porque ninguém ensina, como é que você ensina o sentimento? A auto-ajuda é outra visão que o pessoal tem do projeto de vida. Ele é autoajuda no sentido de que você está fornecendo para os alunos ferramentas para que eles se conheçam, para que eles percebam se eles precisam de ajuda, para que eles percebam se eles às vezes... por exemplo alguns alunos, falam "professoram, ajuda a organizar minha agenda, me ajuda aqui a organizar o momento de estudo?", eu sento com três ou quatro alunos e geralmente me procuram fora da sala de aula,

“como é que é teu dia?”, “para mim funciona assim e para você, funciona?”, “tenta desse jeito e se não funcionar tenta de outro jeito”, porque cada um é cada um então eu acho que tem que ter essa mente aberta. A gente não pode achar que o que serve para mim serve para o outro, o que serve para a minha vida não serve para a vida do meu aluno e o que serve para vida de um aluno não serve para a vida do outro. Por isso que a formação principal do projeto de vida é importante, porque quando você começa a vivenciar... eu já mudei tanto conceito na minha vida, você não tem ideia, Damares. Quando eu era professora de sala de aula, exercício exercício, se não treinar não vai aprender não sei o quê, não sei o quê e isso aquilo era bem rígido, bem tradicional, sempre fui muito tradicional, mas eu tenho aprendido a ser um pouco menos, eu não deixei de ser, porque eu não consigo deixar de ser muita coisa. Sou eu, mas eu tento é me libertar de alguns preconceitos que eu tinha em relação à sala de aula, por exemplo, em todas as vezes que eu tentei fazer dinâmica em alguma aula de inglês deu ruim. Na aula de projeto de vida da bom, por quê? Porquê os meninos já vão com a pré dispoição de que vai ter, porque a gente conversou antes, a gente negociou antes, então era algo que eu não sabia fazer, que eu nunca tinha aprendido fazer: negociar com meu aluno. E se você não fizer qual vai ser a tua punição? O que a gente vai punir? Quem não conseguir fazer a tarefa, então a gente um conjunto. O professor tá ali mediano. O professor tá ali como um auxílio, eu não estou lá para dar aula de como o aluno deve ter sucesso. Como ele vai ficar rico. “Professora, eu quero ficar rico, beleza?”, “tá tu quer ficar rico. então o plano de vida ficar rico, então tá bom, vamos lá inteligência financeira - como é que você é financeiramente, você é do dinheiro guardado? Você tá pesquisando o mercado de investimento?”, aí o aluno começa a olhar para mim e eu falo “é, porque pra ficar rico tem que entender como o dinheiro funciona, eu não sei, eu sou pobre” eu falei pra ele “eu sou pobre, eu sou professora, infelizmente eu não escolhi uma profissão de rico ,então não posso te auxiliar a ficar rico, o que eu posso te falar é qual caminho você pode percorrer”. E aí ele vai atrás você quiser, entendeu? E sempre ter esse entendimento de que você não vai ter 100% dos seus alunos envolvidos. 99%, eu acho que eu consigo fazer uma avaliação de que hoje eu tenho em torno de 95% dos meus alunos envolvidos nos projetos deles das vidas. Tem sempre aquele 5% que é resgate mesmo, tem que fazer todo um outro trabalho que não depende só de mim, depende da família, depende da escola., depende das condições, depende de onde ele vive, depende de uma série de coisas, isso também eu tenho que ter muita consciência. Não depende do professor. Depende de vários fatores. O professor tá ali como uma ferramenta, querem me usar para quê? “Quero usar a senhora para aprender fazer currículo perfeito”, eu sei da aula de currículo. Ai eu vou lá estudo, levo o que eu acho

que é mais interessante, de uma forma que é mais prática, eles amam. Teve aluno que fez o currículo, "meu currículo tá pronto", quando eu terminei de falar como é que faz um currículo aí "vou ter que refazer professora", porque ele mesmo percebe, entendeu? Então é uma aula para reflexão, eu acho que é o caminho é refletir o que eu posso mudar e cada mudança minha vai influenciar naquilo que eu quero e naquilo que eu posso realizar. O ponto é esse., se o professor tem esse perfil, ele é perfeito para o projeto de vida, se ele vai para lá para ensinar política, religião, ética, dentro do ponto de vista dele, já não vai dar certo. Porque o que eu entendo como ética como certo, como errado diz respeito à educação que eu recebi da minha família, numa época que era diferente dessa, as relações de trabalho eram diferentes e a gente também vai aprendendo que "olha não tá dando certo isso" porque que os meus alunos são tão frágeis, eu fiz essa pergunta, eu me fiz essa pergunta há uma semana atrás, por que os meus alunos são tão frágeis? Antigamente, as vezes a gente brigava com aluno o aluno chegava lá e ficava de boa, no outro dia tava lá. O professor até ficava zangado na hora, agora não se você fala bravo com um aluno o aluno fica com raiva de você, ele cria um processo ali de bloqueio com você e é um bloqueio emocional. Então por que essa geração… Eu não tô falando exatamente comigo, mas por que essas geração, ela é mais frágil? O que a gente deixou de oferecer para eles, que eles precisam? Um aluno de terceiro ano, esse ano deu um relato muito legal da minha aula, ele falou assim "professora, eu te adoro", eu falei "ai que bom você me adora", "é a senhora chega aqui pá pá pá, pá na nossa cara, joga um monte de verdade, dá uns tabefes na gente e a gente sai daqui ainda rindo com a senhora". Assim, a gente tava falando de mercado de trabalho nessa época, então profissões que vão desaparecer, profissões que não vão desaparecer, qual o problema de você escolher só a profissão de X Y Z e foi uma pesquisa feita pelo PISA que eu levei para eles, acho que você já deve ter ouvido falar dessa pesquisa lá em 2018, sobre as 10 profissões mais escolhidas e essas situações, quais irão desaparecer nos próximos 30, 40, 50 anos, Ma a gente estava falando de profissões que provavelmente áreas, inclusive técnicas da Computação, que não vale a pena investir seu tempo, sua energia. E a discussão deescambou pra esse lado. "Ah professora, mas eu tinha escolhido isso e agora?", eu falei "agora você pode continuar, só que aí você vai ter que achar um novo meio de trabalhar, porque você vai estar no mercado mais restrito, provavelmente mais exigente também, então você tem que pensar nisso, não vai desaparecer assim Puff do dia para noite, mas é possível que você ao longo do processo ter que mudar de profissão". Quando a gente vai colocando essas coisas… "tá vendo professora? você fica dando aí ó, fica batendo na cara da gente, a gente é tudo desempregado". Aí eu falei "não, mas o desemprego ainda vai chegar,, calma", eu fico e

eu brinco muito na aula com eles, “calma, o desemprego ainda vai chegar, não se preocupa agora não”. E aí por isso que o aluno colocou isso, porque eu acho que a gente tem que levar o que é certo, mas a gente tem que também levar de um jeito leve porque é sério. O mercado tá mudando. Mas quem sou eu para saber do mercado, entendeu? Então, dizer “olha em 2025, não vai existir mais carro desse jeito, você vai desistir em 2030”. Calma, não é bem por aí. Tudo bem pode ter uma revolução em 2030, mas ele vai demorar um pouquinho a gente vai ter tempo se adaptar, a gente é extremamente adaptável e levar essa visão, a visão do coach talvez seja essa, entendeu? De tentar entender, para mostrar para esse menino que sempre tem um lado bom, sempre vai ter um lado bom, então se o seu coach eu acho que é essa, se eu passar esse recado de que alguma coisa ruim vai acontecer, mas tipo, que alguma coisa boa daquilo ruim… eu acho que eu já vou estar bem feliz, bem realizada no sentido de ter sido eficiente no projeto de vida. Não sei se é esse o caminho do projeto de vida, porque como eu te falei, eu construí esse projeto de vida ao longo de três anos meio que aos trancos e barrancos. A gente sempre pede para o pessoal da EAP continuar, fazer um curso de aprofundamento pra gente levar pra sala de aula coisas mais voltadas para a realidade do aluno. Mas uma forma de professor trabalhar projeto de vida dentro da realidade do aluno é perguntar: “qual é a tua necessidade, o que você quer, que eu traga para cá pra gente discutir dentro?”, leva, sei lá, alguns assuntos que você acha que é chaves e pede para eles… “que você acha? que você tem interessante?”. Então se for por aí, se o professor tivesse esse perfil essa cabeça aberta, eu acho que dá certo.

D. Outro receio e que eu acho que isso realmente é bastante comum, inclusive em relatos de professores, são os livros didáticos. Tanto o livro didático mesmo para as matérias, agora dividido em áreas que tem sido um ponto de desespero em comum, né? Quanto de projeto de vida. No caso do de projeto de vida, eu ouvi relatos de professores que o conteúdo dependendo não é bem trabalhado, o livro é superficial, é fino, rudo que você trabalhado em três anos é um livro fino, superficial. E também abrupto porque não trabalha uma certa experiência, de repente o segundo capítulo, então é uma coisa muito intrusiva digamos assim. É o primeiro é sobre autoconhecimento de repente o segundo já fala sobre, isso sem preparo nenhum dos estudantes, sobre, por exemplo trabalhar bullying, preconceito sem nenhum aval. Como é que foi sua percepção em torno do livro de projeto de vida?

Z. Olha para te ser sincera, eu uso livro como um guia no sentido de o que eu posso acrescentar? Eu não uso um livro, eu uso vários porque primeiro que quando eu comecei a trabalhar não tinha livros, então eu não tinha material para eu consultar, material físico. O livro chegou o ano passado, mas o ano passado eu já tinha alguma...

[Interrupção]

Então eu não uso o livro, vou pegar a seguir com aquele livro, não. O livro eu uso sim, algumas atividades, alguns guias, como guia como material de referência. para estudar, mas eu acho que a gente tem que ir além do livro. O livro realmente, ele é fininho pros três anos e outra coisa, às vezes ele fala de uma ou duas atividades. Às vezes você precisa trabalhar muito mais do que uma ou duas atividades, dependendo da comunidade onde você tá coisa. Na nossa escola, a gente nunca teve problemas anteriores de bullying. Teve sempre bullying, esse bullying sempre existiu, mas eram assim um caso ou outro esse ano a gente tá vendo que tá muito intenso. Então assim, eu não vou trabalhar só isso, mas eu acho que a medida que a gente vai trabalhando uma sequência didática... então na minha escola que eu trabalho, numa comunidade onde tem violência, então vamos falar de paz. Vou falar de formas de convivência, vamos falar como é que a gente pode respeitar o espaço do outro, porque eu acho que é muito achismo. Porque o meu projeto de vida foi construído no achismo mesmo. Quando o livro chegou eu já tinha dado dois anos de aula de projeto de vida, então por isso que eu falei que o curso foi um de um divisor de águas, porque ele deu essa imagem pra gente mantém. Traga coisas o curso, por exemplo tinha momento do curso que foi áreas extremamente auto-ajuda mesmo, de levar algumas coisas assim. Tem turma que funciona, mas tem turma que não funciona, tem turma que não precisa de trabalhar outra ajuda, já tem turma que tem muito aluno com ansiedade, com crise, com isso, com aquilo que talvez dá um pouquinho pinceladinha em algum momento, trazer aquela atividade… mesmo que não seja aberta, porque nem sempre eles estão abertos para receber... mas você trabalhar. E o mais importante dentro do projeto de vida, não é nenhum material didático é o grupo escolar. Eu acho que o projeto de vida para ele ser o cerne da escola, o professor de projeto de vida tem que estar antenado com o que tá acontecendo na escola, então que é isso que eu te falo: eu fico observando os meus colegas na sala dos professores, eles observa os meus alunos, aí eu trago a demanda dos alunos e eu levo a demanda dos professores. Outro dia a gente tava numa discussão sobre celular, proíbe não proíbe, “tá demais não estamos

conseguindo" e professores de longa data nunca tiveram problemas dentro de sala de aula com uso de celular e realmente isso é algo que voltou da pandemia que tá bem difícil de controlar. E aí eu tô lá na minha aula, lá no celular e eu e olha esse negócio "é o seguinte, se a gente não souber usar a gente vai perder, porque a gente já discutiu isso um grupo então se a gente já discutiu por enquanto prevalecer o uso do celular, mas se continuar, se vocês continuarem utilizando para assistir jogo, para jogar, para se distrair durante a aula alguma coisa vai acontecer, gente, tudo tem consequência". Então quando eu levo o assunto pra sala de aula, não foi o fulano, beltrano e o sicrano mas a escola tá preocupada por quê? Porque a gente vai tomar uma atitude, nós o grupo de professores. Vamos tomar uma atitude que pode não ser legal para você, então quando a gente fala... se a gente for ficar só no livro didático, onde é que o livro didático tá falando que o celular tá atrapalhando essa aula? Ká que o livro didático tá falando que é a gente tem que ter uma cultura de paz, ele pode até falar, mas um ou outro capítulo. Mas você vai trabalhar só naquele momento estanque. O projeto de vida é dinâmico. Se precisar falar, a gente... para você ter ideia, nesses três anos... a comunicação não violenta, eu trabalhei no primeiro ano lá em 2020 dentro daquele furacão de pandemia, aí eu e minha colega o ano passado, "olha eu não fui legal, poucos alunos participaram", ela trabalhou o ano passado de novo já no sistema remoto, com um pouco de mais controle porque a gente já tava dentro de um outro sistema e agora no terceiro ano a gente volta a falar de comunicação não violenta. Só que não para apresentar a comunicação não violenta, mas focar nas relações. Eu tive um exemplo essa semana passada, eles estavam muito zangados com a fala de alguém na escola por causa de uma prova diagnóstica que teve, alguém falou que eles foram inferiores ao primeiro ano e eles se sentiram muito mal e eles estavam zangado, eles estavam chateados. Eu falei "bom, espera aí, vamos tentar entender comunicação não violenta", é isso: é tentar entender o que o outro falou, o que o outro falou? "Falou que o nosso resultado foi pior",, "mas ele não tá dizendo..." "ah me chamou de burro, professor" falei não "ele não te chamou de burro, ele falou que o resultado foi pior porque tem uma tem um dado lá pra você". Existe uma prova que foi feita, o primeiro, segundo e o terceiro ano fizeram a prova e o do terceiro ano é visível. Isso é um dado, ele tem que ser tratado como um dado, qual o motivo pelo qual o terceiro ano foi pior foi o primeiro ano? É diferente. Isso que agora é o motivo da investigação. Talvez se o pessoa tivesse falado assim "gente, por que que o resultado de vocês foi pior?" eles não tivessem esse sentido tão ofendidos, entendeu? E isso é na prática. Isso dentro da CNV então assim né? Tentaram entender. Eu tô tentando entender o que o outro disse. Vocês entenderam que ele não tava ofendendo vocês, ele tava tentando mostrar para vocês? A

necessidade ali era outra, “ah professora agora a gente entendeu”, então no final da aula, ele falou “nossa que bom, você conseguiu acalmar a gente, porque a gente chegou muito...” eles estavam muito agitados, tanto é que se eu não tivesse tido esse diálogo não teria dado aula porque tinha acabado de acontecer e eles estavam vindo daquele alvoroço, aí como era uma turma muito crítica - que é justamente falar -.. às vezes eu tenho uma coisa muito crítica, muito… é que tem esse olhar mais pé no chão e aí eu falei “bom, olha só, eu não sei se eu contribuí ou se eu não contribuir, mas pelo menos, aparentemente, o processo foi feito”. Onde que tá no livro dizendo que eu tinha que trabalhar isso? Não tá, mas é uma sensibilidade ali do momento. O livro didático ele foi assim... e aí um adendo, o Divertidamente… os livros didáticos são feitos para São Paulo, que não tem nada a ver com a nossa realidade, quase todos eles vêm de lá, isso gera uma reclamação muito antes do novo ensino médio - de que eles não atendiam as nossas necessidades, de que eles não tinham os conteúdos que a gente precisava trabalhar. O pessoal dava química, física, biologia e vivia reclamando. As vezes até trocavam os livros de séries porque o conteúdo do segundo ano era do livro do terceiro e isso é um o fato. Eu acho que não mudou muito, entendeu? Agora o livro serve sim como apoio. Eu acho que como apoio didático, ele tem sido um bons. Eu capei uns três ou quatro, adotei um, obviamente, mas uns três ou quatro e eu utilizo eles quando eu falo “para onde que eu vou agora?”, aí eu dou uma olhada no livro. Ele tem uma sequência, preciso estudar. Eu vejo se aquilo encaixa naquilo que eu tô trabalhando, como se encaixa porque eu acho que tudo TEM relação, se você pular do primeiro para o segundo módulo que no livro claro que não vai ter relação com... mas se você pega o primeiro módulo, tenta entender ele, pega aquele primeiro bimestre do segundo ano que faz um apanhado do do livro, do módulo 1 antes de entrar no módulo 2, faz isso no terceiro ano ou já começa a preparar no final do segundo ano para o módulo 3. O módulo 3 é mercado de trabalho, mas se eu for trabalhar só o mercado de trabalho… já pensou passar 200 dias letivos falando com os meninos do mercado de trabalho? Eles são super... tem que ter brincadeira na aula, tem que ter leveza, a crítica vale. Vale sim,, os livros não são perfeitos, não só do projeto de vida.

D. Mas na sua ótica não só os livros do projeto de vida, também vale para os didáticos?

Z. Para os didáticos. Mas acho acho melhor com do que sem. Se secretaria tivesse visão, ela já teria substituído por arquivos,eu diria tecnológicos, ela já teria dado esses livros virtuais e não

precisaria ter aquele catatau de livro que às vezes o aluno nem leva para a escola. Que isso é um outro problema, há tempos a gente reclama disso: que o PNLD já deveria ter sido reformado para virar tecnológico como em algumas escolas particulares. O menino tem um tablet e todos os livros estão lá porque não é só o livro. Hoje você tem um recurso na internet, hoje você tem um recurso do YouTube para um vídeo, você tem recurso de sites específicos que você pode trabalhar jogos em sala, coisa didática. Então olha só quanto melhor seria os recursos. Isso seria um recurso que eu diria razoável para o professor, mas infelizmente nós ainda estamos muito longe disso. Queira Deus que entre alguém lá a secretaria que fale "olha, agora a gente vai fazer"… ou no MEC, também, né? Porque o PNLD é do MEC... que nós vamos fazer diferente, nós vamos começar a pensar a frente.

D. Certo e encaminhando agora já para o final dessa entrevista, eu gostaria de saber um posicionamento, seu: se você acredita que o projeto de vida é uma unidade curricular importante e que deve ser mantida na grade escolar e se ela cumpre esse papel auxiliador dos estudantes nas suas escolhas profissionais e orientação de vida. E também se o projeto de vida - isso vem que essa parte eu acredito que você já falou bastante, né? - apresentou algo novo na sua formação docente e também impactou as experiências dos Estudantes?

Z. Olha eu acho que completamente ele não pode desaparecer, eu acho que principalmente no que se preza um novo ensino médio que é a proatividade do aluno, ele se colocar como sujeito, eu acho que o projeto de vida é o espaço que ele tem para ele verificar que ele é não só… ele não tá ali só para receber, ele tá ali para doar, ele tá ali pra trocar. Então eu acho, não, acho não, eu tenho certeza de que é um componente curricular essencial. Tem que ser bem trabalhado, senão ele vira só uma aula a mais e aí fica aquela coisa que eu te falei, mas tem muito disso, da questão da visão do professor, da preparação do profissional. E sim, eu acho que mudou completamente, inclusive algumas formas de pensar, algumas formas de buscar e até mais leveza para sala de aula, eu consegui me reapaixonar, eu sempre gostei de dar aula, mas eu realmente estou apaixonada dentro de uma aula onde eu tenho alunos participando o tempo inteiro. Muito mais do que dormindo, muito mais do que no celular, muito mais... tem? tem vai ter sempre né? Um ou outro, mas assim eu sempre que eles estão lá eu sinto que eles gostam, eles gostam ele sai da aula, às vezes a gente ri junto, as vezes a gente sai meio cabisbaixo, quando o assunto é mais para baixo, mas assim tá todo mundo ali, se apoiando. Então eu acho

bem trabalhado o projeto de vida, ele é realmente a espinha dorsal da escola, mas ele tem que se se prestar esse papel que eu te falei, o professor tem que ser proativo também, ele tem que observar: qual a necessidade da escola? Ele tem que adequar os conteúdos. Há essa necessidade de trabalhar de uma forma leve, vamos falar do sério, mas vamos falar rindo porque tem coisa que é tão tragédia, que senão a gente começa a assistir só o jornal e chora porque eu nem assisto mais porque a gente liga a TV e chora, quando assiste. O mundo tá aí, esses meninos ainda não vivenciaram muitas experiências que a gente vivenciou. Então assim não adianta falar para eles que o mundo é cruel, eles vão descobrir. Eles sabem. Teoricamente eles sabem. Na teoria tá tudo perfeito, lindo, maravilhoso, mas é a gente não sabe na prática o quão cruel vai ser para cada um deles, mas que eles estejam preparados, eu acho que a uma das funções do projeto. É essa mostrar para eles que há sempre caminhos, há sempre ferramentas e entender qual é a necessidade. Eu acho que se adequar a necessidade da escola já faz um diferencial enorme.

D. Perfeito professora. eu só tenho a agradecer a sua disponibilidade de tempo a sua participação. Eu tenho certeza que você é muito importante para monografia e também para o próprio projeto de vida na Secretaria de Educação e nas escolas, então muito obrigada por ter cedido o seu tempo e ter participado aqui trazendo a sua experiência.

Z. E eu vou agradecer e já vou te pedir desculpas, porque eu falo muito.

D. Não, tudo bem. O objetivo era esse, era trazer a experiência mesmo e para mim foi excelente. Eu agradeço muito.

Z. Eu espero que possa contribuir um pouquinho aí para sua monografia, tá bom? Se tiver pronta compartilha com a gente, pra gente dar uma olhada também.

D. Pode deixar, viu?

Z. E na parte de crítica, sim, pode criticar a vontade. Principalmente na parte que a gente chama documental - eu tô falando do DF especificamente -. Não tenho nada contra BNCC, mas a

adaptação do GDF de alguns pontos que são muito críticos, principalmente pontos críticos de avaliação, escrituração… tá dentro do projeto de vida, são os pontos que a gente mais tem dúvidas, pontos que nunca foram resolvidos em três anos que a gente ministra o projeto.

D. Certo, tudo bem.

4. PROFESSORA JAINE ALVES PANTA COSTA, P.V. CEM 01 – SOBRADINHO

Arquivo: 4 - Tempo de gravação: 1 hora 30 min. e 57 segs.

Realizada em 29 de abril de 2022.

Professora Jaine Alves Panta Costa, ministra aulas de Projeto de Vida na escola Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho.

Obs: a transcrição se inicia após a leitura do termo de consentimento.

D. Olá, aqui estamos, nesse momento, a fazer uma entrevista com a professora Jaine Panda Costa que é professora de Filosofia e de projeto de vida no Centro de Ensino Médio 1 de Sobradinho. Professora, muito obrigada pela sua participação e por dedicar um tempo que é tão corrido nesses tempos tão difíceis, para poder participar dessa desse trabalho, dessa monografia.

J. Eu que agradeço. Você tem compartilhado muitas ideias interessantes para mim, seu trabalho… eu tô percebendo a criação desse trabalho e de forma muito responsável… e a sua busca é muito importante. Precisava mesmo alguém tomar frente disso e é a primeira pessoa que eu tô vendo tão entusiasmada e escrevendo sobre projeto de vida. Eu que agradeço Damares.

D. Obrigada! Bom, para começar a nossa conversa eu gostaria muito de saber e que você falasse um pouquinho como é que foi a implementação do novo ensino médio na sua escola onde você trabalha e como é que foram as reuniões e as discussões, se foram aberta a comunidade ou só os professores e estudantes. Quais foram as dificuldades que vocês enfrentaram, principalmente de estrutura e tecnologia se tiveram.

J. Nossa bastante porque as mudanças aconteceram no momento bem difícil. Depois a gente fala um pouco da pandemia, mas antes vamos falar sobre as discussões. Então, nós estávamos ainda com algumas discussões, pensando em algumas mudanças por conta do currículo do ensino médio antes do novo ensino médio. Já havia um currículo no qual a gente já vinha trabalhando, no qual a gente já pensava fazer algumas modificações, várias reflexões, então nós tínhamos um currículo em movimento. E aquele currículo em movimento pra gente tá acontecendo e coisas novas vão surgir dentro dele. E aí de repente não era mais aquele currículo em movimento. Então foi praticamente um choque porque… proposta pedagógica, organização

da escola e todos os aspectos como você colocou... tanto no aspecto pedagógico, administrativo como aspecto físico mesmo, a estrutura. Então assim a estrutura que estava organizada era em torno ali dos objetivos, do trabalho com currículo em movimento. E aí de repente vem essa modificação. E a nossa escola em 2020 já foi a primeira escola de Sobradinho, porque ela se tornou uma Escola Piloto, para o novo ensino médio e depois das reuniões que fizemos já pensando nessas modificações até em termos de estrutura e eu até percebi uma boa vontade muito grande por parte da equipe da escola em fazer essas mudanças com todas as dificuldades que a escola pública tem inclusive de tecnologias e a internet na escola... mais acessibilidade para ver como ia ser feito isso e aí em 2020, logo em março, houve o fechamento das escolas. Então, escolas fechadas e a gente ali com uma implementação do novo ensino médio. E aí nós não conseguimos mais nos reunir de forma presencial. Todas as reuniões foram online, foram inúmeros os problemas para a gente manter essa comunicação mesmo direta com a escola, com as outras instituições, então isso foi acontecendo em um momento muito difícil... da gente acessar, inclusive os estudantes aí foi o primeiro o acesso como você, fala busca a comunidade para poder comunicar isso a comunidade escolar. Ou seja, os pais e aí a equipe gestora na pessoa do diretor Rafael que tomou aí a frente e promoveu algumas reuniões online, inclusive na época, eu tinha os estagiários em 2020… alguns acompanharam essa reunião online da direção com a comunidade onde o diretor comunicou todas as mudanças que teriam que acontecer porque havia uma implementação e essas mudanças precisavam ser feitas e eles estavam sendo comunicados que os estudantes iam ter um currículo diferente e seriam estratégias diferentes, era todo um trabalho novo para eles e eles precisavam do apoio da família e ele... muita boa vontade e e e paciência e tranquilidade para eles começarem... porque o novo ele é difícil, vem aí primeiro a gente passa pela aceitação, depois adaptação e aí vai. Então as coisas foram mudando e a gente também tentando fazer as mudanças tecnológicas. e aí veio um outro problema: nem todos, e aí eu tô me incluindo, não tinha esse preparo todo com algumas ferramentas tecnológicas, várias ferramentas que a gente não utilizava corriqueiramente. Para mim foi muito novo ter que aprender a trabalhar na plataforma. Foram disponibilizados alguns cursos, mas aí nem todo mundo tinha acesso porque não tinha vaga para todo mundo então realmente eu contei com a boa vontade e o trabalho das pessoas da escola que me ajudarem nessa parte tecnológica. Nós temos um coordenador que se esforçou bastante para é ministrar cursos pequenos, mini cursos, na escola, nas nossas coordenações e ele se dispôs a ensinar professor que não tava acostumado utilizar determinadas ferramentas como as ferramentas do Google e outros mais e aí ele foi ensinando, então nós tínhamos: coordenação no horário que já

acessavamos a plataforma para postar atividade, para encontrar com os alunos na plataforma e no outro turno fazer curso com o coordenador. Foi um trabalho mesmo de voluntariado em um terceiro turno, porque o turno de reunião que a gente precisava discutir como ia ser essa implementação e como as coisas tinham que acontecer, um turno que a gente já estava com aula em andamento e nós temos dias letivos para cumprir, precisamos cumprir esses dias letivos bem como as atividades que precisam ser feitas e aprender num outro turno, então foi assim que acontece a implementação.

D. Então nesse período de pandemia quando tava no ensino não presencial as reuniões eram feitas no ambiente virtual, mas quando vocês retornaram agora em 2022, retornaram completamente presencial, mas as escolas também se preocupou em fazer reuniões com a comunidade, com os estudantes para falar sobre o novo ensino médio ou deixou isso apenas no âmbito virtual?

J. Não aconteceu ainda, tiveram algumas reuniões no âmbar antes virtual, mas esse ano teve uma reunião na escola. Os pais foram convidados para ir à escola… porque muitos já estão vacinados e a gente conta muito com isso, que muitos pais já tenham vacinado e... tem o protocolo de segurança. Eu vi que durante a pandemia mesmo voltando a escola já se esforçou bastante para isso, principalmente no ano passado porque o ano passado, 2021, nós ficamos esperando a qualquer momento que acontecesse o retorno. Primeiro aconteceu o Retorno híbrido, alguns alunos retornaram e outros se mantiveram na plataforma. Os pais levaram atestado, laudo dizendo tinha muita preocupação que o filho voltasse pra escola presencial por ter algum problema de saúde e os pais tiveram bastante cuidado. Então no ano passado, a escola já mudou muito. Nós percebemos que a estrutura... pias foram instaladas, houvesse um investimento alto em álcool em gel, máscaras. Foram colocadas caixinhas com muitas máscaras caso alguém chegasse em máscara não teria desculpa. Entrou, esqueceu a máscara tem máscara. Então no ano passado já houve esse investimento mesmo sendo híbrido e aí para esse ano nós tivemos reuniões logo no início. Reuniões presenciais já para falar sobre os protocolos de segurança, como isso aconteceria tanto para os professores como para os estudantes e como esse retorno teria que ser o mais seguro possível, dentro das limitações, das condições da escola pública, mas eu apostei num retorno mesmo presencial porque eu senti um pouco de segurança. A gente fica ainda um pouco preocupado, não deixa de se preocupar, mas retornando a escola nós vimos que a escola estava muito limpa, servidores se dedicando muito na questão da limpeza, foram entregues kits para todos os servidores e professores, todo mundo recebeu o kit com a garrafinha de álcool para está borrifando, tinha álcool gel, tinha álcool em líquido, tinha

máscara para professor, mesmo a direção já tinha um kit para nós na verdade. E isso nos deu assim mais segurança. Então nesse aspecto esse ano eu acredito que a direção se esforçou muito para ter esse retorno seguro.

D. Como a gente tá abordando na questão do COVID, a escola é uma das escolas piloto como você falou…. Talvez o segundo ano do ensino médio, ainda não tem uma turma de terceiro.

J. Não, não tem ainda a turma de terceiro porque essa implementação realmente foi seriada. Tem essa sequência. Foi implementada no primeiro ano. Depois primeiro e segundo e esse ano nós ainda temos o 3o ano que não tá sendo implementado... um terceiro ano de turma de semestralidade, porque eles fizeram o primeiro ano em 2020 e em 2020 ainda assim era um ensaio, escola Piloto, a gente estava se organizando vendo como é que ia fazer e tal. E aí o terceiro ano já tinha entrado no primeiro ano e ele se seguiu a sequência do antigo currículo em movimento que tem a semestralidade. Então o terceiro não é novo ensino médio ainda em 2022, só o primeiro e segundo.

D. Você percebe que houve impactos na saúde emocional e mental dos professores? A sua experiência também e nos estudantes... como é que foi essa transição para o retorno presencial?

J. Eu acredito que sim, os meninos tenham um impacto maior. Provavelmente pela nossa experiência de já saber lidar com com obstáculos, dificuldades, mudanças e adaptações... Eu vi que colegas retornaram até bem dispostos e tal, muitos já estavam querendo como eu voltar presencial. Eu estava mesmo querendo voltar presencial, eu ainda tinha aquela angústia de ficar só na plataforma quando ministrava aula porque tinha pouquíssimos alunos que acessavam - por inúmeros motivos que eles alegavam: internet, porque eles tinham outras atividades para fazer porque podia fazer as atividades no momento que eles tivessem tempo, então eu voltei bem tranquila e eu ficava a maioria dos colegas também. Alguns alegaram, “nossa fica lá, enclausurado, pandemia e tudo”. De repente a gente volta e causa um certo impacto, alguns sentiram o impacto, mas assim é da parte docente foi bem menor que a da parte discente. O que nós estamos percebendo e nós temos comentado nas reuniões, nós temos promovido reuniões ali com as orientadoras educacionais, porque é notório que eles foram muito mais afetados e se acostumaram a ficar em casa é a não tem que ir pra escola, ter atividade online, híbrida, então alguns estão muito resistentes ainda. Aquela ideia “eu tenho mesmo que vir pra escola”. Eu acredito que eles tenham se acomodado um pouco mais com a situação, de poder assistir à aula só online quando der e se desse. Então eles estão sentindo bastante. E além de sentir, possíveis alterações que tenham sido causadas neles, seja do ponto de vista físico ou emocional, psíquico,

essas coisas todas que eles podem ter desenvolvido eu percebo também - é uma particularidade minha - uma certa resistência mesmo pra não voltar, para muitos aquela coisa de ter que ir pra escola, obrigação de ir pra escola, parece que não caiu bem. Porque eles já tinha uma rotina. Tudo certinho, "eu vou pra escola e tava tudo certo", então quando rompeu isso, eles conheceram uma nova rotina e acredito que ele já estavam se adaptando bem nessa nova rotina de não ter que levantar cedo, se arrumar e ir para a escola. Então esse retorno para eles tá parecendo um transtorno um peso a mais. Como se eles, "nossa a gente podia não ter que vir mais para escola, né?". Nós comentamos isso hoje no início da reunião, novamente precisamos montar uma estratégia, um projeto, um trabalho para esses meninos entenderem que nós voltamos mesmo pra escola e de repente esse conversar com eles sobre a rotina ou montar uma nova rotina para eles, junto com eles, se eles estão com essa dificuldade de ter essa rotina é praticamente um ritual… Você entra na escola, é natural você toma sua água você vai pra dentro da sala de aula e não fica andando pela escola o tempo todo… eles estão muita dificuldade e resistentes a entrar na sala, sentar e ter aquela atenção que eles precisam ter durante a aula e com o professor dialogar, eu estou sentindo muita sua ausência deles. Às vezes eu tô lá animads e vejo que eles estão… E eles ficaram muito tempo com a tecnologia ligada, eles estão muito mais resistentes por exemplo em desligar o celular e isso já era uma rotina nossa, "guarda o celular". O celular em algum momento pode ser uma ferramenta pedagógica, mas isso quando o professor promove alguma atividade que ele precise usar o celular, mas em vários momentos a gente pede para que eles não utilizem naquele momento porque você tem uma outra estratégia e aí nós estamos percebendo que eles têm essa resistência. Alguns colegas não percebem isso com a gravidade que eu vejo, mas sinceramente eu ainda veja. Tira muita atenção deles, você fica preocupada com o que você tá falando, do trabalho ao mesmo tempo... pensando, "será o que ele tá vendo no celular agora, será que ele tá jogando, será que ele tá conversando com alguém fora da escola?, ele tá conseguindo me ouvir ao mesmo tempo ou não?". Essa é uma inquietação minha. Eu conversei muito hoje, falei "a gente precisa fazer alguma coisa, nem que seja reunir de novo a comunidade escolar, chamar os pais para pedir"... Para que a gente faça esse trabalho conjunto, para que os pais orientem melhor em casa, "olha, você agora voltou pra escola você até pode continuar tendo o seu celular", não é a minha ideia que pai tome celular de menino, mas que ensina a utilizar na hora certa, no momento apropriado. Eu penso que esse trabalho feito com a família e a escola reforça isso o tempo todo, da importância da participação em sala de aula, de tirar dúvida mesmo. "Professor, eu não entendi aí a matéria; eu preciso que o senhor fale mais alguma coisa sobre isso" e a gente precisa conversar com eles sobre isso,

com os pais, a comunidade e com os estudantes principalmente. Então muitos professores perceberam alguns com alteração de humor e manifestação de uma possível patologia como ansiedade, muita ansiedade porque entra na escola e quer sair, aí não pode sair e tal e alguns realmente até se sentem mal com isso. E então tendo algumas alterações sim

D. E com relação a dificuldade deles se relacionarem porque a pandemia isolou, Você notou também isso.

J. Sim, sim a interação social deles mudou bastante, eu percebo que alguns dentro da sala, ficam muito isolados. Outros com um grupo pequeno de pessoas que eles conheceram agora, que estão formando o grupo agora, que nem se conhecem bem, que estão tentando articular, mas assim eles não estão conseguindo nem montar um grupo mais harmônico, um grupo onde eles já tem uma certa afinidade para trabalhar, para se encontrar, para fazer um trabalho. Eu tenho tido essas experiências, essa semana mesmo foi uma constatação minha: um trabalho em grupo, eles montaram grupo e depois houve discussão e aí separaram o grupo. Um grupo que tinha cinco pessoas - eu até achei muito porque eu acho que quanto maior o grupo mais ideias, mais problemas, mais dificuldade de consenso para fazer o trabalho -, quando eu percebi o grupo já tinha separado, dois para cá, três para cá e alguns ainda estão com resistência e pensam assim "não professora, eu não quero fazer trabalho em grupo, eu quero fazer sozinho, posso fazer sozinho?". Então a impressão que tenho é que o aluno se adaptou com isolamento, fazer as atividades dele sozinho, então ele tá com essa dificuldade de interação. Então vem muita coisa junta pra gente trabalhar

D. Eu vi alguns relatos de outros professores que perceberam nas turmas de primeiro ano - que a vem do nono ano, do oitavo que pegaram 2020, 21 (2 anos isolado) - uma maturidade anterior. Você também percebe que eles não estão maduros como era a expectativa, já que você tem muito tempo de carreira? Porque até a maturidade ficou comprometida com a pandemia.

J. Muito, muito A maturidade… é perceptível um certo atraso. Tanto na maturidade nessa coisa da idade, essa coisa cronológica, "eu já tenho 14 - 15 anos", parece que ficou parado um pouco no tempo. Assim como o desenvolvimento da aprendizagem porque nós recebemos no primeiro ano meninos que não tiveram o oitavo e o novo ano presencial. Então muitos não assistiram uma aula sequer e ficaram esperando as atividades impressa e e ninguém sabe como eles fizeram essas atividades impressas, se eles tiveram ajuda dos pais, se eles pediram alguém para fazer porque não teve ali o olhar do professor, a ajuda do professor, a orientação do professor. No máximo ele na entrega tinha ali toda uma cartinha de orientação e tudo e as atividades foram

entregues. Então tudo muito informal. Monta-se uma pastinha, tem ali as atividades. Eu até escrevi uma cartinha para eles, montei a sacolinha, um kit, né? Um kitzinho de atividade e a maioria dos kits eu não tive nenhum retorno, muitos nem devolveram as atividades impressas. E aí esses que nem devolveram as atividades impressas, depois foram convidados a ir a escola e na coordenação fazer uma atividade para mudar de série. E aí você fica imaginando: lá no ensino fundamental, eles utilizaram muitas estratégias também de aprovação desse estudante, então estudante que tava lá na sétima série não teve uma aula presencial, não teve acompanhamento do professor e aí ele foi direto para o ensino médio então com certeza o nono ano ficou muito comprometido.

D. E evasão escolar, já que agora teve um retorno presencial, você consegue verificar se houve muita evazão escolar durante o período de ensino remoto e híbrido e agora no retorno presencial?

J. Eles voltaram, eles voltaram. Não houve uma evasão gigantesca não. Na verdade pelo menos no diurno. Agora, conversando com os colegas do noturno, a invasão tá imensa. Essa é a realidade do noturno, foi uma surpresa para mim conversando com o Jadson que você me falou Jadson, né?

D. O Jadson.

J. Qual foi a minha surpresa. Porque às vezes eu trabalho à noite também. Eu sou efetiva 40 horas, eu pego contrato e trabalho à noite, então a realidade do noturno era assim.. o EJA - é que é o antigo supletivo, o EJA (Educação de Jovens e Adultos) - tinha menos alunos porque eles iam esporadicamente, assistiam uma aula, mas o regular era muito parecido com o diurno, eu tinha sala cheia de terceiro ano à noite e eram cheias. O Jadson me falou que tá vazio, tem dia que ele tem três alunos na sala. Isso do ensino regular, então o noturno ficou muito comprometido. Eu tenho conversado com os colegas da manhã e eles falam que eles retornaram, tem 35 alunos e tem turma tem 38, chegando até aos 40, mas eles retornaram, mas continuam muito faltosos e aí isso a gente não sabe ainda se é uma evasão geral ou se eles ficam indo e volta. Alguns com tantas faltas que praticamente são considerados infrequentes, mas e de repente eles aparecem. Então não se evadiu totalmente da escola, mas é como se eles não sentisse mais parte da escola, então não houve aquela evasão do ponto de vista de alunos. Sumiu totalmente da escola? Não, ele tá indo para escol, sim. Um dia eu vou depois fica semana sem ir, depois volta. O nosso turno vespertino, eu tenho percebido muito isso. Às vezes tem estudante que passou semana sem ir e de repente aparece. Eu constatei isso essa semana por

exemplo, no terceiro ano: já tinha semanas que muitos não pareciam, de repente eu entrei e a sala tava cheia. Fiquei até feliz com a sala cheia, mas durante a conversa, você percebe o transtorno porque você já caminhou com trabalho, com conteúdo, atividades e aí eles chegam, você já tá ali com planejamento pronto, ai eles ficam "eu não fiz tal atividade", o outro "eu não fiz outra", "eu não sei do que se trata", "o que é mesmo esse assunto?" com o assunto que você já tinha explicado. Aconteceu isso ontem, de um estudante levantar a mão e perguntar "o que que é mesmo ética?". Nós ficamos muitas aulas discutindo conceitos e e aí de repente ele falou "não, porque eu não vi esse assunto, eu não sei" . Claro, eu sei que não viu. Então o que eu faço agora com a sala cheia, eu tô querendo caminhar, fazer outras coisas, outras atividades e tem alguém aqui com uma dúvida imensa. E aí eu peço a boa vontade de ficar um pouquinho depois para dirimir dúvidas, mas nem sempre eles querem ficar "não, deixa para lá, deixa para lá". É bem complicado isso.

D. Entrando um pouco mais agora sobre o projeto de vida a gente vê que tanto na BNCC quanto no currículo em movimento diversos objetivos. Claro que o principal é auxiliar na escolha profissional de vida dos estudantes, mas também tem aspectos como trabalhar infinitamente de evasão escolar, a transição no Fundamental e para o ensino médio, acompanhamento de aprendizado escolar, acompanhamento sócio emocional, além de trabalhar a questão do empreendedorismo e a preparação para formação superior. Como você tá tendo experiências com o projeto de vida e eu sei que é muito ainda no começo então essa pergunta talvez não deva ser avaliada como uma coisa muito afirmativa. Mas o pouco que você tem tido de experiência com o projeto de vida, você tem visto que ele alcança esses pontos? Ele pretende a servir a isso.

J. Eu acredito muito nisso e quero continuar acreditando porque outrora como eu tinha aulas de Filosofia e PD no terceiro ano - e aí no terceiro ano eu fazia isso meio corrido na aulinha que eu tinha de perder porque eu precisava das aulas de Filosofia, inclusive para preparar para pro Enem (a gente sempre teve essa expectativa, pensando no menino ir pra universidade ou mesmo para ele levar ali um conteúdo, uma base para a vida dele, pro trabalho) - eu pensava o terceiro ano com a universidade, com oo mercado de trabalho alguma coisa assim. Quando veio essa possibilidade do projeto de vida eu logo abracei, eu falei "eu quero projeto de vida". E aí como eu vou fazer isso? Pode ser bem mais interessante porque é um projeto mais a longo prazo. Não é só de um ano, como eu tinha no terceiro ano. E quando o terceiro ano se tornou… porque eu tinha um terceiro ano regular que de repente virou semestralidade, então eu fazia esse projeto de vida durante um ano, depois eu só conseguia fazer durante seis meses. E aí quando veio essa ideia dele ser seriado – primeiro, segundo e depois terceiro ano - essa ideia me agradou porque

eu vi que dava para trabalhar de forma mais tranquila, mais paulatinamente para você desenvolver todos esses objetivos, se você não conseguir atingir todos os objetivos pelo menos parte deles. Mas eu não sei se eu vou dar conta de tudo, mas se eu conseguir um pouco isso me parece muito bom, eu gostei dos objetivos. Gostei dos objetivos e me preparei para isso. Então o primeiro ano eu vou partir de onde? E aí nós tivemos um curso também preparatório para isso. O primeiro curso eu não consegui vaga porque era pouquíssimas vagas. E aí só uma pessoa da escola foi eleita para fazer o projeto de vida. E aí eu comecei a trabalhar o projeto de vida. Eu não tinha o curso completo do projeto vida, mas me ofereceram... foram cinco oficinas com personalidades da EAP que ministram cursos. Tem essa parceria com a secretaria de educação. E aí eu participei dessas oficinas e já me ajudou. Já me ajudou ali um pouco. Eu pensei, "não, é isso! Não tô muito distante do que eu já pensava em fazer". Eu só queria saber se no primeiro ano posso partir de um ponto? que ponto é esse? Como é que eu vou fazer? E aí veio aqui uma luz de como eu começaria no primeiro ano. Trabalhando logo o início, sobre o autoconhecimento. E eu teria mais tempo para isso. Então eles têm o 1o ano para desenvolver alguns objetivos bem importantes. Muito mais sobre eles, o campo individual dele, das inteligências, das emoções. E aí o primeiro ano dá pra gente estender bastante isso. E aí eu vi que os objetivos para o segundo ano diferem porque ai já apresenta para eles um pouco mais do do mundo, inclusive do trabalho, das perspectivas para o mercado de trabalho, no início de forma mais sutil, mas depois abrangendo mais com pesquisas, com informações. E o terceiro ano ainda não tem projeto de vida esse ano, mas o ano que vem vai ter. E aí vai ter exatamente aquilo que eu já fazia com eles porque ele já identificarão as suas potencialidades, quais são as áreas de conhecimento que eles desenvolveram mais, quais que eles tiveram mais dificuldades e o que eles vão precisar fazer pra sanar algumas dificuldades. Eles vão ser encaminhados já para pensar e escolher o curso, conciliado a profissão que eles querem exercer. É importante pensar sobre isso, porque fazer um curso universitário demanda tempo, dedicação e você vai passar cinco bons anos da sua vida estudando então essa escolha deve ser segura, responsável acima de tudo. A responsabilidade ali é com você, porque frequentar a academia durante tanto tempo e depois não utilizar aquilo na vida, nunca me pareceu uma estratégia interessante, inteligente. Sempre falava isso para eles, "gente chegando na universidade vocês podem até mudar de curso". Então tem N estratégias, mas lá vocês vão ver que vocês vão enfrentar algumas dificuldades, provavelmente passar pelo processo seletivo outra vez. Você não gostou daquele curso? Você vai enfrentar o processo seletivo de novo para um outro vestibular, fazer um novo Enem. Tudo bem até aí, dá para mudar, mas se vocês se organizarem já criando a

possibilidade de uma escolha mais segura, vai ser muito melhor, você vai entrar na universidade já pensando assim: "vou escolher um curso e e não vou pegar aquelas áreas que eu não domino tanto e que eu não quero muito desenvolver nessa área". Então a minha ideia com terceiro ano e o projeto de vida sempre foi preparar esse projeto de vida para uma escolha ao mesmo segura tanto do curso como profissional e uma vida mais equilibrada, sabendo o que quer sem buscar muitas influências externas do que eu devo fazer, o que eu não devo fazer, porque eu acho que a escolha é muito pessoal. A escolha deve ser muito pessoal até com a família. Essas expectativas, familiares versus expectativa ado indivíduo, eu converso muito isso com eles para já ir trabalhando a mentalidade dos pais para mostrar para eles, "olha, eu sou ruim em determinada área e eu vou me dedicar mais para isso", até para os pais se sentirem mais motivados a investir. Porque alguns pais querem esse investimento nos estudos como material, um suporte para o deslocamento até a universidade, até o curso, mas ele quer um retorno. É quer ver isso no filho, quer ver isso no estudante. Eu converso com eles, "gente, tem a expectativa da família e tem expectativa de vocês, só que às vezes a expectativa da família em relação à escolha do curso e da profissão não é a sua", gera um conflito, mas esse conflito acaba em diálogo. E é importante fazer esse diálogo com a família porque quando os pais determinam "eu quero que faça tal curso", você vai precisar conversar com ele e mostrar que você vai ser bom naquilo que você consegue fazer e que você quer fazer. E aí a minha ideia no terceiro ano - eu já fazia isso havendo necessidade, eu chamava os pais na escola -. "Se vocês precisarem de uma ajuda mesmo no terceiro ano eu me disponibilizo, me disponho a conversar com os pais". Porque aí eu mostro para eles "é assim o trabalho que nós fizemos". "E por que você tá com essa ideia de fazer o curso que não é o curso que eles escolheram?". E aí eu tive alguns pais que realmente me procuraram para conversar sobre "ah, filho tinha escolhido direito, eu queria saber porque depois do trabalho que a senhora vem fazendo meu filho resolveu fazer medicina". Então, eu espero realmente que o projeto de vida aconteça e que essas expectativas sejam alcançadas.

D. E você falou um pouquinho sobre o curso da EAP e também teve um curso de uma oficina feita pela UnB que você participou. Você pode falar um pouquinho como foi a participação? Se você sentiu acolhida, se teve troca de experiências, o quanto isso impactou a sua formação.

J. Depois da Oficina da EAP aconteceu um curso que eu fui inserida nele. Cheguei a acompanhar bastante e aí paralelo a esse curso da EAP surgiu um curso da UnB e olha, sinceramente, foi um que eu gostei muito. Eu me senti muito dentro dele. Aliás a minha vida

na Secretaria de Educação entre cursos da EAP - e eu nunca escondi isso de ninguém – e os cursos da UnB, eu me sinto mais à vontade nos cursos da Universidade de Brasília. Eu sempre achei assim que a Universidade de Brasília quando a gente busca, ela oferece um suporte para o professor. E aí eu senti isso. O curso da EAP mesmo com todo o empenho que eles tiveram, nós tivemos muita dificuldade de entendimento das falas, eram muitas pessoas ministrando o curso, eram tantas falas diferentes que às vezes confundi um pouco. Então eu eu me senti um pouco confusa com o curso da EAP. Eu terminei sem saber muito para onde ir. E eu fiz essa pergunta várias vezes, "o que vocês podem me trazer?,como pode ajudar a montar um trabalho para os meus alunos?", "não professora, aqui a gente não tá... a gente quer preparar vocês para vocês se sentirem bem, para vocês prepararem o projeto de vida para os alunos". Então de repente eu criei essa expectativa que eles iam trazer alguma coisa pra gente. A gente tem isso, eles vão me mostrar um caminho, um norte, "você pode fazer isso, você pode fazer aquilo" e eu não tive isso. E aí na conversa com o pessoal da UnB eu me senti mais segura com relação a como a isso. "Como estava o adolescente hoje?" Uma pesquisadora que já conversa com estudantes há muito tempo, inclusive uma das pessoas que nos orientou que tava ministrando, ela que faz os joguinhos e vende e tem as caixinhas. O nome dela é Jane. As organizadoras Carmem Lúcia Dantas, a Beth e tinha a professora Jane. Ela gravou vários videoaulas contanto experiência e eu gosto muito desses relatos de experiência. O que sempre me chamou atenção na universidade é que lá na UnB quando nos reuníamos nos cursos presenciais e tudo, a gente tinha muito relato de experiência. E olha, quer saber? Nesses cursos, a melhor parte é a oficina. Porque na oficina você encontra muita gente que fez alguma coisa que deu certo. Assim como você encontra alguém fazendo um relato de que fez uma coisa que não deu certo e você já fica pensando "bom, eu tenho que me preparar, se eu for querer fazer algo nesse caminho, eu tenho que saber as probabilidades de dar certo ou não". Então eu gostei muito do curso da UnB. Esse eu terminei com todo carinho, entreguei as atividades bem motivada e me sentindo até mais feliz nas conversas. Às vezes a gente tava assim cansado, um pouco triste e tinha alguém lá que punha até uma música a gente conversava a gente trocava ideias e a gente se sentia melhor. Foi incrível para mim o curso da UnB. Foi incrível. E eu não escondo isso, quando o pessoal vai fazer o curso da EAP eu falo "vou fazer se não tiver o mesmo assunto pela UnB". Se tiver o mesmo assunto para o UnB... Tanto que eu saí do curso da EAP, eu fiquei de março até setembro, ia terminar em novembro. Eu agradeci, pedir um monte de desculpas, mas como eu tava fazendo o curso da UnB eu tava acumulando muita coisa. E tinha horário de coordenação, tinha reunião, eu tinha que dar os meets, eu tinha que aprender sobre tecnologia à noite e eu

tinha os dois cursos, aí chegou um momento que realmente eu comecei a ficar me sentindo muito exausta. Quase não conseguia respirar. Aí eu pedi licença, me expliquei. E aí saí do curso da EAP. E terminei da UnB.

D. E como você tocou um pouquinho no assunto de que você já fazia um certo projeto de vida, você já tava avançada. Você pode falar um pouquinho como é que surgiu essa vontade de trabalhar esse projeto de vida com os estudantes muito antes de ser pensado como a unidade curricular, com muito disciplina e como é que você abordava o projeto de vida no ensino médio?

J. Tem sempre uma inspiração, né? Porque as vezes a gente tem um insight. Às vezes a gente tem, mas confesso tem sempre um lugar ou alguém que você vai, que você fala "gente, eu quero montar uma coisa assim parecida". Essa ideia de montar o projeto de vida meados ali de 2002, eu fui amadurecendo a ideia mesmo. Eu fui começar por volta de 2004-5, já tem um tempo que eu comecei isso na escola, mas surgiu em um momento que eu resolvi fazer um curso sobre orientação vocacional no adolescentro. Tem um centro que promove atividades para os jovens irem lá fazer orientação vocacional. E eu fui fazer esse curso mesmo, me interessava em saber mais um pouco sobre orientação vocacional. Na época me interessava muito no certificado e na quantidade de horas porque ia me ajudaria, eu tava naquele momento que eu precisava subir de nível, que a gente chamava de pular barreira. Então você tinha que fazer tantos cursos durante o ano, tanta carga horária de curso porque você precisava entregar na secretaria de educação, se não você fica estacionado no plano de carreira. Então me veio aquela ideia, eu nunca gostei de desperdiçar tempo e certificado. Então se é para fazer alguma coisa que eu realmente preciso em termos de certificado de carga horária, se eu considerar que eu posso encontrar alguma coisa que eu gosto que me chama atenção, de preferência... porque aquela ideia assim de "ah, vou fazer um curso só pela carga horária para ganhar" não dá para mim, não dá porque se eu me entediar, eu vou deixar pela metade, eu não posso perder tempo. Então quando falava, "você vai precisar de uma carga horária maior de curso"... teve um ano por exemplo, que a gente precisava entregar um curso de 180 horas ou de 220, às vezes eu tinha o de 180 horas fazia um fórum-permanente da UnB de 60 horas e juntava. E aí eu vi a carga horária do curso e o tema. "Vou fazer e lá no adolescente". Eu falei "gente, é isso, é isso que tá faltando para o terceiro ano, uma espécie de orientação vocacional". E aí voltei do curso. Eles fizeram o curso voltado assim para os adultos. "A gente tá pensando aqui em formar orientadoras". E até foi minha surpresa no final quando eles falaram quem tava habilitado para exercer, montar consultório, ser orientadora vocacional e tudo mais e quem não estava habilitado. E até foi uma surpresa pra mim quando eu recebi a habilitação, não, você pode montar um consultório e buscar os clientes

de orientação vocacional". E aí eu pensei "não, mas não é isso que eu vou fazer, eu não vou montar consultório, nem vou procurar cliente para ir lá, eu vou levar isso para o ensino médio; eu vou montar algo voltado para as aulas que eu tenho de parte de diversificada e vou ver o que eu posso fazer com os estudantes do terceiro ano". Aí comecei a escrever e aí tive essa ideia. Como era terceiro ano já se voltava para a escolha da profissão e o curso; aí comecei a escrever. "Bom, o que eu preciso identificar nesses meninos?. Quais são as suas inteligências?". Ai comecei escrevendo mais ou menos quais são as inteligência, mas para eu perguntar para eles, quais são. Eu nem sei se eles conhecem né? Aquela lista lá de Garner das oito inteligências, depois vem Guleman que fala muito sobre a inteligência emocional. Aí eu falei "agora eu pego a minha pesquisa e monto alguma coisa no nível deles". Aí fui montando devagarinho uns slides. Na época a gente não tinha muita tecnologia, quase nada, a gente usava muito ainda aquele retroprojetor. Era um retroprojetor, mas deu para ir começando, mostrando para eles. Eu levava encartes, jornal, revista onde se falava sobre inteligências e o que essa inteligência capacitava. Comecei assim no terceiro ano, falando das inteligências, abria a roda na sala, a gente fazia algumas dinâmicas, inclusive com recorte de revistas, pegar figuras e uma folha branca e você cola lá, encontre na revista uma atividade que você gostaria de fazer e eles levavam revista mesmo. Então teve muito trabalho na sala com tesoura, cola, revista, papel. Tinha bagunça no final. A gente tinha que varrer a sala e aí a ideia foi crescendo com o passado dos anos. Eu fui tentando ali aprimorar cada ano um pouquinho, melhorar, né? Porque acho que a gente sempre pode melhorar um pouquinho e nessa ideia de sempre melhorar um pouquinho, quais seriam as atividades, o que eu podia fazer mais veio a ideia da parceria com a universidade, com a UnB. Pensei, "nossa, a UnB sempre me acolheu muito com essa questão do ensino médio e eu preciso ver o que tá acontecendo lá que envolve estudante do ensino médio". E aí, fui buscando nos departamentos e aí conversava com os colegas da escola também, de cada disciplina ou da área e perguntava: "no seu departamento, você consegue agendar alguma coisa, uma visita pros meninos?", porque eu queria levar os meninos, alguns eu percebo que eles estão interessados na área. E eu sou da Filosofia, mas eu tô no terceiro ano e a escolha é dos meninos então eu faço gosto que eles participam disso, então eu tive sim ajuda de algumas pessoas que me ajudaram a princípio no agendamento até que eu descobrisse mais ou menos como é que era tudo isso para ficar mais independente e não ficar ali ocupando meus colegas com isso. E aí fui descobrindo que é a UnB tinha realmente vários projetos. Tinha um projeto que durou muitos anos chamado Tour no Campus. E eu pensei assim "quando se falava Tour no Campus, eu pensava que era pegar o ônibus e ficar só rodando", porque teve uma época

que era assim, eu fui lá e aí nós ficamos rodando de ônibus e um monitor mostrando: “ali é o RU, ali é eu não sei o quê, ali era não sei o quê”. Eu pensei, “nossa, parece aqueles passeios de Ensino Fundamental que leva os meninos para Brasília e fica rodando”. Mas tal foi a minha surpresa quando eu fui procurar saber como era o Tour no Campus. Eu falei “ao invés de ficar aqui só pensando, conjecturando, eu vou saber como é que é”, nossa era algo bem diferente. Tour no Campus, né? O tour começava numa área de conhecimento que era na veterinária, no museu, depois entrava na UnB. Aí visitava área de ciências natureza, um instituto de química, aquela área da Medicina todinha, a área de saúde Medicina Tropical, museu de anatomia e tinha Experimentouteca da Física, a parte da biologia e eu pensando “nossa, tomara que os outros departamentos comecem a criar coisas parecidas assim também”. Porque tudo vai ser grande e aí a coisa foi acontecendo. “Gente, vamos ver o que a gente consegue fazer pra gente arrecadar o dinheirinho, para a gente juntar para alugar o ônibus”, às vezes a gente não conseguia porque escola pública nem todos conseguiam dinheiro, né? Às vezes eu tenho, eu contribuo eu contribuía também. O ônibus era r$300, a gente conseguia juntar, eu tinha que inteirar 80, mas a vontade de fazer foi muito maior do que essas dificuldades, sair a luta também para pedir ônibus emprestado. E eu ia na época de eleição dos comitês - tinha muitos comiteiros - e falava “gente, olha eu vou logo falando, eu não sei como é que é, eu não sei nem se a gente vota em vocês, mas se vocês pensam em algum projeto social acho que vocês tem que começar a contribuir”. Aí eles falavam, ”mas o que a senhora precisa?”, eu falava “um ônibus emprestado, um ônibus para a gente tá tudo certo”. E aí essa luta foi assim, pedindo aqui, pedindo ali, para conseguir levar o maior número de estudantes possível. E aí eu fazia uma agenda extensa. Eu ligava lá e falava, “olha, quantas vagas tem para o Tour no Campus?” Porque as escolas particulares ficam em cima também, querendo pegar toda a universidade só para eles. E aí ficava eu de escola pública lá como se fosse a penetra porque aí eles olhavam “nossa, tem tantas escolas aqui”, eu falava “quais? porque aqui eu não conheço ninguém, aqui da minha área que esteja interessado nisso”, aí quando eles me falavam o nome das escolas eram todas as escolas particulares renomadas. E aí eu falava “não, mas dá para inserir a escola pública aí porque a minha escola que, a minha escola quer ir”. E aí eu ligava, ligava eu insistia, eu perturbava. Ai consegui agendar eles falava “uma turma certo?”, eu falava “não, terceiro ano, eu tenho cinco”, “mas professora, é uma turma só”, eu falava “não, mas eu levo uma de cada vez, é só vocês me darem várias datas aí”, às vezes eu ficava na espera. Conseguia duas datas, eu pensava “já tem duas turmas”. Aí eles falavam “se alguém desistir, a gente entra em contato”. Então no começo vai ter muita dificuldade, até a gente conseguir acertar o passo e eles entenderem que realmente

eu tinha esse interesse, que meus alunos tinham interesse para eles começarem já no início do ano me incluir. Os meninos mesmo lá que estavam dentro do projeto, aí eu vou citar o nome de uma pessoa, é bom a gente citar nomes quando a pessoa faz coisas boas. A primeira diretora lá do Tour no Campus, o nome dela é Glória. Ela já saiu da UnB. Até aposentou muito linda e muito jovem por sinal, a Glória me acolheu muito porque ela falou assim "nossa, essa professora ela liga pra cá o tempo todo, ela perturba o tempo todo" então, eu criei um vínculo com a diretora do Tour no Campus que aí quando eu ligava a secretária olhava "no caderno não tem mais vaga, não sei o que", aí eu passei a ligar pra Glória, "Glória, você é diretora desse projeto, você olha a sua agenda de novo com muito carinho e vê se consegue encaixar mais uma turma minha". Depois a nossa direção realmente viu que era sério que não era só um passeio, não era só um tour dentro da UnB. E demorou anos para o meu diretor sentar comigo e falar "Jane, a escola vai pagar o ônibus para os meninos". Foi um dos dias mais emocionantes da minha vida porque eu falei "gente, eu vou parar de contar dinheiro de aluno, eu vou parar de sair por aí pedindo um ônibus emprestado", "isso é verdade mesmo? será isso?" "é sério", ele falou "você só faz a prévia", eu "eu já perturbo em janeiro, eu agendo tudo em Janeiro". Ele falou "aí você me entrega as datas porque a escola precisa reservar o dinheiro para o ônibus". E aí vários anos eu só avisava para direção, "ó, tem uma turma que vai no mês que vem na data tal e a outra"... às vezes a gente fazia duas visitas no mês, levando as turmas e com o ônibus pago pela escola. Isso também ajudou muito nesse meu projeto. Eu vou sair bem agradecida pelo diretor atual, o Rafael, que se dispôs quando ele viu que realmente a coisa tava andando, que muitos meninos estavam voltando para a escola e alguns falando, dando depoimento, "olha eu fui para a UnB e quando a professora Jane me levou lá eu vi, eu visitei a área, eu entrei no laboratório de química, eu vi o experimento e tudo, eu achava que eu não queria ir para lá, mas quando eu vi, eu percebi que eu tinha certeza que eu queria ir". E assim como era difícil alguém escolher filosofia, eu comecei a participar com ajuda - é bom falar os nomes também das pessoas da UnB que sempre nos ajudam muito - a professora Ana Miriam sempre me ajudou com ensino médio e o Gontijo por meio do PIBID me ajudou bastante com aquela ideia da gente poder participar da semana de filosofia, Então eu passei a levar o ônibus lotado de menino para a gente participar da semana de filosofia. Eu falei "alguém pode tomar gosto pela filosofia". Depois de levar em tantas áreas de conhecimento, que tal levar para nossa área? E eu tive ajuda e apoio mais uma vez da Universidade. O professor Pedro Gontijo com a disponibilidade dos meninos do PIBID, né os pibidianos. E aí nós tivemos um ônibus que foi enviado pela UnB, pago pelo departamento de filosofia com o kit RU, almoço para os meninos; então parecia que

aquele dia era o dia mais lindo da vida deles. Ir para Universidade com ônibus pago pela Universidade podendo almoçar no RU. E aí nós tivemos algumas oportunidades durante o projeto PIBID que aí eu vi que deu aquela alavancada no projeto, aquele ânimo no projeto para eles pensarem melhor nessa questão da universidade está abrindo as portas para nós. E aí aconteceram mais coisas, nesse projeto: nós tivemos oportunidade de sermos recebidos no auditório amplo pela reitora a Márcia Abrão conversou com todos os estudantes da escola pública e prometeu realmente ter um olhar especial com os estudantes da escola pública no sentido de já mostrar para eles quais os benefícios que eles podem ter na universidade quando mora distante, quando tem uma renda baixa, o que é possível para ele lá dentro da Universidade. Um Valor simbólico... porque muitos não tinham noção, não tinha uma ideia do que era isso dessa possibilidade de poder pagar menos para almoçar no restaurante, de poder entrar até com pedido de moradia caso não tenha, isso a gente conseguiu com a Márcia. Ela abriu essa possibilidade para os meninos pensarem "bom, então se eu consigo eh ir bem na escola, se eu consigo passar pelo PAS ou pelo Enem ou pelo vestibular eu não vou ficar desamparado", que foi uma das coisas que eu vi que deu mais segurança pra gente: mostrar... Eu falo muito da Universidade, desculpa Damares, mas no projeto não posso deixar de citar as outras instituições que abriram muito as portas para nós. Privadas e públicas também. Eu tive parcerias e projetos com a Procuradoria Geral da República. A Procuradoria Geral da República, abriu um projeto chamado Escola Cidadã e eu falei "bom, eu já tinha esse objetivo também de preparar pra vida preparar para ser um cidadão responsável", e aí eu participei durante muitos anos em parceria com a PGR no projeto. Eu falei "terceiro ano, além de muitas coisas que vocês têm que fazer, a gente sempre precisa estar bem na vida social, ser cidadão ativo, participativo, conhecedor dos seus direitos e deveres", e aí muitas visitas tinha também um tour que não era só um tuor, não era só passear no prédio não da Procuradoria Geral. Eles conheciam todo o ambiente, espaço físico e tudo, mas tinha um momento de palestra, um momento de orientação sobre as leis sobre a legislação. Chegamos a ganhar material, ganhamos até livro sobre as leis de drogas da mão do próprio Rodrigo Janot na época. Ele nos recebeu, geralmente a gente era recebido por muita gente e O Procurador de Justiça também nos recebia, foi uma parceria muito boa com a PHR e o STJ também. Participamos até de de audiências. Teve audiência no STJ e com ônibus enviado pelo STJ porque eu ligava e falava "eu tenho interesse no projeto de vocês, tenho interesse, quero levar meus alunos, eu quero que eles assistam uma uma plenária, o que vocês vão oferecer". E por aí vai e aí as as instituições privadas também. Feira de profissões lá na UNIP que acontecia, muito bacana. E eu falava pros meninos, "gente, no final eles vão entregar

o encartezinho para você preencher se você quer fazer o vestibular de lá, mas se você quiser fazer você, faz se você não quiser fazer a gente vai participar do mesmo jeito", então a feira de profissões da UNIP era muito boa. Eu falava com a escola privada abrindo pra escola pública. Eles têm o interesse deles, mas nós também temos o nosso interesse. Então vamos juntar isso aí, né? Então tinha mais essa atividade, de participar da feira de profissões na UNIP. E aí tinha uma outra atividade também no IESB da Asa Sul que chamava - não sei se ainda tem esse nome porque depois deu uma parada antes da pandemia, eles tinham parado um pouquinho para reiniciar depois aí veio pandemia, eu não sei se continua com o mesmo nome -, se chamavam de IESB Aberto.O IESB abria para inscrição de escolas e lá tava eu me escrevendo. E aí eles mandavam um ônibus, eu levava dois ônibus lotados de estudantes lá para o IESB e era um dia inteiro de atividades, tinha atividades lúdicas, tinha muito lanche, tinha brincadeiras, mas tinha também toda essa parte de orientação. Eram disponibilizados todos os cursos do IESB com oficinas e eles participavam ativamente das oficinas. É aquela coisa, que oficina que você quer? É de tecnologia? É a de nutrição? Porque cada uma que você entrar você vai fazer. Então a oficina de nutrição, quem escolheria ia fazer pão. Oficina de cinema, o que você vai fazer na oficina de cinema? Você vai ver como é que funciona desde a gravação, preparação do olhar, o roteiro… aquela coisa toda. Você vai pra oficina de Tecnologia? De tecnologia, você vai ver como isso funciona, então a gente já conversava isso na sala, o que você pensa que você já tem interesse porque lá você vai participar realmente da oficina e é bom que você participa já de alguma coisa que você esteja pensando para você aproveitar seu tempo. E aí já era muito importante mesmo ter feito esse trabalho do autoconhecimento, das inteligências, do que eu gosto, do que eu não gosto - que eu sempre perguntava pra eles, falava, "quando visitarmos uma instituição, vocês precisam ser educados, tranquilos, mas assim quando voltarmos de lá pode falar claramente professora 'não gostei ou eu gostei'", porque se você gostou, bom, se você não gostou tá ótimo porque se você não gostou, você sabe que você não vai querer isso para sua vida. Então isso sempre ficou muito claro ali no meu trabalho com terceiro ano, que eles tinham que ter essa liberdade mesmo de falar o que gostou que não gostou, se vai querer isso, se não vai querer para tentar buscar outras possibilidades, pensar em outros caminhos. Falava sempre assim "oh o projeto de vida não tá fechado, ele não vai fechar até que vocês tenham segurança do que vocês querem, lá na frente vocês vão abrir outros projetos de vida", então isso para mim… quando eu vi esse projeto de vida, falei "gente, é algo que eu já tinha em mente e que talvez eu não tivesse habilidade para estruturar tão bem estruturado como foi feito agora", mas esses objetivos [tão unidos e tão claros].. porque eu não escrevia […]. eu ia

pensando e ia fazendo. Eu fiz um roteiro na verdade, foi um projeto que mais parecia um roteirinho só que dentro daquele roteiro às vezes abria muita coisa, abria muitas possibilidades, eu pensava, "nossa, isso nem tava no Script, tudo isso", mas aconteceu, aconteceu e eu fui muito criticada até por não registrar tantos momentos. Eu registrei alguns momentos, mas eu nunca tive muita habilidade com tecnologia: gravar, filmar, fotografar, eu tinha tanta pressa e andar com os meninos e conhecer e participar, que eu voltava e os colegas falavam "e as fotos? tirou foto? Filmou? Gravou?". Aí eu falava "ixe, esqueci", eu falava "gente, mas o mais importante é que tá na cabeça dos meninos, tá na cabeça deles e eu acho que vai pra vida deles alguma coisa"

D. Falando sobre esse projeto de vida que você já desenvolvia: você tem aplicado um pouco dessas coisas nesse novo ensino médio, com uma unidade específica para isso? E como tem sido sua experiência com esse projeto de vida dentro do currículo em movimento, da BNCC.

J. Essa volta repentina e com muita coisa fechada ainda eu tô me sentindo ainda bem limitada. Tá tudo muito amarrado, bem fechadinho, tá muito básico. Eu ainda tô na teoria, observando sempre a BNCC… você não pode perder isso de vista. Tem os objetivos e tudo, e você precisa realmente montar estratégias e buscar como você vai fazer isso. Então o primeiro ano ainda tá tudo muito embrionário, algumas atividades práticas que eu fazia não são possíveis ainda, eu tenho entrado em contato com várias instituições. As instituições ainda não estão seguras, se sentindo seguras para abrir as portas, a própria Universidade de Brasília eu entrei em contato com alguns departamentos, por exemplo. O Tour no Campus deu uma parada, não tá acontecendo. antes da pandemia eles já estavam com alguma dificuldade. E a dificuldade mesmo a gente sabe qual, tem coisas políticas no meio. Verba faltou, verba na universidade os projetos não andam. Então eu tô sentindo muito isso, a dificuldade de encontrar parcerias. Eu tô querendo muito… porque eu preciso ver… o primeiro ano. por onde eu vou começar com eles? O que a universidade vai oferecer para eu poder olhar nos objetivos, observar a maturidade deles direitinho, para ver como eu posso encaixar esses primeiros anos visto que a minha experiência foi com o terceiro. Esse momento da pandemia… e eu questionei bastante isso, falei "nossa, implementar um projeto de vida em plena pandemia, tudo online, eu nem vejo os meninos". Eu não conheço os meninos. Então eu postava material, eu postava atividade e eu procurei no projeto de vida não fazer de forma nenhuma só aquele formulário para ele marcar... Eu postava algumas atividades para eles me falarem sobre eles porque eu queria conhecer eles de alguma forma e eu pensava assim "eu vou deixar as atividades abertas, porque o máximo de

informação que eles me mandarem já me ajuda", então em algumas atividades do projeto de vida eles contavam a vida deles, contava um episódio feliz, quando estava episódios tristes contavam. Isso já me ajudava no autoconhecimento deles sem conhecer o rostinho deles. Então eu não tava vendo os meninos, então eu falei "nossa, gente, o projeto de vida é muito difícil", na pandemia realmente não alavancou enquanto projeto de vida, pelo menos eu não tive segurança disso. Se se alguma coisa deu certo como é que ficou isso na cabecinha deles? E aí com esse retorno definitivo, eu agora tenho que montar isso de uma forma mais prática também. O conciliar essa teoria e a prática, como eu fazia antes e aí eu preciso realmente ter portas abertas. Eu já entrei em contato com algumas instituições, algumas ficaram de me responder se os projetos vão ser abertos, porque alguns estão preocupados ainda de receber estudante. "A gente vai abrir a porta para estudante, como é que tá todo mundo vacinado, será que vai dar tudo certo? Ou será que a escola pública vai entrar e vai contagiar a instituição toda com o COVID?". Então a gente ainda tá dessa forma. Eu fiz algumas inscrições e estou aguardando resposta de e-mail. Se acontecer vai ser muito bom, eu ainda me dispõe A fazer esse trabalho de sair da escola com os meninos muita gente questiona, fala "você é maluca, você sai com menino lá da escola e tal". Porque a gente precisa de muita coisa e com 3o ano, eu achava mais tranquilo. Com o primeiro ano tem que conversar muito com os pais, é mais difícil até de conseguir autorização dos pais, porque alguns pais não vão ter segurança de mandar os filhos e não só por conta da COVID não, é por conta de ""será que realmente essa professora, com esse projeto, ela vai dar conta de cuidar de todos esses meninos dentro de um lugar amplo? Como é que vai ser isso? Sai uma professora com ônibus que comporta 40 meninos?" E geralmente as instituições... cada atividade mais ou meno.. essa quantidade de estudantes algumas abriam para eu levar até mais, dependendo de como era a dinâmica. A UNIP, eu podia levar mais, mas algumas instituições falavam traga no máximo 40 de cada vez e aí era o terceiro ano, era muito tranquilo. Agora com o primeiro ano, eu preciso também... agora vamos voltar… a gente precisa dessa parceria com a comunidade, chamar os pais… já tive pensando nisso, "o projeto de vida tá andando e eu ainda não tive uma conversa particular com os pais". Já cheguei a pensar junto com a coordenação e montar uma reunião para eu apresentar o projeto para os pais. Mostro o projeto para os pais porque aí já pensando neles terem um pouco mais segurança caso consigamos um agendamento numa instituição ou para gente assistir palestra. Para a gente poder interagir se eles vão dar o aval deles ou não porque aí a escola tem que fazer tudo muito organizadinho. O terceiro ano embora já tivessem 18 anos, eu falava "leva autorização para casa", "não professora eu tenho 18 anos, eu assino", "não gente, pai e mãe gostam de mandar

até você ficar independente". Eles tiam essa coisa, "eu posso assinar tenho 18 anos". Eu recomendava comunicar bem os pais e aí primeiro ano essa tarefa é bem mais complicada, muitos pais não vão ter segurança, então vamos ter que ir fazendo as coisas do jeito que der. Alguns vão poder sair da escola, outros os pais não vão autorizar, eu já estou contando com isso para não ficar chateada porque é direito do pai menor de idade tem que ter cuidado mesmo.

D. E você tem aplicado a filosofia, que é a sua formação, no projeto de vida?

J. Tenho e eu vi que a própria Secretaria de Educação investiu nisso. Eu percebi nas leituras que eu fiz a visibilidade da filosofia e quando eu analisei alguns livros didáticos eu vi "nossa, olha tá vendo? eles pegaram mesmo a filosofia... traz um referencial teórico bom para o projeto de vida". Você vai trabalhar o autoconhecimento, tem como você ir na filosofia, busca referências lá sobre o autoconhecimento, "olha, determinado filósofo..." e você pode citar. Tem isso lá e uma parte que eu achei bem interessante do projeto de vida com o ensino de filosofia tá muito junto, é uma parceria boa. Os materiais que eu analisei - uns mais outros menos - na escolha eu escolhi o material que eu vi que tinha mais filosofia. Porque ajuda muito e a gente já tem experiência na área, na disciplina, isso favorece também. Falei "bom, já que eu vou ficar com projeto de vida e que a área de humanas estava abraçando mais isso..." Outros professores que escolheram projeto de vida, por exemplo pela manhã e à tarde, professora de sociologia… a gente na leitura do documento a gente se sentir mais próximo ali. Então teve mais resistência de professor de exatas, por exemplo, ele "fala que eu vou fazer no projeto de vida"? E a gente pode falar "não, eu sei o que eu vou fazer no projeto de vida". Então no sentido de já ter alguma coisa em mente, e ter a ajuda que a BNCC, o próprio projeto de vida, que a secretaria enviou traz esses recursos pra gente, então tem muita filosofia no projeto de vida.

D. E já que você tocou no assunto dos livros você pode falar um pouquinho como tem sido sua experiência com o livro do projeto de vida? E também se você quiser, claro, sobre o livro didático, se você acha que tem pouco conteúdo, se são fininhos ou se eles abarcam tudo que é necessário, se tá atravessado, se tá frágil o conhecimento? O que você tem sentido da sua experiência com o livro? Claro, a gente entende que ele é o apoio dos professores, mas vocês podem ir além, porém como tem sido a sua experiência com os livros didáticos e o livro de projeto de vida?

J. São experiências assim…, visualizando um livro e outro, o livro do projeto de vida me dá muito mais suporte do que o livro da FGB. Toda análise de várias coleções de livros... Foi muito

difícil a escolha. Não foi fácil e olha que eu gosto sempre gostei das editoras... depois as editoras passaram a mandar para a escola. Eu sempre gostei no início do ano. Vem livros didáticos novos porque também como os estudantes de escola pública eles participam do PNLD, Eles são contemplados com o livro, A gente escolhe pelo PNLD e o livro vem pra escola. Então eu já tinha esse hábito de analisar os livros antes, dá uma olhada porque falava "quando a coordenação da escola reunir para a escolha de livro, eu quero poder citar e dar minha opinião, humilde opinião, sobre o que eu posso ponderar de cada livro". Então ele sempre gostei de dar uma olhada antes mesmo de começar a escolha e aí no processo de escolha muitos professores olhavam e para muito tudo é livro didático, tanto faz e tem aquela coisa toda. Mas eu sempre ficava pensando "não, eu não gostaria de ter que trabalhar o ano inteiro com um livro que eu não vejo sentido nele, pro trabalho que a gente tem fazendo, pela proposta da escola da secretaria e pra vida dos meninos", então foi muito difícil escolher porque vieram muitas coleções. Com esse novo ensino médio as editoras ficaram "não, agora é a hora porque não vai ser mais só um livro". E fomos recebendo... eu já doei algumas coleções. Eu tô até olhando para uma estantezinha que eu separei só para coleções no novo ensino médio. Então, não foi fácil. Foi bem difícil. E aí alguns dando uma olhada mais minuciosa foi possível identificar algo que vem errado. Acontece eu já tinha visto isso outrora em algum outro livro didático, mas talvez eu não sei se talvez a pressa porque apareceu o novo ensino médio e grupo de pessoas se reuniram, a gente tem que montar agora um livro e aí, por exemplo aí vou falar da nossa área. A área de humanas... a gente não sabe como é que foi isso, como foram selecionadas essas pessoas e o quanto elas estavam preparadas realmente para é escrever o livro didático tanto que a gente vê autores pessoas que participaram, que escolheram textos que a gente nunca ouviu falar, que a gente não conhece, a gente vinha acostumado, por exemplo um livro didático, onde você já tinha autores renomados conhecidos e você procurava e você já tinha mais segurança em determinados autores, então era muito mais fácil escolher o livro da disciplina em si, como escolhemos o livro de filosofia, porque já tinham autores que a gente já tava lendo algum tempo, já conhecia a linha de trabalho e tudo. Então foi um salto gigantesco pegar livro didático e você não ter a ideia do trabalho dessa pessoa. E você pensa, "nossa, onde será que ele que conseguiu, por que será que pensou dessa forma? Não sei". Então essa foi minha maior dificuldade na hora da escolha. Enfim foi escolhido um livro pela escola, uma tarefa feita por muitas mãos, e tudo muito corrido como sempre. Algumas pessoas não tiveram nem tempo de abrir o livro e outras olharam um pouco e houve a escolha. E aí quando esse livro veio para nós - a gente tem uma prévia online - e eu gosto muito do livro físico.. aí quando você pega, que você começa a

trabalhar, você começa realmente… fica mais visível as dificuldades, as falhas. Então o livro da FGB... eu além de ter achado que ele ficou muito aquém a própria expectativa da escola que eu já considerava bem mais avançada nessa questão desse caminho para o ensino superior e para o mercado de trabalho pra vida, eu achei muito básico, muito elementar e a fragmentação também, a divisão que foi feita ali para mim fragmentou o ensino, embora a expectativa seja "não, espera aí, mas agora no novo ensino médio o professor não trabalha mais só com a disciplina, é um trabalho em conjunto", mas ele nem se leva em consideração ainda se realmente se a escola tem condições para fazer já... para [falem sempre] reunido para fazer esse trabalho em conjunto. Então nos reunimos sim, várias vezes no turno contrário para para definir "gente, então qual vai ser o objeto de conhecimento que a gente vai trabalhar esse bimestre?" E aí foi definido o objeto. A gente trabalha com o primeiro ano o que é básico. O ser humano… veio até esse nome, né? Que aparece lá no livro de saber é poder… A gente falou "que tal a gente começar com esse primeiro aqui objetivo do conhecimento, dessa busca e tal?". Eu falei "ah, para mim eu acho ótimo porque você tem tá muito dentro da filosofia". E até o primeiro texto do livro que... você estava na aula o dia que nós lemos o livro dos primeiros textos de filosofia. Saber e Poder

D. Acho que sim.

J. Pois é alguns dias tá começando assim, de forma muito lenta. Agora tem aquela insegurança, eu me sinto bastante insegura porque trabalho 1/3, aí eu interrompo porque o próximo texto já não é de filosofia é de geografia. E eu vou falar assim, eu não tenho propriedade, essa competência para trabalhar mesmo o texto de geografia, claro. E aí eu tenho que contar assim, "o meu colega vai trabalhar isso aqui depois, o outro é de sociologia, depois tem história e lá na frente tem outro de filosofia". Então essa é a minha maior dificuldade. Com tempo eu acredito qu muita gente talvez consiga resolver isso até mais rápido que eu. De se adaptar a esse novo livro didático, mas o da FGB realmente eu tô tendo dificuldade e os meninos quando abrem o livro falaram "professora, você foi a primeira pessoa que abriu o livro aqui", eu pensava "nossa, eles já tinham visto outras coisas porque a gente pensou até em começar isso junto". Ai cada professor já pega um livro, né e vai no seu texto, daí depois a gente se junta e vê como é que ficou isso. E aí essa segunda reunião não aconteceu ainda... pra gente ter essa segurança e realmente... o livro da FGB para mim ainda não atende as necessidades, a gente tem que trabalhar muito em cima mesmo para um novo ensino médio com essa nova proposta. Ele pode ser revisto ainda e ser até refeito por outros autores. E eu acho que dependendo das discussões das próximas reuniões que tivermos aí com essas instituições como UNIEB e a própria EAP e

outras instituições mais talvez os próximos livros - e a gente tá percebendo que acontece mudança sempre - talvez venham melhor e atenda mais essa questão pedagógica tanto do estudante, para ele entender melhor, ter mais tranquilidade com o livro, bem como o professor poder se orientar mais também por ele. Em contrapartida, o livro de projeto de vida como ele é só para o projeto de vida nós conseguimos sentar e analisamos vários. As professoras de sociologia me ajudaram muito e a gente foi fazendo essa escolha online. Como nós estamos fazendo aqui agora, a gente criava uma reunião online e aí uma perguntava para outra quantos livros de projeto de vida você já conseguiu ver, quais foram os que você olhou, como é que tá isso na sua cabeça, Tem a professora da manhã, a professora Silmara, ela também gosta de analisar livros. Ela analisou vários, eu analisei outros e nós chegamos num consenso de um livro que tá bem parecido com a proposta do projeto de vida que está colocado pela secretaria de educação. Porque aí tem a primeira parte - o primeiro ano começa bem básico, com autoconhecimento e vai desenvolvendo, A gente já tava pensando nisso. Tem o segundo ano e tem o terceiro ano que tá bem. Eu acredito que nós tenhamos feito uma boa escolha. Para ficar aí esses três anos com ele foi uma boa escolha, porque ele é um livro que atende ao projeto de vida do primeiro, do segundo e vai já servir para o ano que vem. O terceiro ano vai precisar do projeto de vida, então o terceiro ano do ano que vem já vai ter o livro.

D. Então agora encaminhando mais para o final da nossa conversa eu gostaria de saber…sei que ainda é um projeto novo, você está pegando a turma de primeiro ano, tá começando ainda, mas desse percurso que você tá tomando das aulas do projeto de vida e o que você tem compreendido dessa disciplina e também visto da parte dos estudantes também o interesse, você poderia nos falar se você acha que essa é uma unidade curricular importante que deve ser mantida na grade escolar?

J. Sim, eu ainda tenho muitas dúvidas em relação muita coisa, mas com relação a importância do projeto de vida isso para mim já tá superado. Eu acredito que começando com o primeiro ano isso pode fazer muito sentido para eles ainda. Eles estão começando, tá bem embrionário para eles, mas é fundamental. Eu provavelmente saia da escola esse ano por conta da aposentadoria, mas eu quero muito que o projeto de vida continue no currículo. Essas mudanças que foram feitas e que se vierem outras mudanças e que sempre vem… hoje nós recebemos uma mudança bem radical na FGB as outras mudanças no projeto de vida, mas que eu percebi que não abalou esse objetivo central que é trazer para o estudante uma uma expectativa de vida, uma razão para o que ele tá fazendo na escola e na vida dele. Por que fazer um projeto de vida?, Ele vai ajudar ele a crescer tanto como estudante como cidadão porque o próprio nome é projeto

de vida, então é pra vida escolar, é pra vida acadêmica e é pra vida dele. Eu falo, “nossa, quem dera se a gente tivesse tido isso antes, talvez a gente tivesse tomado decisões até mais seguras”, muitas pessoas são muito seguras com relação às suas escolhas e com relação aos seus próprios sentimentos, suas emoções e eu acredito que o projeto de vida tem muito a contribuir com os estudantes se ele se engajarem e outras pessoas se engajarem como eu tô vendo. Como você, Damares, que tá se engajando, tem muita chance de ajudar e a gente tava precisando disso: de algo que viesse para ajudar, então dentro dessas mudanças todas do novo ensino médio pra mim a melhor mudança foi com relação a inserção do projeto de vida nas três séries. Isso eu não tenho dúvida, mas de todas as mudanças que ocorreram, no meu ponto de vista, é que o projeto de vida veio e eu acredito que tenha vindo para ficar. E ele veio para mostrar que vai fazer diferença na vida do estudante e na vida do cidadão. Então eu espero que além de você, outras pessoas se engajam bastante para poder engajar os meninos nisso também. É fundamental que o projeto de vida continue. Eu não vou estar lá, mas eu vou fazer com muito gosto durante um tempo. Eu tenho netos ainda. Eu quero que meus netos estudem tendo projeto de vida na escola, eu quero que na escolinha deles tenha projeto de vida porque a gente conversa em casa, a gente fala, mas assim essa é a vida família e a escola junto é fundamental.

D. Perfeito professora! Eu só tenho agradecer a sua participação, sua disponibilidade de tempo e toda essa experiência que você trouxe aqui para essa conversa. Eu tenho certeza que vai ser muito importante para o a monografia que eu tô trabalhando. Cada experiência, cada relato traz algo novo. Então eu só tenho a agradecer pela sua participação.

J. Eu que agradeço. Agradeço muito e eu desejo muito sucesso na apresentação do seu trabalho e eu tenho certeza que na sua defesa você vai explanar muito bem e vai conseguir externar com essa sua pesquisa, essa sua busca, sua vontade de mostrar para outras pessoas que o projeto de vida pode dar certo. Eu não li seu trabalho ainda, mas eu ouço você falando. Você sabe e as coisas que você já foi me falando eu fico pensando “gente, ela tá indo para um rumo que, dentro da pesquisa, ela vai mostrar o que tá acontecendo e outras pessoas vão despertar para isso”. Eu acredito muito. Eu parabenizo você pela coragem de escolher algo tão novo para apresenta porque quando você escolhe um tema para um projeto geralmente já se tem muita propriedade, muita coisa, você escolheu algo que foi implementado agora, algo que tá acontecendo, algo que tá passando por mudança sucessivas, então você tá de parabéns porque você pegou algo que chegou agora e com muitas mudanças e você tá indo atrás e pegando tudo ali… a coisa tá acontecendo e você tá fazendo o trabalho. Você é muito corajosa por ter aceitado o desafio. Um desafio imenso, eu espero que a banca reconheça isso.

D. Muito obrigada, professora pelas palavras por tudo pela experiência também lá no colégio. Porque para mim tá sendo uma experiência única que como eu falei para você: eu não tive estágio por conta da pandemia e aí para mim tá sendo uma experiência maravilhosa. Então eu só tenho agradecer, de verdade,tô muito grata por toda essa caminhada, esse percurso.

J. Eu até me desculpo com você. O nosso primeiro momento de estágio, eu ainda com a minha ignorância tecnológica, as dificuldades, as entradas que eu tive e mais a secretaria de educação que podia ter apoiado mais... muitas promessas que nós tivemos em relação à tecnologia... Muita coisa foi prometida e a coisa não aconteceu e uma das coisas que mais me chateou era que nós já tínhamos o e-mail disponível para os nossos estagiários e perdemos isso. E aí além da gente ter dificuldade, os nossos Estagiários não tiveram essas plataformas. Então os professores trabalhando na plataforma, trabalhando online e os estagiários ali com todo o seu trabalho e e as conversas… era assim, conseguia conversar, mas o bom, o importante é acompanhar o trabalho como vocês estão acompanhando agora. Você tá acompanhando lá presencialmente então podia ter acompanhado muito assistido vários meets para ouvir os alunos, escutar o que eles iam falar, então eu eu senti que realmente ficou muito difícil. Como vocês tiveram que ficar buscando formas, informações pra cumprir o estágio sem ter esse apoio da secretaria de educação, sem ter o convívio mais presencial ou mesmo na plataforma, que era o que a gente pelo menos esperava... porque em 2019 os estagiários tiveram o e-mail @edu. no início de 2020 e aí para 2021 a gente até hoje não entende porque que algumas coisas acontecem… tem algumas cabeças brilhantes que tomam algumas decisões... menino que atrasa a vida de todo mundo. É isso, desculpa.

D. É verdade.

J. É um desabafo.

D. Tá tudo bem.

5. PROFESSOR DR. wanderson flor do nascimento, DEP. FIL./UNB

Arquivo: 5 - Tempo de gravação: 53 min. e 27 segs.

Realizada em 3 de maio de 2022.

Professor Dr. wanderson flor do nascimento, do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília.

Obs: a transcrição se inicia após a leitura do termo de consentimento.

D. Bom, primeiro, eu gostaria muito de agradecer a sua presença, sua disponibilidade de tempo e a participação, professor Uã. Eu estou, agora, conversando com o professor wanderson flor, que é docente do Departamento de Filosofia, da Universidade de Brasília, e tem vasta experiência na área de educação. Professor Uã, o Novo Ensino Médio foi uma reforma radical do Ensino Médio e que trouxe diversas mudanças em sua grade curricular e para Educação Básica, como uma Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e Projeto de Vida, para citar só algumas dessas mudanças. Você poderia nos falar um pouco, a sua percepção sobre o processo de reforma do Novo Ensino Médio e se, no seu entender, há uma diferença entre o uso que está sendo feito, no atual NEM, e as sugestões anteriores da BNCC.

U. Bom, eu só não entendi o que o que seria essas sugestões anteriores... Porque...

D. As duas versões anteriores da BNCC.

U. Ah, tá. É porque a BNCC e o Novo Ensino Médio não são, necessariamente, a mesma coisa. A BNCC é um documento, de currículo. E o Novo Ensino Médio é uma lei que modifica a LDB. Então, que modifica o contexto mais geral da estrutura da Educação Básica e é muito mais difícil de ser mudado do que o currículo. O currículo você, senta, faz uma outra discussão e muda. A lei é mais difícil de mudar. Porque não precisa de lei para mudar a BNCC. Então é bom a gente não misturar as duas coisas porque elas, embora se conectem, elas não são as mesmas coisas. E essas versões anteriores elas não funcionaram. Só existiu uma versão da BNCC que foi homologada. As anteriores estavam abertas para consulta, mas não chegaram a

serem implementadas em lugar nenhum. Então, é muito difícil pensar no que isso diferencia nessas sugestões anteriores por duas razões. A primeira, e eu vou pensar... De trás para frente. Essa Base Nacional Como Curricular (BNCC), foi refeita, distanciada da proposta original, exatamente para conversar com a Reforma do Ensino Médio, que não foi dialogada com a sociedade. Então você tem esse probleminha acontecendo. Que, na verdade, é um problema gigante. O 'probleminha' é uma ironia. De que esse documento de currículo foi criado para tentar atender aquilo que foi determinado pela reforma. E essa reforma, embora demandada pelo Plano Nacional de Educação de 2014, não era para ter sido feita nesses termos. Porque não foi esse o espírito que estava sendo pensado ali, no passado. Mas, enfim, foi o que aconteceu, foi o que a história deu para a gente e a gente tem que lidar. Acho que, nesse sentido, essa BNCC tenta se adequar, e a dar conta daquilo que é o contexto desse Novo Ensino Médio. E assim como esse Novo Ensino Médio não foi dialogado, obviamente, também não haveria de ser essa versão que foi homologada, com relação às anteriores. Que não foram só duas, foram muitas, viu. Mas as que foram, por exemplo para consulta pública, foram duas. Mas como houveram muitas reuniões ao longo de 2015 até 2017/2018, e discussões profícuas com grupos, com pesquisadores, grupos de representações docentes, discentes, enfim... A ANPED e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Enfim, houve uma série de agentes que vinham num debate sobre a reforma do Ensino Médio. Inclusive, com essa galera também estava na Conferência Nacional de Educação de 2014, que trouxe um documento que demandou a reforma, que já era prometido desde a LDB. Então, o ponto fundamental, entre o que está acontecendo agora... Nessa implantação que a gente não sabe direito sequer o que está acontecendo, porque efetivamente a mudança acontece em 2017\. Tinha dois anos para acontecer. Então, 2018, 2019... Teria começado em 2020\. Mas 2020, o quê que acontece? A pandemia. E a gente não tem ideia do que está acontecendo. Então, teve elementos, ainda, para efetivamente avaliar esse novo cenário do Ensino Médio. Mas o que a gente já viu, é muito distinto daquilo que tinha sido pensado em 2014\. Muito distinto. Seja por uma neoliberalização... Inclusive, via esses Itinerários Formativos, que abriu a possibilidade, por exemplo, de uma interação promíscua entre a iniciativa privada e as escolas públicas. E ninguém está falando, absolutamente, nada das escolas privadas.... Enfim... Mas elas sempre foram testadas da sua própria maneira, então, e geridas também assim. Agora, no que diz respeito às escolas públicas, e essa possibilidade que os Itinerários Formativos possam ser oferecidos em parcerias com a iniciativa privada... Que, aliás, poderia ser um negócio muito interessante, se a gente não tivesse um contexto tão violento de expropriação da mão de obra

estudantil, e que já existe, hoje. Tem que lembrar disso. Que 99,99% dos estagiários de Ensino Médio são mão de obra barata. Só que essa mão de obra é remunerada. E com a ideia de botar essa galera para trabalhar via Itinerário Formativo, pode ser que essa mão de obra não seja mais remunerada. Ou seja, você tem uma precarização ainda maior. Porque é o estudante se iniciando no mundo do trabalho, como você faz na ideia do estágio, agora, só que o estágio como ele não é obrigatório, ele tem a obrigatoriedade de ser remunerado. Com ele entrando como parte do currículo, na forma dos Itinerários Formativos, se uma empresa se abre e é... De alguma maneira, convencido... Na verdade, você consegue convencer uma escola a enviar os seus alunos para participarem ali. Ela não precisa remunerar os estudantes. [inaudível] efetivamente, vai ali trabalhar como se o estudante tivesse, e não vai ser remunerado, porque é parte da formação obrigatória dele. Assim como vocês não podem ser remuneradas no estágio obrigatório de vocês. Então, é um monte de problemas que estão aí em jogo. Então, acho que tem a ver com essa neoliberalização do currículo, no contexto do Novo Ensino Médio. É um risco que a gente está pensando que pode acontecer. A gente não viu isso acontecer ainda. Então, torço para que isso seja apenas uma conjectura ruim, mas o que se vê, não é nada bom. Nada bom. Seja porque, esse negócio de que a iniciativa privada é boazinha, é boazinha se você tem condições de equidade funcionando. O que não é o caso brasileiro. Nos Estados Unidos é muito mais difícil uma coisa dessa acontecer. Mas aqui, a gente já tem a experiência disso, hoje, com os estágios de estudantes de Ensino Médio. Então, eu acho que pode ser muito complicado o que está acontecendo. Aquilo que era, portanto, para ser uma proposta interessante, lá atrás... Uma reforma da educação do Ensino Médio, acabou virando essa maluquice que a gente está vivendo.

D. Certo. Bom, então, a sua percepção, dessa reforma do Novo Ensino Médio, está contemplando mais o campo da crítica. Devido a um processo que não acompanhou os debates públicos e de ter sido feito, também, de maneira autoritária através da lei. E restando só a BNCC vigente, uma reformulação. Além de uma intrusão, como você fala, desse aspecto neoliberal. Certo?

U. Exatamente.

D. Bom. Então, focando, agora, mais nessas mudanças do Novo Ensino Médio. Como a semestralidade, as disciplinas que são obrigatórias, as eletivas, que se assemelha a grade curricular de uma faculdade. Você pensa que, de certa forma, pode conectar uma experiência dos estudantes do Ensino Médio, com uma estrutura de uma grade de formação superior? No sentido do NEM servir também como uma possível transição e dando sentido para o Ensino Médio o ensino superior.

U. Acredito. Mas eu acho que isso é ruim, também. Essa é a proposta da Secretaria de Educação. Só que a gente veio construindo, ao longo dos anos, uma tentativa também de desvencilhar uma espécie de obrigatoriedade entre o Ensino Médio e a continuação do ensino superior. E tem uma coisa muito esquisita acontecendo aí, porque você tinha ideia, por exemplo, de uma formação dos cursos tecnológicos, ou dos cursos que formavam para o mundo do trabalho... Esse bacharelado em três anos, dois anos, que são os tecnólogos. Os chamados tecnólogos. E são cursos menores, para quem não está interessado em pesquisa, sabe, mas para quem está interessado em ter uma boa capacitação para trabalhar. Não é para aquela figura que quer estudar. Não tem aquele espírito humanista, de querer passar muito tempo estudando. Isso deveria ser uma opção. Ou seja, deveria haver uma qualificação competente como um trabalho, de modo que, se o estudante quisesse, pudesse ingressar no ensino superior mais clássico. Esse de quatro anos... Enfim... O que não é, necessariamente, só para o mundo do trabalho. Tem também uma espécie de formação intelectual da pesquisa... Para a continuação da formação indefinida. O problema é que, como essa "cara" foi dada pela Secretaria de Educação. Isso não é a fórmula do país inteiro. É só da Secretaria de Educação. Ficou com essa impressão de que você tem um contínuo. Parece que o estudante não tem tanta alternativa assim, senão depois continuar isso no contexto de uma graduação, por exemplo. Já que ele está sendo treinado para entrar numa graduação. Pelos seus tempos, pelo seu modo de estruturar a própria prática curricular, enfim... Então, eu acho que isso tem aspectos positivos e negativos. Eu gosto dessa possibilidade, desde que isso não crie uma vinculação necessária, em que o estudante só consiga realizar o sentido do Ensino Médio na continuação com o ensino superior. Eu acho que essa é uma das possibilidades interessantes. Mas não pode ser a única. Porque eu quero, por exemplo, que a gente tenha o direito de que esses estudantes possam se interessar pelo trabalho no campo sem, necessariamente, pensar que eles precisam ser agrônomos para isso. Para que eles possam ter uma boa capacitação para gestão de recursos ambientais, por exemplo, para lidar com o trabalho no campo, sem, necessariamente, essa experiência... Que muitas vezes acaba retirando

as pessoas do mundo do trabalho, enquanto elas... Ou piorando a situação delas de resistência, uma vez que ela tem que dividir, de uma maneira violenta e desnecessária, o tempo dela entre o trabalho e uma formação... Porque ela só quer um diploma para poder continuar fazendo as coisas técnicas dela. Ela não quer pesquisar. Nada disso. Para quem quer pesquisar, eu acho que isso é muito importante. Que se garanta todas as condições para que isso aconteça. E acho que, na verdade, tudo tem que estar garantido. Quem quer e quem não quer. O ponto, é que parece que essa fórmula que a Secretária de Educação colocou, tem essa coisa interessante de criar, por exemplo, uma liberdade um pouco maior... E a gente tem que saber em que medida essa liberdade vai, de fato, ser concretizada, uma vez que a gente não tem a garantia que as escolas... Com o tanto de professor substituto que a gente tem hoje... Por exemplo, quem é que vai fazer essas optativas? O professor começa, adoece, sai, entra um professor substituto, e o professor substituto dá uma disciplina eletiva, ele sai, volta... Como é que isso vai ficar? Então, eu acho que tem uma série de incertezas muito grande com relação a isso. Além, obviamente, daquilo que eu imagino que, no momento... Que você deva querer conversar, que é o tal do projeto de vida.

D. Sim. Bom, no caso da formação docente, a EAPE ofereceu cursos de preparação para o Novo Ensino Médio e para o projeto de vida. Você pensa que esses cursos são suficientes para preparar os professores ou seria necessária uma modificação também nos currículos de licenciatura?

U. A própria EAPE já se pronunciou sobre isso. Ou seja, eles já estão fazendo essa formação como um ponto inicial, que os professores que já estão na rede, para que possam entender o que significa essas mudanças e minimamente estarem preparados para esse trabalho novo. Mas, sem dúvida alguma, há uma necessidade que se reformule o ensino superior. Mas aí que começa uma reação em cadeia. Já uma diretriz, que é de 2019... Que é a reforma da licenciatura. Que é um documento que redesenha os currículos. Inclusive, o nosso Departamento está perdido... E teve uma reunião no CEPE, Conselho de Ensino em Pesquisa e Extensão, em que as pessoas reagiram muito mal a essa proposta que veio da Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2019. Que dá essa preparação nova para o professor de Educação Básica e para esse Novo Ensino Médio. Acontece que, o que desagrada essa galera é exatamente o que é interessante no novo desenho do currículo. Que é, por exemplo, fazer com que toda a graduação prepare o

estudante para ser um professor ou uma professora de Educação Básica. Porque parece que é um bacharel que, lá nos três/quatro últimos semestres, descobre que tem que dar aula. E aí acaba saindo da graduação sem nenhuma formação concreta para encontrar a escola. É como se 110% das pessoas que terminam a licenciatura, tem que aprender que são professores e professoras quando chegam na escola, porque a graduação não foi suficiente para formá-las. Então, nesse sentido, essa resolução obriga que as pessoas se recordem que a licenciatura é uma licenciatura desde o seu início, não no fim. Acontece que os Departamentos não tem... Não sei, pelo menos o de Filosofia. Não sei o quanto comprometido está com o ensino da Filosofia. o fato de que a gente tenha duas licenciaturas e quatro professores apenas responsáveis por toda a parte pedagógica, já diz um pouco de como esse engajamento com a licenciatura está colocada. E eu nem estou chamando a atenção que menos de um quarto do corpo docente tem licenciatura. Ele está preparando as pessoas para aquilo que não conhecem. Inclusive, com alguns a professores que sequer tem graduação em Filosofia. O que não é em si um problema, na medida em que você tem essa exigência interdisciplinar, mas que seria interessante que isso fosse vinculado com um contexto da prática pedagógica, com o ensino, de uma maneira literal. Nem que fosse o ensino das humanidades. Lembrando que, agora, não existe mais especificamente, para este novo currículo, o negócio específico chamado de Ensino de Filosofia, senão que há um trabalho de consciências humanas e sociais aplicadas. Então, isso não é em si um problema. Mas o fato de que muita gente não tenha essa formação, isso é mais preocupante. Isso é bem mais preocupante, mas também diz do interesse do interesse do departamento que foi construindo ao longo de sua história na licenciatura. Então, eu acho que não é suficiente. E a EAPE sabe disso e ela já se pronunciou sobre isso. "Olha, a gente está fazendo o que pode com os nossos professores, que já estão dando aula." Mas para quem vai se formar, é necessário, é importante, que essas pessoas já saiam da universidade com o mínimo de conhecimento sobre o que vão precisar fazer. Porque na escola não vai se esperar mais do que já se esperava no passado.

D. Eu soube que, agora, o Departamento vai ter um mestrado profissionalizante. Será que isso, talvez, possa ajudar, pelo menos um pouquinho, esse problema que a gente está enfrentando na graduação? Seja de uma maneira a exigir uma urgência de transformação ou... O que que você pensa sobre isso?

U. Como formação continuada, eu acho que que sim. Mas como formação inicial, não. Por uma razão muito simples, o fato de que essa formação continuada... [inaudível] as pessoas que já estão trabalhando, a questão é com os professores que ainda vão trabalhar. Com as pessoas que estão se formando. Porque isso é necessário. E aí o mestrado profissionalizante ele vem complementar um esforço na formação inicial. Sem isso, a gente vai estar tapando os buracos. É bom ter mais uma ferramenta para tratar buracos, mas é bom também que a gente consiga refazer essas necessidades básicas da formação inicial. Porque senão... Enfim... Vocês vão estar sempre... Inclusive competindo de uma maneira desleal com quem já está trabalhando. Lembrem-se disso. Porque, professores da rede privada, que já estão trabalhando, têm duas vantagens sobre quem está saindo do ensino superior: que é o fato de que já têm uma experiência prática... Eu tenho uma experiência prática que é importante para isso que é o trabalho que se espera que se tenha na escola, mas também aquilo que vai cair nas avaliações. E o segundo, que é um saber que vem dessa vivência. Por exemplo, você vai saber como que a legislação está sendo cobrada na prática, não na teoria. Mas como que ela está aparecendo lá. E esse indivíduo tem isso, tem ao mesmo tempo essa experiência e esse saber que a experiência demanda. E vocês têm só a teoria... E muitas vezes capenga, como é o caso da Filosofia da UnB, que prepara muito mal, na minha opinião, para a licenciatura. Eu sou mais crítico com relações a isso, porque eu acho que ela prepara mal pra tudo. Porque enquanto ela não decidir se ela quer ser uma licenciatura ou um bacharelado, ela nem vai formar pesquisadores de pleno e muito menos professores de pleno. E fica nessa coisa em cima do muro. Você finge que é pesquisador ou finge que é professor. E não forma ninguém direito para ser coisa nenhuma. Então, você vai ter que penar depois para descobrir, no fazer, o que significa ser professor e o que significa ser um pesquisador no futuro. Mas, enfim, isso aí é coisa para o futuro.

D. Certo. Bom. Entrando, agora, na questão do projeto de vida. O projeto de vida ele tanto na BNCC quanto no Currículo em Movimento, tem alguns objetivos, como servir como auxiliador na escolha profissional, que seria o ponto principal, de vida dos estudantes, mas também trabalhar um enfrentamento de aspectos como evasão escolar, a transição entre o Fundamental e Ensino Médio, acompanhamento de aprendizado escolar, acompanhamento sócio emocional, além de trabalhar com empreendedorismo e a preparação para uma formação superior, como a o PAS, o vestibular e o Enem. Você acredita que essa unidade é importante para existir e compor a formação estudantil? Eu vou fazer primeiro essa pergunta e deixo a segunda para depois.

U. Então, eu acho que tem uma coisa muito interessante nisso, que é a possibilidade, ou a potência, do projeto de vida. E isso foi pensado lá atrás, na Conferência Nacional de Educação. Essa ideia de que a escola não fosse só um lugar para aquisição de conhecimento, mas que fosse também para refletir, para pensar sobre o que o estudante quer ser... Mesmo que ele não tome uma decisão definitiva, mas pelo menos que ele não seja obrigado, quando vai fazer um PAS da vida, ou um vestibular e ficar "Meu Deus, meu Deus, o que que eu faço agora?" Pelo menos que já tenha tido uma experiência de reflexão sobre esses temas antes. E aí é importante pensar que essa experiência, no projeto de vida, traz para os estudantes, por tanto, uma possibilidade interessante de fazer a escola um pouco menos dura. E eu acho que um problema é como é que a gente faz essa contraparte na própria formação. Exatamente isso. Porque... Sempre teve um foço entre a formação docente na universidade e aquilo que se espera que o professor faça na escola. Desde a época dos PCNs, lá atrás, em 1998\. Porque, você tinha cinco competências vinculadas, por exemplo, com o professor de Filosofia, mas essas competências não eram trabalhadas com os estudantes. Por exemplo, ler textos filosóficos de maneira significativa, ou ler texto de regência diferentes de forma filosófica... Isso nunca foi desenvolvido como competência de um estudante de graduação em Filosofia. Então, você sempre teve uma espécie de descompasso entre aquilo que se espera que o estudante faça na escola, como profissional, e aquilo que vai ser trabalhado, desenvolvido com ele, com ela, na condição de estudante. Então, isso aí não é novidade. Então, para isso me preocupa um pouco mais, porque se a gente não tiver uma formação consistente, multidisciplinar, cientificamente embasada, esse troço vai virar um troço de autoajuda e com um risco muito grande de mexer com a subjetividade das pessoas. O professor sem formação com isso, dá problema. As pessoas estão adoecendo muito, do ponto de vista emocional. Se o professor não souber o que ele está fazendo pode mexer em gatilhos com os quais ele não vai saber lidar depois que aconteceu com algum tipo de problema. Então, ou uma formação muito consistente para não acionar intencionalmente esses gatilhos, como acontecem... Por exemplo, saber o que está no limite da prática pedagógica. Ao fim e ao cabo a gente pode chamar a atenção de que não tem uma garantia de que, por exemplo, numa aula tradicional, lendo, sei lá, um capítulo do Filosofando, da Maria Helena Pereira Martins e da Maria Arruda Aranha, que isso aí não aconteça. Isso é verdade. Mas, eu acho que há discussões, há temas, há estratégias, mais propícias para serem gatilhos do que... Eu acho que é importante que os professores possam ter uma formação para isso, para que se utilize desse espaço, da formação para o projeto de vida, para que o próprio licenciando também consiga pensar sobre

o seu projeto de vida. Porque, como é que você vai ajudar um estudante no Ensino Médio a pensar no seu projeto de vida, sendo que você entrou na graduação, e muitas vezes você não sabe nem se é aquilo e que você quer? Se você não pensou sobre seu projeto de vida, como é que você vai pensar, por exemplo, os outros? Ou pelo menos ajudar os outros a pensar no seu próprio projeto de vida. Então, eu acho que tem que lidar um pouco com esse risco de fazer com que a formação multiprofissional, multidisciplinar, de maneira comprometida e científica, aconteça com estudantes na graduação. Ou isso vai virar uma autoajuda, dos infernos. E a gente vai ter muitos problemas, porque, tanto a vida dos professores pode complicar ainda mais do que já está complicado, como a gente pode ter uma bomba relógio sendo criada dentro da escola, e que ninguém vai dar conta de lidar.

D. Sim. E nesse caso, desse perigo, você pensa que esses objetivos que foram traçados no Currículo em Movimento e na BNCC, seriam, talvez, objetivos viáveis ou possíveis de serem utilizados dentro dessa unidade curricular? Ou tem algum que você acha que não deveria? O quê que você pensou desses objetivos que foram traçados?

U. Os objetivos do projeto de vida que estão na BNCC estão bem. Os que estão no Currículo em Movimento, não. Acho que o Currículo em Movimento já caiu nessa esparrela meio "autoajusdística". Isso aparece nas próprias competências que ele é elege. Não tanto nos objetivos, mas nas competências. E o problema é que os objetivos tomam corpo com as competências que você vai ter que trabalhar. Ou bem você entendeu o negócio, os objetivos, e aí você opera as competências, a partir dessa compreensão, ou não, e aí nós temos um problema na mão. Então, quando você vê lá, que você tem que fazer com que os estudantes interajam com situações de conflito, mas como é que você vai fazer isso? Você vai trazer o conflito para sala de aula, e o que que vai fazer com isso? Porque já tem conflito no mundo, tem que lembrar disso. Então, não precisa de mais. Então, o ponto é o quê que você vai fazer com esse conflito? O professor tem capacitação para isso? Então, esse que é o ponto. Ou seja, tem uma coisa no projeto de vida como projeto, que está nos objetivos tanto Lei do Ensino Médio, como na BNCC, que é essa ideia de trazer ali uma questão da dimensão do autocuidado dos estudantes. Eu acho isso muito importante, essa dimensão do autocuidado, essa dimensão de uma reflexão crítica sobre o trabalho, para não ser explorado, essa dimensão crítica do trabalho cooperativo, solidário... Então, eu acho isso tudo muito interessante. Desde que a gente tenha uma formação

para alguém pensar sobre isso. E fazer um trabalho sobre isso para servir na escola. E aí eu acho que a BNCC é muito diferente do Currículo em Movimento, nesse sentido. Acho que tem competências muito açodadas ali... Porque os objetivos, me parecem mal compreendidos, isso os objetivos da BNCC no contexto dos do Currículo em Movimento. Eu tenho um pouco de receio, que quando você vai olhar quais são as competências que estão sendo acionadas no projeto de vida, que não estão, dessa forma, descritas na BNCC, é que você vai vendo coisas que são complicadas. Quem que vai trabalhar com aquilo? Por que que estão sendo mobilizadas discussões que são da esfera do atitudinal, até aí, tudo bem, porque a dimensão atitudinal faz parte do trabalho com as competências. Mas, sem nenhuma garantia de que isso não vá resultar... Porque me parece que os objetivos estão pouco compreendidos. E situações problemas e não problemas para serem pensados. E isso é um ponto. E parece que essas coisas não estão distintas. Uma coisa é pensar sobre os problemas que você vive, outra coisa é criar problemas para você pensar sobre eles. E isso me parece que muitas vezes os objetivos, tais como estão enunciados no Currículo em Movimento, para essa sociedade. É criar problema e aí você pensa a partir disso. Não sei, eu tenho medo disso.

D. Só para esclarecer... Então, nesse caso, esses objetivos como, salvo a questão de servir como auxiliador de escolha profissional, que isso é o objetivo principal, mas esses objetivos de transição do fundamental ensino médio, acompanhamento aprendizado escolar, emocional, a questão do empreendedorismo e preparação para formação superior... Esses objetivos, você compreende que eles talvez não sejam viáveis, é isso?

U. Porque o problema é como esses objetivos descambam nas competências. Porque o que interessa... O Currículo não é um documento de gestão. É um documento que orienta a prática pedagógica, percebe? Ou seja, você pode colocar o que você quiser, nessa coisa abstrato do Currículo. O título, você vai colocar nele, pode ser 'o mundo dos Smurfs sem Gargamel'. Não importa o nome que você dê, essas partes formais, pró-forma de cada currículo. A questão é o que vai ser executado ali. O que vai ser executado ali é mediado pelas competências e habilidades. Então, a questão ali para mim não é o modo como esses objetivos aparece, o problema é como esses objetivos ganham corpo nas competências que aparecem no Currículo em Movimento. É isso que eu tenho receio. Os objetivos em si não têm problema. Acontece que a BNCC é um documento que não se pretende ser um currículo. É uma base para que os

currículos sejam construídos. Aí, o Currículo é que tem que dar conta disso, na forma das competências e habilidades que serão trabalhadas na escola. Então, me interessa saber de que maneira essas competências e habilidades respondem, ou não, a esses objetivos. Porque os objetivos por si mesmo, não são tão relevantes, porque tem um documento que é anterior e que precisa ser cumprido. Aí sim, em função dos seus objetivos. E outro, que tem a ver com o caminho para realização dos objetivos do documento anterior, que é a BNCC. Ou seja, me interessa, o que o Currículo é capaz de fazer para realizar os objetivos da BNCC. Porque os objetivos do Currículo em si, não vai pedir [inaudível] o professor, não vai para o plano de ensino do professor. Ninguém faz um plano de curso, um plano de ensino, baseado nos objetivos do Currículo. Faz baseado nas habilidades e competências. Isso aí é uma discussão abstrata, que não chega, no ponto de vista da mobilização, do que o professor tem que fazer, mas as competências e habilidades não. Porque lá no Diário, vai ter "essa é a competência tal, essa é a competência tal", não o objetivo do Currículo. Ninguém está procurando se o objetivo do Currículo está sendo cumprido ou não.

D. Certo. Bom. Pensando, assim, aprofundando um pouco mais a questão do projeto de vida e a formação docente, você pensa que seria necessária uma disciplina exclusiva no currículo de licenciaturas para preparar os docentes para essa demanda dos estudantes de um futuro e também para preparar os futuros docentes nesse campo? E o que você pensa sobre a possibilidade de a Filosofia ser a principal fonte de reflexão e auxílio do projeto de vida?

U. Então, eu acho que uma disciplina é importante, desde que não seja só ela. Porque se, toda vez que você captura uma coisa muito importante em uma disciplina, ela se perde. Didática, não deveria ser visto só em Didática; se está vendo Filosofia Antiga, tinha que estar a se discutir como é que se ensina a Filosofia Antiga; se está vendo Lógica, como se ensina Lógica. Ou seja, toda vez que você pega uma coisa importante e encapsula, prende numa disciplina única, uma matéria única, no componente única, isso se perde. Então, eu não acho que se deva restringir o debate sobre o projeto de vida para formação a uma única disciplina. Embora, eu pense que possa ser importante ter sim para se conhecer esses documentos, para pensar numa mobilização de outros componentes curriculares pra isso. Mas, primeiro, a gente já sabe que o projeto de vida é interdisciplinar, então ele precisa ser atravessado dessa interdisciplinaridade também na formação. Não vai haver essa questão da Filosofia ser a principal fonte de reflexão e auxílio do

projeto de vida, para começo de conversa, porque você sequer a Filosofia vai existir mais como área autônoma. Tem que lembrar disso. Então, as Humanidades, de uma maneira geral, podem se colocar a serviço disso? Pode. Mas uma coisa muito curiosa que, inclusive, os meninos da Secretaria de Educação, quando vieram falar conosco sobre a reforma do Currículo em Movimento, chamaram a atenção, é que nesses primeiros cursos, muitos professores, por exemplo, de ciências duras, como a química, a matemática, estavam interessadas em trabalhar em projetos de vida. Inclusive, para transformar o trabalho deles uma coisa mais simples. Conseguir dar mais sentido para o que está sendo feito na escola. A galera gostou muito da ideia de poder trabalhar com isso, que não é aquela parte dura do conteúdo, sabe. [inaudível] Pô, a gente vai passar 30/30 e poucos anos trabalhando, então, será que não é mais interessante fazer da sala de aula ou pelo menos essa experiência do projeto de vida pode proporcionar, e refletir sobre a vida, o lugar que um conhecimento, ou outro, possa ter sobre a vida, junto. Com as turmas e fazendo disso um negócio mais tranquilo. Muita gente se interessou por isso. Eu não acho a Filosofia tem condição melhor que nenhuma outra disciplina para fazer isso. Nenhuma. Absolutamente, nenhuma. Pelo contrário, a julgar pela formação que recebe os professores de Filosofia da Universidade de Brasília, para o Ensino Médio talvez seja o pior profissional. A ser pensado nisso. Porque a gente não formou ninguém para interdisciplinaridade. A gente precisa saber como trabalhar com a Filosofia junto com a História, junto com a Sociologia, com a Geografia. Nada. Então a gente não sabe como fazer isso, simplesmente não sabe. Eu não acho que funcionaria. O professor pode se voluntariar, porque, teoricamente, qualquer professor pode trabalhar com o projeto de vida. Mas é sempre importante pensar que, pelo menos, como os materiais foram projetados os livros didáticos, esses livros didáticos foram pensados para que qualquer pessoa pudesse utiliza-los. Então, não tem nenhuma razão para que a gente pense que a Filosofia fosse privilegiada nisso. Inclusive porque a parte importante da Filosofia não tem nem ideia do que seja projeto de vida. Aliás, um montão de gente que riria de gargalhadas, também. Portanto não levaria isso adiante. Então, eu acho que isso não vai [inaudível].

D. E, no caso, como você falou, da possibilidade de outros professores de outras disciplinas e áreas de conhecimento ter essa intersecção com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e a Psicologia. Você acha que seria possível?

U. Acho que sim. É possível que essas questões se articulem e acho que... Sobretudo, quando você pensa nos profissionais que estão trabalhando com um campo específico da psicologia, da saúde mental, da orientação educacional, como os pedagogos estão ligados com a psicopedagogia, enfim... Podem fazer um trabalho bacana. Desde que a gente tenha formação para isso. Ainda não sei. Por enquanto, a gente tem muito pouco. Que eu acho que é preciso, primeiro, que a escola... Porque eu acho que... Sabe qual vai ser o choque de realidade? Quando a gente ficar fazendo cara de paisagem... Na formação de vocês, quando começarmos a mandar vocês para as escolas. A escola vai dizer "Esse menino não tem condição nenhuma de estar aqui. Não é isso que a gente quer. Você vem com seu Hegel debaixo do braço, e não é isso que a gente está esperando. Vem com seu Platão embaixo do braço, não é isso que a gente está esperando. [inaudível] Vocês não sabem o que estão fazendo aqui, então, por favor, preparem adequadamente o estudante para estar nessa escola." E aí eu acho que vai ser a própria formação e os estudantes que vão demandar uma reforma séria. Porque quando você vai olhar, por exemplo, o modo como o Departamento de Filosofia respondeu a Resolução de 2019, foi uma piada. Foi uma piada. Inclusive porque você via as pessoas tentando burlar, sei lá... Você quer fazer uma optativa, só que você muda o nome da optativa como se ela fosse da licenciatura. Isso se chama burlar. É porque você não quer assumir o compromisso de, de fato, inserir a discussão sobre o ensino na própria estrutura curricular. Inclusive porque a gente não está acostumado a fazer isso. A gente acha, de fato, que o lugar da Filosofia é no ensino superior. Acho que tem uma ideia elitista com relação a Filosofia também, sabe? [inaudível] Mas eu acho que é possível, se a gente fizer essas articulações com a galera que tá fazendo coisas. E aí, por exemplo, nesse sentido a Psicologia, a Pedagogia, com essas com essas preparações com a psicopedagogia e orientação educacional, estão há anos luz à nossa frente. Estão há anos lugares à nossa frente. Porque elas fazem com que a discussão teórica tente responder a questões que estão colocadas no chão da escola. A gente, na Filosofia, parece estar preparando vocês para darem aula numa escola, sei lá, no Liceu de Aristóteles ou na Academia de Platão. Porque nessa escola, da Secretaria de Educação, lá em Brazlândia, lá no Gama, lá em Taguatinga, não é. Não é mesmo. Então não é para essa escola para qual a gente está formando vocês.

D. Certo. Bom. Durante a pesquisa que eu estava realizando em torno do Novo Ensino Médio, eu me deparei com algumas dessas análises críticas de especialistas nas áreas da educação, sobre essa terceira versão da BNCC e também sobre a legislação, que fizeram refletir bastante sobre as diferenças entre as três versões. Pegando mais aqui os aspectos das três versões da

BNCC. O professor Luiz Carlos de Freitas, da Faculdade de Educação, da Unicamp, em 2015, ele falava que não era o momento para se discutir a elaboração da BNCC por conta do contexto político que o país estava atravessando e que isso acabaria servindo para, e aqui eu vou citá-lo, "catalisar interesses de grande expressão política. Que eram os interesses, como você falou, neoliberais, e eu acrescento, fundamentalistas. Tanto que é possível perceber, comparando as três versões, a ausência de aspectos sócio comunitários e de pautas de minorias, na terceira versão da BNCC, e que difere bastante das versões anteriores. E também quase que tivemos a exclusão, novamente, da Filosofia e da Sociologia, como aconteceu na Ditadura. Só que eu também encontrei resistências e enfrentamentos, que parecem ter permitido a terceira versão manter um certo "esqueleto", das versões anteriores. A gente enxerga alguns aspectos que parecem ter sido mantidos. Mas que, de qualquer forma, houve uma intrusão de discurso tecnicista e fundamentalista. Então, eu gostaria de saber se você concorda com essa percepção do professor Freitas, sobre o momento de discussão não ter sido um bom momento. Se serviu para essa intrusão. E também queria saber sobre a sua percepção dessa terceira versão, se ela deve ser completamente rechaçada, ou se é possível localizar os discursos, e inclusive criticá-los e ter de fato uma BNCC mais progressista.

U. Começar pelo final. Não é possível rechaçá-la completamente. Ela é um documento orientador. A gente não age no vácuo. Não consegue fazer nada sem o documento. Então, rechaçá-la, não. "Não vou usá-la. Vou fazer meu próprio currículo". Isso não é possível. Isso pode gerar, inclusive, penalizações para secretarias, para os professores, pra gestores escolares, que optarem por esse caminho. O que eu acho que a gente pode fazer é, quando a gente tiver condições políticas, novamente, a gente discutir isso. Torcendo para que a gente mude o aspecto ideológico do governo, agora, nessas eleições, para retomar. Tem que lembrar que esses documentos, tanto a Lei do Novo Ensino Médio como a terceira versão da BNCC, surgem numa escalada de duas coisas muito importantes: o autoritarismo e o negacionismo. O negacionismo foi contra, exatamente, perceber que os avanços teóricos que estavam em jogo antes encaminhavam para outras questões, não para essas. E ainda assim, parece que a galera resolveu que o tecnicismo deveria voltar. Então, enfim. Isso é muito difícil de lidar, quando você olha efetivamente no que essa galera fez. Então, acho que rechaçar não é um caminho, não é uma possibilidade. Acho que a gente tem que esperar que a cena política mude, que a gente tenha de novo um conselho de educação, democrático, plural, aberto à ciência da educação. Essa educação como ciência, não com negacionismos, com obscurantismos, enfim. Essas coisas que

ninguém sabe muito bem para onde vai o caminho e qual é o risco. Agora, eu acho que, de fato, essa terceira versão, e eu concordo muito com Freitas, de que foi a marca da vitória desse discurso obscurantista. Que a gente está vendo em tudo quanto é canto. Que nega a ciência, que foi para a economia, foi para o próprio Ministério da Educação, foi para o Ministério da Saúde, foi para vários lugares. Isso não era de se surpreender. Porque tem uma coisa no tecido social que acredita mais no boato do Zap do que no resultado de uma pesquisa séria. Então... "Você tira coisas sabe-se lá, Deus, de onde, e isso tá certo, porque tá todo mundo falando que é assim. Não importando que as pesquisas digam o contrário" Então, a gente vai precisar restaurar uma crença pública na ciência, para poder ver acontecer alguma coisa diferente. Mas concordo com ele, que essa terceira versão se diferencia muito daquela que foi proposta na primeira versão... Sobretudo, porque elas foram se transformando, a cada debate, ou cada rodada de discussão, foram se modificando bastante, mas até 2016, num crescendo positivo. Então, você tinha um aperfeiçoamento de um projeto democrático da educação, que aparecia no Currículo. De fato, uma educação inclusiva, de fato uma educação que não aumentasse a disparidades entre campos e cidade, que não tivesse uma disparidade entre os estudantes do Sul e Sudeste dos estudantes do Norte e Nordeste. Então, que isso tivesse de alguma maneira muito forte, preservado nos currículos. E isso se perdeu. E essa aposta alucinada na formação técnico-profissional... Que era uma demanda, que foi feita em 2014, que ganhou um assento diferente do que aquele que o debate de 2014 trouxe. Não é que ninguém queria que voltasse uma educação tecnológica, uma formação no trabalho. Isso não é verdade. O problema que se colocou, em muitos lugares do país vai fazer com que a única possibilidade do estudante seja na educação tecnológica. A gente está pensando nessa coisa bonitinha, por exemplo, que ficou nessa última versão, que também já estava lá, de alguma maneira, pensada na lei de 2017, que todos os municípios do país vão ter condição de ter ali todos os Itinerários Formativos, Humanidades, educação tecnológica e Ciências. De onde que as pessoas tiraram isso, pelo amor de Deus? Tem município que não tem professores, tem que pegar um ônibus e ir para outro município para estudar. Por que que vocês acham que isso vai mudar com essa situação? As escolas vão ter muito mais a indicação... Inclusive, porque vão precisar de ter um ambiente para desenvolver os Itinerários Formativos, vão precisar de laboratório, vão precisar de estrutura para que esses Itinerários Formativos sejam realizados. E isso, obviamente, faz com que o estudante tenha menos oportunidade. Pode ser que antes um estudante pegava um ônibus de 20 minutos, 25 minutos, meia hora para estudar, agora ele precise pegar o ônibus de quatro horas para estudar. Isso vai inviabilizar a possibilidade de que ele vá, por exemplo, se interessar por Humanidades e vá fazer

Humanidades. Esse é o ponto fundamental. Lembra que a gente falava, lá atrás, quue era era bom que se garantisse a quem quisesse essa trilha para o mundo do trabalho? Aqui, o que a gente vai perder é o acesso à Universidade. Porque, muito embora, a gente possa dizer que você poder mobilizar os conhecimentos da, sei lá, das Trilhas, das diversas Trilhas Formativas, dos Itinerários Formativos, nos processos seletivos, a pedra de toque vai ser sempre a Formação Geral Básica. E vai ser muito mais fragilizada, uma vez que, naquelas escolas, como nas escolas privadas, que os professores que forem fazer a Formação Geral Básica, vão ser aqueles que vão aprofundar Matemática, Ciências da Natureza, ou Ciências Humanas, enquanto que na escola pública vai ter lá, só, mal e porcamente, uma meia dúzia de professores para Formação Geral Básica e o restante vai ser todo mundo para Itinerários Formativos. Na grande maioria das vezes vai ter educação tecnológica. E aí é que nós vamos ver o problema acontecer fora dos grandes centros. E a possibilidade gigantesca do aumento de disparidade, da desigualdade de acesso à universidade, que tem a ver com acesso ao poder. Aí sim... Independente da vontade dos estudantes, isso foi cancelado. Então, eu acho que, apesar de se discutir que o estudante vai ter autonomia para escolher... Eu não posso escolher se eu vou estudar... Eu aqui morando no Gama, se vou estudar em Brazlândia, ou em Planaltina. Que diabo é isso? Do que que as pessoas estão falando? São 60 km para cada um desses lugares. Tem condição de fazer isso? Não tem. Então, não parece que vai funcionar.

D. Então, só para... Eu vou reformular, um pouco a pergunta final. Então, no caso, ao invés de ser a questão da terceira versão, então, você acha que deve ser revogada integralmente a Lei do Novo Ensino Médio?

U. Não sei como que eu penso sobre isso. Não sei se a gente tem como revogá-la, sabe? Não sei. Acho que não. Eu acho que ela deve ser refeita aos poucos. Não revogá-la toda... Porque não tem condição. Mas ela deve ser refeita, com outras bases.

D. Certo. Você tem... Já, aqui no finalzinho da nossa conversa. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre, especificamente, o projeto de vida? Sua percepção, também, sobre essa unidade curricular?

U. Não. Eu acho que a gente vai ter que esperar um pouco. Acho que tem boas intenções. Acho que tem um bom espectro aí. Mas eu não sei se vai dar certo. A gente vai ter que esperar um pouco para ver. Inclusive, para ver qual é... Se a... Pelo menos, nesse primeiro momento, como vai surtir efeito a formação que a própria Secretaria fez. Aí a gente vai saber o que que aconteceu.

D. Certo. Bom, professor. Eu só tenho agradecer, novamente, sua disponibilidade de tempo, pela sua participação, nessa conversa, que vai trazer muitos ganhos. Principalmente, para a pesquisa que eu estou desenvolvendo. E também abrindo novas... Abrindo mais os olhos. Principalmente, a parte crítica, que é tão importante. Para poder estar ali do lado. Então, eu só tenho a agradecer, novamente, a sua participação. Muito obrigada, mesmo.

U. Por nada. Precisando de qualquer coisa, estamos por aqui.

6. COORDENADORA ANA CRISTINA DE ALMEIDA, P. V. – DIEM/SEEDF

Arquivo: 6 - Tempo de gravação: 1 hora 9 min. e 23 segs.

Realizada em 11 de maio de 2022.

Mestra Ana Cristina de Almeida, Coordenadora da unidade de Projeto de Vida na Diretoria de Ensino Médio (DIEM) da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Obs: a transcrição se inicia após a leitura do termo de consentimento.

D. Eu estou entrevistando agora a professora Ana Cristina de Almeida, que é Coordenadora da formação de professores para o Novo Ensino Médio e também da unidade curricular de Projeto de Vida, na Diretoria de Ensino Médio (DIEM), que pertence à Secretaria de Educação de Estado e de Educação do Distrito Federal. Professora, você poderia nos falar como foi a implementação do NEM no DF, considerando nessa pergunta, como foram as reuniões, as discussões para efetivar as mudanças, quais foram as dificuldades que vocês enfrentaram, tanto nas escolhas das escolas-pilotos e a forma da implementação, a formulação da grade, que permitisse aos estudantes não ter dificuldades com os horários, par o cumprimento da Formação Geral Básica e a profissional e técnica. Se você puder falar um pouquinho sobre todos esses aspectos, da implementação do NEM e das discussões.

A. Então, Damares, a implementação começou, de fato, em 2020, do Novo Ensino Médio. E as escolhas das escolas-piloto anteceram, desde 2018, com os fóruns que nós participavamos para explicar sobre o Novo Ensino Médio, como seria, e a a consulta de quais escolas que iram começar essa pilotagem do Novo Ensino Médio. Porque, conforme a lei, todas as escolas deveriam implementar, como começaram, este ano de 2022. Então, para a gente foi uma luta grande porque as escolas ficam receosas, porque elas estavam vindo já de outro sistema, que era semestralidade, aí mudar novamente... Enfim. Então, nós, a equipe da Diretoria de Ensino Médio da época, com o diretor da época, nós íamos às escolas fazer fórum com os professores, para explicar como que seria o Novo Ensino Médio, a questão da Formação Geral Básica, dos Itinerários e, dentro dos Itinerários, o Projeto de Vida. Enfim. E aí, quando nós chegamos em 2019, nós começamos em parceria com a EAPE... A questão da formação desses professores após a escolha. E aí, mais ou menos por volta de maio ou junho, foram escolhidas as escolas. Elas se voluntariaram. Aí, primeiramente cinco escolas pilotos. E a esses professores foram feitas formações, a partir de agosto de 2019. Formações do Novo Ensino Médio, as quais nós participamos como formadores, na DIEM, tanto no Novo Ensino Médio como Projeto de Vida. Então, nós fizemos essa formação [inaudível] horas, e aqueles professores que sentiram que tinham o perfil de Projeto de Vida, foram remanejados para fazer o curso, que duraria um ano inteiro, juntamente com o início do ano letivo de 2022. Porque para o Projeto de Vida a gente precisa de todo um critério para trabalhar essa unidade curricular. Bom, seguindo isso... Os professores fizeram o curso. E aí em 2020 nós começamos nessas 5 escolas piloto. Só que aí, com um mês de implementação, do Novo Ensino Médio nessas escolas de pilotagem, digamos

assim... Melhor dizendo. Aconteceu a pandemia, então, foi uma mudança muito grande, porque a gente nós tivemos que reinventar tudo. Reinventar reuniões... Reinventar como que seria, teriam as aulas com os alunos. Enfim, porque nós tínhamos colocado articuladores em cada uma dessas escolas para acompanhar. Só que aí, como começou a implementação e começou a pandemia, nós não conseguimos fazer essa articulação como a gente deveria, porque a gente não conseguia ir à escola. E aí a gente ainda não conseguia ter essas reuniões ainda, via teletrabalho. Então, ainda foi mais complicado. Mas... E aí fomos, ainda, eles foram se organizando, os professores que estavam fazendo Projeto de Vida, que estavam ministrando a unidade e que estavam fazendo o curso concomitantemente. Então, eles tinham aula no curso no turno contrário a sua regência de Projeto de Vida e aplicavam que eles aprendiam em sala, no teletrabalho. E em 2020 essas cinco escolas começaram a pilotagem com a primeira série do Ensino Médio. E aí no ano de 2021... E mais sete escolas também em 2020, começaram a pilotagem. Só que essa sete não faziam a pilotagem na sua integralidade, faziam a pilotagem só na Parte Diversificada, que nós chamamos de PD. Então, só começaram a implementar o Novo Ensino Médio, de fato, no ano passado em 2021. Então, enquanto as cinco primeiras escolas estão esse ano terminando a primeira turma do Novo Ensino Médio de pilotagem, eles são no terceiro ano, e essas sete estão no segundo ano do Ensino Médio. Elas terminam essa primeira pilotagem o ano que vem.

D. Certinho. E voltando um pouquinho a essa questão de como foi implementação, vocês... Quando a lei foi exarada, do Novo Ensino Médio e a BNCC também, foi elaborada com base nessa nova legislação e vocês receberam essas informações. Como é que foi a forma de agenciamento entre vocês, as discussões que vocês tiveram de projetar as dificuldades e também como coordenar essas dificuldades de um Novo Ensino Médio dentro do Distrito Federal? Já que tem suas especificidades.

A. Sim. Então,além dos fóruns, nós também tivemos que escrever o Currículo em Movimento do Distrito Federal, que era de 2014. O vigente era de 2014. Então, foram formadas comissões regionais para a produção do Currículo em Movimento, tendo em vista, tendo como documento norteador a BNCC. Então nós pegamos a BNCC e o Currículo em Movimento vigente e fizemos essa junção entre os dois, pra gente trabalhar com os objetivos de aprendizagem. Então foram formadas as equipes nas áreas de conhecimento. Afinal de contas, o Novo Ensino Médio está por área de conhecimento. E a BNCC sim. E lembrando que a BNCC não é o Currículo, é o documento norteador. E nós fizemos essa junção de pegar a BNCC e o Currículo em Movimento. Então foram várias reuniões, nós trabalhamos de 2019 a 2020, um ano de de trabalho, pra gente entregar o Currículo em Movimento. Então, nós tivemos várias reuniões e várias consultas públicas. Foram presenciais ainda. Em 2019 e tivemos a última, em 2020, que contamos com um número maior de pessoas, porque foi via meet. Perdão, foi no YouTube até. Contamos com um número muito grande de pessoas para publicizar o Currículo em Movimento. Foi publicado no final de 2020, que é o Currículo em Movimento que a gente tem hoje. Então, esse foi outro movimento que nós fizemos justamente, porque os professores... Quando eles começaram a pilotar o Novo Ensino Médio, eles precisavam de um Currículo em Movimento, então, a gente usou uma versão inicial para que eles pudessem trabalhar até nós chegarmos nessa versão final, que é a versão que nós temos hoje.

D. Perfeito. E nesse caso, como foi aberto para consulta pública, ou seja, teve um engajamento popular. Essa parte dos objetivos de aprendizagem, que a gente vê no Currículo em Movimento

para o Projeto de Vida, eles foram construídos também nesse diálogo com a sociedade civil do Distrito Federal e também da própria experiência dos professores?

A. Isso. Nós fomos trabalhando de acordo com a experiência que nós já tínhamos. Porque, o que que acontece, o Projeto de Vida, a unidade curricular Projeto de Vida, ela já era eh trabalhada já no Ensino Médio em tempo Integral desde 2017. Então, já trabalhava. Então, a gente utilizou dessa expertise pra gente iniciar a questão dos objetivos de aprendizagem para o Projeto de Vida. Então nós fomos levando em consideração que o Projeto de Vida trabalha, em qualquer unidade Federativa do país, três dimensões. Ele trabalha a dimensão pessoal social e a profissional. Aqui que nós diferenciamos e colocamos uma mais, porque a gente viu que precisávamos. Então a gente foi fazendo todo esse contexto, todo esse estudo para chegar nos objetivos de aprendizagens de projeto de vida que nós temos hoje no Currículo em Movimento.

D. Essa outra dimensão que você fala é aquela de organização?

A. É. Organização, acompanhamento e planejamento.

D. E lembroa também que, nas nossas conversas, você falou que houve uma preocupação nessa formulação de uma grade horária, ou de propostas de grade horária, para o Distrito Federal, uma preocupação para que não afetasse os componentes da Formação Geral Básica e que permite aos estudantes, quando escolhessem suas trilhas que fossem no campo técnico profissional, ou seja, nas parcerias, eles pudessem se deslocar da escola para esses lugares e sem afetar a sua Formação Geral Básica e dar esse aporte. Você pode falar um pouquinho, como foi essa elaboração dessa grade horária?

A. Então, posso, claro. O que acontece? Então tem aqueles alunos que optam por fazer o ensino profissional, e aí o que acontece... Nas unidades parceiras, como Senai, Sesc ou... Então, essas escolas, das parceiras, elas ofertam os cursos ou terça e quinta ou quarta e sexta. Então, a formulação da grade horária se dá da seguinte maneira: os estudantes tem três dias de Formação Geral Básica e dois dias de Itinerários Formativos. Então, o que que acontece, os Itinerários Formativos ou são na segunda e quarta ou na terça e quinta, justamente, por causa desses estudantes que optam por fazer os Itinerários Formativos nas unidades parceiros, pra ele poder se movimentar para essa escola nesse dia, e não ir pra escola de origem dele. E aí na segunda-feira, essas escolas não trabalham com esses os alunos. Então elas trabalham só nesses dias, então tem todo o movimento de montar essa grade horária. Então, a equipe da DIEM sentou com cada da equipe da SUGEP, que trabalha com questão da carga horária, com as escolas, enfim... E montou com essa grade horária. Fazer todo esse estudo da formação dessa grade horária.

D. Certo. E como você bem salientou, que vocês estão trabalhando o Novo Ensino Médio, desde 2017, nessa conversa, diálogo, com os professores que já estavam também trabalhando nessa adequação a esse Novo Ensino Médio. Você viu da parte deles, ou comentários ou críticas? Por exemplo, redução de de horário de aula, redução da carga horária de disciplinas... E se isso é foi algo trazido também para Secretaria de Educação para ser pensado no Currículo em Movimento? Teve esse posicionamento? Porque a gente encontra isso também nas redes.

A. Então, o que que acontece. Desde 2017 é assim, a implementação, de fato, começou em 2019, mas os fóruns para falar sobre o Novo Ensino Médio começaram em 2017/18. Então, o que que acontece, muitos professores ainda tem aquela noção do "meu conteúdo" da "minha disciplina". Onde ele é o detentor do conhecimento. Enfim, então ainda é muito arraigado isso. Aquela questão de que a gente é muito formado naquela questão de que o aluno tem que passar no vestibular, então, quanto mais conteúdo dá, melhor. Porque, o que que acontece, como as escolas particulares se baseiam nisso, nós também, da Secretaria de Educação, acabamos ficando nesse sentido. Então tem... O professor [inaudível], não entende que ele pode, se ele quer continuar dando determinado objeto de conhecimento dele, ele pode fazer isso, mas ele passa nos Itinerários Formativos, que é um aprofundamento. Aí no na Formação Geral Básica, ele vai dar o que a gente chama de aprendizagem significativa, conteúdos significativo. Porque o estudante do Século 21, mas que estão com aprendendo uma educação do século XIX. Então alguns professores reclamava... Eu lembro da gente passar nessas reuniões... Eles reclamavam "Ah, mas meu conteúdo vai diminuir a metade. Meu conteúdo vai isso." Só que ele não entendeu ainda a proposta, que ele tem ainda os Itinerais Formativos, e que ele tem parte da carga horária na Formação Geral Básica e parte nos Itinerários. Então ele vai trabalhar as duas coisas. Ou se ele quiser o curso de Projeto de Vida, ele pode ter a Formação Geral Básica e Projeto de Vid, isso é o critério dele. Se ele não quiser pegar Projeto de Vida, ele vai ter os Itinerários. Então, por exemplo, no meu caso, eu sou formada em Química, licenciada, então, por exemplo, alimentação saudável, eu estou explicando um determinados polímeros. Então se eu quero me aprofundar em determinados polímeros, eu posso.... Igual foram feitos os catálogos de Itinerários. Uma Eletiva que trabalha essa questão dos polígonos, aprofundar. Essa questão lá no Itinerários. E aí o que que acontece, a gente ouviu muito isso. Essa questão da... "Ah, vou perder o conteúdo." Não, ele pode trabalhar o objeto de conhecimento dele de uma forma diferente nos Itinerários. Ele não vai ficar mais só com aquelas aulas expositivas lá como ele ficava antes. Então, às vezes eles... Foi assim, muito difícil, até que eles entendessem. Alguns ainda até hoje ainda não entenderam.

D. Sim. E como você também já falou, do impacto da pandemia. Você pode falar um pouco mais como é que foi que vocês se organizaram em torno... Então, principalmente, da utilização das tecnologias e no auxílio aos professores, nessa inclusão digital, e dos estudantes. Se vocês também nesse percurso de ensino virtual, depois o híbrido, para o presencial, vocês perceberam a evasão escolar, déficit de aprendizagem, de maturidade?

A. Então, assim que começou a pandemia, para a gente se organizar, nós começamos a fazer essas reuniões, que deveriam ser presenciais, nós começamos fazer virtualmente. Então foi assim um aprendizado para todos nós. Todos nós aprendemos muito. Então, às vezes a gente saía de uma reunião e entrava em outra, às vezes tinha dia que a gente se encontrava virtualmente com quatro ou cinco das escolas piloto, ao mesmo... Assim uma reunião seguida da outra pra gente ver como é que tava... E foi difícil, porque são muitas escolas. Aliás, nem nós estávamos preparados para isso. Então teve que ter um movimento da Secretaria de Educação para verificar a internet, para verificar o servidor, pra onde seria trabalhadas as questões de atividades. Então até que começou a trabalhar com o Google, a questão do servidor. Então foi bem, bem, difícil, mas a gente conseguiu adequar um pouco, porque... Por exemplo, eu era articuladora na escola do Gama, do Cemi do Gama. Então eu fazia as formações em 2019, eu fazia as formações eram na EAPE e era na escola. O dia que era na escola, eu ia com mais outro colega, da equipe da DIEM, a gente fazia as formações lá, levava formadores da

EAPE para lá. Então nós fizemos tudo isso. Aí de repente nós começamos a fazer é virtualmente. Então verificar como que estava o Projeto de Vida, como é que tava essa relação com os alunos. E eu tenho uma professora. Acho que eu já falei dela para você. Eu acho que eu posso falar aqui na entrevista o nome dela, é M. Z. Ela é até do Cemi-Gama. E ela é professora de Projeto de Vida. Ela, na realidade, era formada em inglês. E tem o Projeto de Vida. Então, eles estão terminando essa pilotagem agora. Então a gente fez até uma palestra esses dias, na tutoria que dou curso de especialização, que eu dou à noite. E a gente já fez essa palestra quando ela começou no primeiro ano. Ela contando como que ela fazia, como que eles, no início, não queriam abrir a câmera, que tiveram alunos que **agora,** no Terceiro Ano, que eles começaram a entender o Projeto de Vida deles, ou seja o Projeto de Vida não tem uma sequência igual aos outros componentes curriculares. É uma unidade curricular que é pra vida deles, não é só pra escolha de trilhas, não é só para escolha de eletiva, somente. É para que eles tenham escolhas mais assertivas na vida deles. Então a gente, comentando essa experiência dela, é uma experiência riquíssima. Acho que já até falei com você dela.E ela tá vendo isso comigo, a gente conversando em off, por causa da entrevista, o tanto que ela aprendeu com eles e eles aprenderam. Que foi uma mudança muito grande, por causa da pandemia. Na pesquisa que eu fiz com a outra professora da escola, a Edileuza, nós vimos o quanto eles ficaram afetados, digamos, sensibilizados. O quanto que a pandemia afetou a todos... A maioria deles. Essa questão de aprendizagem, a gente tá vendo agora no retorno presencial, a dificuldade que eles estão tendo de ter esse convívio social, sabe? Eu acho bem interessante isso, mas a gente vai conseguir, a gente vai conseguir voltar e vai ser uma experiência pra gente e pra vida. Porque é uma coisa... Que alguém falou isso comigo ontem. Não tem como a gente voltar ao que era antes de 2020. Mudou tudo. Curso se formaram depois totalmente virtuais. A gente, por exemplo, a tutoria que eu trabalho à noite, semana passada... Eu comecei em setembro... Semana passada eu consegui conhecer, digamos presencialmente, as minhas colegas tutoras. E eu achei tão diferente, é tão diferente, Damares. É um negócio muito interessante, sabe. A pandemia mexeu demais com todos nós, não só os estudantes. Mas eu acho que essa dificuldade deles estarem voltando agora para o presencial se justifica, é muito tempo fora, sabe? Mas enfim, espero que eu tenha te respondido.

D. Não, respondeu sim. E sim, afetou a todos nós. E você fala sobre esse trabalho que você desenvolveu com a outra professora, sobre o impacto da pandemia nas escolas, com vocês, no trabalho de vocês, com os professores, com os estudantes. E eu gostaria que você falasse um pouco como foram esses reflexos, na saúde emocional, mental, que vocês perceberam através desse trabalho.

A. Então, Damares essa pesquisa, que nós fizemos, me impactou profundamente. Porque quando nós começamos a fazer a pesquisa, nós não imaginavamos como esses dados seriam no início, mas quando a gente pôde ler os dados, e a gente foi vendo o tanto de pessoas que tinham algum parente próximo que faleceu, e o quanto eles estavam desnorteados em relação ao que seria deles na frente. Porque a pesquisa foi feita em 2020, quando a gente fez ainda não tinha a vacina. A gente não sabia o que seria. E aí a gente ficou mais impactada. Assim, de terem respostas que tinha... Nós tínhamos questões assim "Você consegue ir à rua para fazer alguma coisa, ou você tem medo?" Eles colocaram assim que até para pôr o lixo na rua, eles tinham medo de ir à rua. Então, foi algo, assim, muito... A gente ficou assim... Essa foi uma das respostas, assim, que a gente pensou assim "Ah, ninguém vai falar nada. Todo mundo vai lá na rua levar o lixo." E foi uma quantidade muito grande de pessoas que responderam que tinha medo de ir à rua levar o lixo. Olha, para você perceber o impacto que isso fez. Eu fiquei muito

impactada. Outras que a gente viu também, que eles responderam muito... A questão de... Na época das festas clandestinas, que ninguém saía, a gente pensou assim.... Ainda mais que foram com adolescentes também. Eles colocaram lá que muito poucos saíram para festas clandestinas. Eu achei, assim, a noção deles, a consciência deles em querer ficar em casa, não querendo sair. Aí eles colocavam assim "Nós não saímos porque temos parentes que moram conosco que são idosos ou que tem alguma comorbidade". E a gente pensa.... Eu achei aquilo muito interessante, deles terem essa consciência, que muitos adultos não tinham na época, de querer sair. Enfim, eu achei assim muito impactantes essas respostas.

D. Sim, com certeza. Da minha leitura também percebia esse impacto da pandemia. E como você falou, não tem como voltar, depois de 2020. Não vai ser algo mais como era, "normal". É um "novo normal", como o povo tem pautado.

A. Exatamente.

D. E eu gostaria de saber se vocês pretendem, no caso seu e da outra professora que articulou com você essa pesquisa, pretendem refazer esse trabalho agora. Considerando o aspecto presencial. Porque, assim, em conversas tanto dos relatos com professores e professoras, de entrevistas também, tem visto que tem tido... Os estudantes tem tido dificuldade de relacionamento social. Afinal ficarem isolamento por mais de dois anos. E que, também, não só comprometeu um déficit de aprendizagem... A aprendizagem deles. Mas, inclusive a própria maturidade. Tem professores e professoras dizendo que estão lidando com estudantes que deveriam ter uma maturidade mais preparada para um ensino médio e estão como se fosse de sétimo oitavo. Essa maturidade emocional comprometida. Sem contar uma certa falta de intolerância que, como a gente tem visto nos jornais, a violência. Então, se vocês têm essa vontade de dar uma continuidade agora nesse âmbito mais presencial, de retorno presencial.

A. Sim. Quando nós fizemos aquela pesquisa, nós pensamos em fazer ela em três anos seguidos. Era 2020, 2021 e agora. Só que o ano passado foi, assim, mudança secretário, subsecretário. Acabou que nós não conseguimos. Mas nós já conversamos e de acordo até com essa questão que já ocorreu, com essa volta, a gente precisa retomar nossa pesquisa e trabalhar essa questão. Eu preciso publicar alguma coisa sobre essa questão. Porque eu fiquei muito preocupada, impactada. Assim, Damares, eu vou dar até uma experiência pessoal. Até o meu filho, os meus filhos .... Eu tenho três filhos e o mais novo está com 13 anos, os outros dois já terminaram o Ensino Médio, e um deles está na faculdade. O mais velho trancou, mas está ainda. O do meio está fazendo cursinho para entrar na faculdade, na universidade. E o mais novo, foi o que mais sofreu. Porque quando entrou a pandemia, ele estava no sexto ano. Agora ele tá no oitavo. E aí a gente mesmo... E ele é filho de professor, então a gente no que pode vai ajudando ele. Ele teve um privilégio, convenhamos. Porque eu pude ajudá-lo no que... Quantos.... Eu estou te fazendo esse relato só pra gente entender o tanto que é uma discrepância nas coisas. Por exemplo, quanto pais não pode... Que nem tem nada a ver. Tinha que trabalhar e começar a se tornar professores para ajudar esses filhos. Então, no meu caso, meu filho, eu fui ajudando, estudando com ele. Aí ele fazia as provas virtualmente. Enfim foi fazendo tal. E você percebe o tanto que o aprendizado, por mais que você ajude, fica em déficit. E olha que ele pôde contar comigo, que sou professora, para ajudá-lo. Agora você imagina aqueles pais que não são professores e que tiveram que se reinventar. Eu acho assim... Ajudar os filhos. E aí agora ele

voltou esse ano, chegou o primeiro período agora... Que ele estava assim "Ah, não, mãe, isso aqui eu não vou ter que estudar" E eu conversando "Meu filho, olha, o que você aprendeu em matemática, tem que estudar mais por isso, por isso..." Quando vieram as notas, foi um impacto para ele que foi muito grande. Ele não se deu conta. "Mãe do céu, realmente, eu não sei isso." Aí ele estudando... E ele já está no segundo período. E ele viu o tanto que ele precisava estudar, que ele não sabia realmente... Ele falou assim: "Mãe, eu tô tendo que estudar esse conteúdo de português, mas toda hora eu tenho que voltar num conteúdo que eu vi lá no no sexto ano." Aí vem aquilo que eu falei. "Meu filho, você se lembrou que no sexto ano você estava em aula online? Você não estava no presencial?" E ele: "É mesmo, né?" Aí ele começou a se dar conta, desse déficit, aí ele está vendo que ele tá tendo que se organizar. E alguns pais conversando com a gente até depois, fala assim "Nossa, eu tenho que dar graças a Deus aos professores, porque ter que ficar com meu filho foi muito difíci" *risos*. Então, muitos até nos deram mais valor do que antes. Entenderam o que que a gente passa. Porque teve que ficar com o filho para estudar. E ele não é um professor, gente. É muito complicado. Eu acho que foi um impacto muito. Então, a gente precisa, retomando aqui ao falar no assunto, voltar essa pesquisa, porque eu quero ver como que estão esses estudantes, que estão finalizando agora, sabe? E aí eu acho que é bem importante isso.

D. Sim, perfeito. E você pensa que, por exemplo, o caso da Eletivas, poderiam auxiliar nessa colaboração, digamos assim... Para ajudar a enfrentar o déficit de aprendizagem. Ou seja, aprofundando os conhecimentos que os estudantes estão tendo dificuldades. E isso também afeta muito, não só o desempenho escolar deles, mas também o índice de evasão escolar. Porque se sente fora, excluído, não é um corpo que parece que não pode estar ali, porque não consegue se adequar. Você acha que pode ser possível utilizar as Eletivas e articular para buscar normalizar esse aprendizado que ficou em falta?

A. Damares, com certeza. Tanto é que, de acordo agora com as modificações que foram feitas, após a mudança da secretária, nós temos agora duas fases no Novo Ensino Médio. Ele tem a Formação Geral Básicas, Eletivas... Só que aí ele vai passando por um processo... Você precisa de um processo interventivo, aí ele é conduzido a trabalhar na eletiva, de acordo com... Se ele não obter determinados conceitos na Formação Geral Básica ou no sentido vários... Um dos Itinerários deles é substituído por um Projeto Interventivo. Então, com certeza. O Itinerário serve para esse aprofundamente e para resgatar o défici de aprendizagem desse estudante sim. Com certeza. Eu acho isso de suma importância.

D. Sim. E como você pontuou... Você trouxe um ponto muito importante, que foram as diversas alterações de secretário escolar. As modificações políticas também impactam bastante nas diretrizes, na complementação e na implementação. Então você pode falar um pouquinho o quanto que essas modificações e alterações, de pessoas que estavam ali à frente, impactou o trabalho de vocês para coordenar a implementação do NEM aqui no DF. E também para as escolas, porque de relatos que eu ouvi, foram... Que a gente sabe, obviamente, que está no começo ainda, então vai testando, está experienciando ainda as coisas. Mas algumas escolas relataram essas dificuldades, porque se preparava de um jeito aí vi uma outra diretriz, aí tinha que se modificar correndo para outro, sendo que estava começando a se acostumar. Então você pode falar um pouquinho o impacto dessa questão política em novas diretrizes e também na própria percepção de vocês do que se deveria fazer quando vocês recebiam o feedback dos professores?

A. Eh, então algumas coisas fogem assim do nosso limite. Então, por exemplo, muitas coisas que a gente tentava resolver não acontece porque a gente depende de outras outros setores da Secretaria de Educação. A questão do sistema, por causa dos Diários, ou para cadastro das eletivas. E são reivindicações totalmente pertinentes dos professores que estão lá na ponta. Porque como que eles vão relatar o que acontece se eles não conseguem ter o diário? Então... Essa também foi uma dificuldade grande que nós tivemos, para a pilotagem. E a pandemia também, digamos assim, nos tirou essa questão de estar mais próximos deles, para a gente pegar esses feedbacks. E e o que a gente às vezes... Com essa questão política, é porque a gente não tem uma política de de estado. A gente tem política de governo. Então, aí muda subsecretaria, ou secretários, aí a gente muda, ou mudam determinados parâmetros, e aí, aquelas escolas que estavam pilotando, que tinha um feedback para passar, elas não conseguem mais passar aquele feedback, porque mudaram para elas também. E o que a gente pensa é que como elas são pilotos, são elas que seriam a nossa referência. E aí tivemos que mudar para elas também. E aí os professores, que é relato que você ouviu, se sentem perdidos também porque seriam o nosso referencial, para que a gente pudesse mudar de agora para frente. Mas, enfim... Agora vamos aguardar esse fechamento dessa pilotagem para verificar o que que vai acontecer no ano que vem. Agora que eu não estou mais na frente da Diretoria de Ensino Médio, na gerência, então, vamos ver o que que vai acontecer.

D. Sim, perfeito. E adentrando agora a parte das parcerias. Você pode falar um pouquinho, como é que foi esse diálogo junto a EAPE para refletir a preparação da formação docente. E também como foi para vocês articularem. Porque, de acordo com um dos entrevistados, a articulação das parcerias é feita pelas regionais. Então, se vocês fazem esse acompanhament. Como foi o diálogo com a EAPE para a preparação e formação docente, se vocês colaboraram, por exemplo, pensar os currículos, os assuntos dos conteúdos, ou se foi particular da EAPE. E também como foi a parte das parcerias.

A. Então, Damares, a questão das parcerias, quem trata é a Diretoria de Educação Profissional, que é a DIEP. Não é com a DIEM. Mas a gente fica em contato, porque a gente trabalha junto no Ensino Médio. Então, para falar dessas parcerias, quem é melhor é o pessoal da Diretoria de Educação Profissional. Que são eles que verificam com as unidades parceiras, como vão ser trabalhadas... Faz todo um critério dessas parcerias. Ah sim, temos a Ozânia na Diretora de Ensino Médio, que ela trabalha com essas parcerias também. Mas parcerias como aquele Jovem na Moral. Que não são das escolas profissionais. Mas essa escolha, como é feita, é como a Diretoria de Educação Profissional, que é DIEP. não é conosco.

D. Não, sem problema. Então você pode falar como foi a articulação junto a EAPE, para a preparação da formação dos professores.

A. Então, nós estávamos numa parceria, desde 2019. Então nós começamos a formar os formadores, da EAP, para trabalhar o Novo Ensino Médio. E nós tínhamos algumas formadoras que já tinham, na EAPE, essa questão do Projeto de Vida. Então, nós entramos em contato com esses formadores da EAPE e, aí, fomos trabalhando. Em 2019, nas cinco primeiras, nós fizemos essa parceria com a EAPE, em que nós fazíamos é as formações. Quando chegou em 2020, nós fizemos a parceria em que nós fazemos a seguinte forma, como ia aumentar o número de

professores a serem formados... Era uma quantidade quase 5.000 professores... Porque em 2022, todas as escolas, por lei, tem que estar no Novo Ensino Médio... Então nós começamos a fazer uma parceria da seguinte forma, nós formarmos os formadores da EAPE, inicialmente, num curso de 30 horas, depois esses formadores da EAPE iriam formar os coordenadores intermediários das regionais, e esses coordenadores formariam fariam um curto 60 horas. Esses coordenadores intermediários é que iriam às escolas para formar os professores. Só que aconteceu o seguinte, algumas regionais estavam com poucos coordenadores intermediários, então eles pediram que nesse curso de 60 horas já fossem reformados coordenadores locais das escolas, porque eles não tinham, digamos, "pernas" para todas as escolas. Porque nós estamos regionais com treze escolas, agora tem 14 escolas, porque aumentou o número de escolas. Então, nessa segunda fase, foram formados os coordenadores intermediários e os coordenadores locais. Aí veio a terceira fase, em que foram formados os professores, diretamente nas escolas. A formação era feita na própria coordenação diária, com todos né. Que era normalmente às quartas ou segundas-feiras. Então eles teriam um curso de 90 horas. Eles fariam um curso do Novo Ensino Médio, que é um curso para que eles entendam o que que é o Novo Ensino Médio, a legislação, toda as diretrizes curriculares, BNCC, o Currículo em Movimento, a portaria dos Itinerários Formativos, que é a 1432. Então, depois de entender como produzir um eletiva, como é trabalhar a Formação Geral Básic. E um dos módulos também sobre o Projeto de Vida, para eles entenderem. Porque, mesmo que eles não tenham o perfil para ministrar o Projeto de Vida, o professor precisa entender o Projeto de Vida, porque o Projeto de Vida perpassa todo o Novo Ensino Médio. Então, para ele entender e trabalhar, conjuntamente, com professor de Projeto de Vida mais específico. Alguns quando começaram a fazer o curso se apaixonaram pelo Projeto de Vida e já pediram para fazer o curso. Tem alguns deles que estão até fazendo o curso esse ano. Agora, este ano, como mudou também a sub-secretária, mudou o plano de carreira da EAPE, o plano de trabalho... Então, agora, a parceria é diferente deles, eles já estão fazendo a formação do Novo Ensino Médio, formação do Projeto de Vida, enfim... Só que agora eles têm um ritmo diferente. Então a gente só acompanha pedagógicamente. Não está mais com essa parceria de fazer por fases, como a gente fez o ano passado.

D. Certo. E no caso, como vocês avaliam a adesão do corpo de professores do Distrito Federal durante a oferta desses cursos. Se a maioria participou e concluiu, ou se não concluiu, se não houve muito adesão... Como é que vocês avaliam essa participação dos professores, pegando esses três momentos, 2020, 2021 e 2022.

A. Então, eu percebo que muitos daqueles professores que eram resistentes, eles viram que iria mudar mesmo... Porque, inicialmente, eles ficavam assim "Ah, isso aí não vai mudar. Ah vai ter alguma coisa.". E como já era previsto em lei federal, que iria começar em 2022, muitos ainda achavam que poderia se adiar. Mas quando eles foram vendo que não ia adiar, que ia realmente... Realmente implementou esse ano, nos primeiros anos. Até mais escolas. Eles foram fazendo. Eles foram vendo. E a adesão, pelo meu entendimento, porque os números oficiais eu não tenho, mas eu participei e foi bem grande. Foram poucos desistentes. Alguns por um motivo ou outro dexistiram, ou aqueles "Ah, eu não me inscrevi no curso porque agora como..." Mas foram muito poucos, em relação ao total que fez, essa desistência, pra mim, foi pequena.

D. Certo. E agora, em 2022, está tendo maior participação dos professores? Porque agora é obrigatório, para o um Novo Ensino Médio e para o Projeto de Vida. Ou continua... Você percebe que agora....

A. Agora, eu não tenho mais esse acesso, porque essa parceria com a EAPE é um pouco diferente. Porque, quando eu saí, estavam começando os cursos. Então, eu não tenho ainda esses dados. Mas tem que ver lá na Diretoria, como que estão, se já estão fazendo... Os de Projetos de Vida, eu sei que todas as vagas foram preenchidas, porque entraram muitos professores novos, de contrato temporário esse ano [inaudível] Vagas de Projeto de Vida na escola e eles não tinham curso. Então, muitos dele já foram, tiveram que entrar e já obrigatoriamente fazer o curso, porque [inaudível] Ou estarem fazendo. Então, fechou mesmo. Porque diminuiu o número de formadores. E todas as vagas foram preenchidas. Eles estão fazendo.

D. Certo. O seu áudio ficou baixo. Apesar de eu ouvi...

A. Está ouvindo?

D. Ainda está baixo. Mas eu consigo te ouvir, mas bem baixinho.

A. Vê se você consegue me ouvir agora.

D. Melhorou. E você tocou em um outro ponto também muito importante, que é justamente a formação dentro das universidades ou então faculdade de licenciatura. Você pensa que é de extrema importância... Ou, como você pensa essa articulação das universidades e das faculdades de licenciatura, se mobilizar em torno do Novo Ensino Médio, na preparação desse novo corpo docente. Tanto pelos estágios, ou ofertas de disciplinas que tenham o Projeto de Vida como seu ponto principal. Como você percebe... Tanto a universidade... Você tem visto elas se mobilizando no âmbito privado ou público... E como você vê essa importância de preparar o futuro docente.

A. Não, com certeza. Eu vejo que era uma necessidade muito grande. Não sei se como uma formação, ou uma graduação, ou uma especialização, ou que tenham disciplinas na universidade. Porque os professores precisam entender o que que é o Novo Ensino Médio, como mudou, como é agora. Eu acho de fundamental importância. Primeiro porque, no caso de Projeto de Vida, é algo muito novo. E para muitas pessoas acham que o Projeto de Vida... Ainda tem uma ideia que é religião, que é um coach. Não é isso. Projeto Vida é uma escolha, são escolhas assertivas. Ele precisa saber escolher, precisa se conhecer, precisa entender o que que ele está fazendo dentro daquele Novo Ensino Médio para ele seguir para a vida dele, se conhecer melhor. Acho que é necessário que o professor, ele precisa passar por um processo de conhecimento do que seja esse Projeto de Vida, ou mesmo para ele entender, ou para ele continuar os seus estudos, se ele gostar do Projeto de Vida.

D. Sim. E você tem alguma informação se, por exemplo, as faculdades privadas estão já adequando ao Novo Ensino Médio? Em preparação dessa formação docente... E das Universidades? Ou não?

A. Então, o que eu vejo... Por enquanto, nas escolas privadas, eu vejo que há uma pequena distorção do que seja o Projeto de Vida, por isso que é necessário. Agora que eu estou entrando na Universidade do Distrito Federal,a gente está tendo essa questão da formação desses cursos. O que a gente pode fazer para ajudar nessa formação de Projeto de Vida, vai ser uma formação de especialização. O que eu já vi, são cursos de especialização em Projetos de Vida, que são híbridos. Eu vi na faculdade, esqueci o nome... No I. C.. A faculdade C. tem um curso de Projeto de Vida até de 400 e poucas horas. Eu percebi, mas ainda... O que eu vi, é isso. Mas esse movimento ainda precisa aumentar.

D. Sim, perfeito. E adentrando aqui, de maneira mais aprofundada, na questão do Projeto de Vida. Você tem visto....Qual foi a sua experiência dentro da Secretaria de Educação para a articulação em torno do Projeto de Vida. Se você enfrentou, por exemplo, pensamentos que eram enviesados, como vocês salientou diversas vezes, de ideias erradas sobre o Projeto de Vida. Se você teve que enfrentar isso. Como foi a articulação.. Como foi a sua própria percepção do que que é o Projeto de Vida? Dentro de onde você trabalhou.

A. Então, até hoje a gente ainda passa por essas concepções erradas. Porque as pessoas falam daquilo e julgam aquilo que elas não conhecem. Eu estava até comentando com a minha colega, minha amiga. Que foi minha formadora até de Projeto de Vida. Que teve uma hora que eu estava até com vontade de desistir, porque eu... Como eu já te falei, a noite eu dou aula para... Eu sou tutora de um curso de especialização de professores da Secretaria de Educação, de anos finais. Então, quando surgiu o tema Projeto Vida em um dos módulos. "Ah, mas, Ana, eu tô com medo disso. Porque isso vai ser um coach.". Até que a gente mostre para eles o que é o Projeto Vida e eles entendam, é um processo muito longo, dá até vontade desistir. Mas uma amiga minha me falou assim... [inaudível] "Oh Ana, você, quando o aluno não sabia química, você não ia lá e explicava?" E eu falei "É." E ela "Então, e Projeto de Vida?", "É verdade. Realmente.". Porque, a noção que eles têm é que o Projeto de Vida é uma mentoria, que é para escolher eletivas somente, que é ou para religião, ou que é para um coaching. Primeiro, que eles não sabem o que que é um coaching. E aí vir uma miscelânea de coisas, que não tem embasamento teórico nenhum. E aí a gente tem que várias vezes explicar. É meio cansativo. Até hoje. Às vezes quando a gente vai falar na questão de escolher o professor... "Ah, não, mas pode ser o professor ler um livro aí. Faz um curso de 30 horas." Não, gente. É muito mais. Você vai trabalhar com emocional de um estudante, de um de um adolescente. Se você não souber, você vai abrir uma caixa e você não vai fechar mais. E você não é psicólogo, você tem que saber com quem você tá lidando. Porque se há situações de alunos diferentes, com casos, você tem que saber para quem você vai passar, para ajudar aquele aluno e não deixar um buraco. Abrir algo, onde já estava aberto e fazer um buraco muito maior. Eu eu vejo isso, sabe.

D. Sim. Ou seja, na sua ótica, o Projeto de Vida deve ser uma articulação não só do aspecto de conhecimento de preparação para o futuro, pra auxílio de escolhas, também pensando, por exemplo, PAS, Enem, como elaborar um currículo. Mas, principalmente, aliado a uma Psicologia, para ajudar os professores, por exemplo, a identificar e até evitar gatilhos emocionais, de traumas nos estudantes, como você está salientando. Essses campos de subjetividade. Pra não não trazer crises dentro do ensino, já que o professor não sabe lidar.

Então é extrema importância essa interseccionalidade do Projeto de Vida entre diversos saberes, é isso?

A. Isso. E o professor que ministra a unidade curricular de Projeto de Vida, ele tem uma rede de apoio. Porque o Projeto de Vida tem cursos para os professores e para os orientadores. É uma rede de apoio tanto interna quanto externa. Então, o professor está trabalhando a dimensão pessoal, ele tá no objetivo de aprendizagem x, por exemplo. Então ele tem que trabalhar determinados temas. E, de repente, ele começa a observar que alguns estudantes está fazendo diferente de como todo mundo está fazendo. Então, como a Z. até falou, que alguns deles já falam com ela depois que termina a aula. E o que que ela ela começa a verificar essa diferença. Então, como ela ela fez o curso, ela se preparou, ela consegue visualizar isso e passar por a orientadora, e a orientadora, se precisar, passa para o psicólogo, porque há uma rede de apoio externa, e a rede para a Secretaria de Segurança Pública, a Secretaria de Saúde, o Conselho Tutelar... Para que esse aluno se sinta acolhido, e não preterido. Separado dos demais. Então, essa é uma das importâncias. Porque quando você trabalha com autoconhecimento, você trabalha com várias áreas emocionais desse estudante. Então é essa questão. Por isso é que é necessário essa formação dos professores.

D. Sim, perfeito. E dentre os relatos, que eu escutei dos professores, foi justamente essa dificuldade com os livros didáticos. Seja o livro didático das áreas de conhecimento ou propriamente do Projeto de Vida. E aqui, como a gente está falando do Projeto de Vida, um dos relatos que eu escutei e presenciei, do meu contato com o livro didático... Eu sei que são escolhidos, que tem diferenças entre os livros ,que tem livros bons. Mas um dos pontos que foi relatado, é que esses livros didáticos não cobrem a realidade, por exemplo, do estudante do Distrito Federal, não tem uma linguagem aproximada da sua realidade, são livros que que são de fora. Então acaba trazendo um contexto muito... Não abrangendo essa realidade desse estudante nesse lugar onde vive. E também não são conteúdos trabalhados. Às vezes por ser um livro fino, que cobra os três anos, meio abrupto. De não preparar primeiro o professor nem os estudantes para determinados assuntos que são podem acionar gatilhos emocionais. Então, essas dificuldades que eu tenho visto, quando eu estagiei, e também dos relatos que eu escutei. Como você pensa a articulação de livros didáticos. Sei que está no começo. Mas se você acha importante ter livros didáticos que abrange a realidade do Distrito Federal e também que pensem esses pontos de gatilho emocional e de auxiliar os professores. Como você entende essa questão dos livros didáticos?

A. Então, eu acho que os livros didáticos vão precisar se adequar muito ainda para essa questão do Novo Ensino Médio. Mas, eu acho que o livro didático não é a única fonte de literatura do profissionais mais. O professor agora, que trabalha com Novo Ensino Médio, usa o livro didático como uma fonte de ajuda tanto para ele quanto para os alunos. Mas pode utilizar várias outros materiais complementares. No caso de Projeto de Vida, eles trabalham três dimensões. Todos os livros de Projeto de Vida trabalham três dimensões. Então, o que que nós fizemos, nós fizemos uma circular para os professores, para todas as escolas de Ensino Médio, colocando o que que eles consideram... Eles colocam lá, a dimensão pessoal, e a gente colocou a dimensão. E separamos. Na dimensão profissional eles citam uma coisa só. E a gente colocou, no caso do Distrito Federal o Projeto de Vida, essa dimensão se divide em dimensão da organização, acompanhamento e planejamento e a profissional. Porque é necessário que eles aprendam a

estabelecer metas, tenha foco, disciplina, para ele chegar na carreira que ele quer. Então, a gente fez essa adequação. Mas, eu vi a maioria das obras e elas estão dessa mesma forma. Porque é um país inteiro. Mas o professor vai adequando a medida que ele vai trabalhando. Ele só não pode usar aquele meio único como fonte para trabalhar o Projeto de Vida, porque é muito mais coisa. Ele é um **guia**, para que ele trabalhou vários outros temas dentro da mesma dimensão. Enfim...

D. Perfeito. E agora encaminhando mais para o final da nossa conversa. Você pode falar um pouquinho da sua própria experiência, nesses três anos de implementação do NEM a frente do DIEM. Como foi a sua percepção. O quanto que o Projeto de Vida te impactou tanto na sua forma de olhar o ensino, os estudantes, os professores, a sua forma de trabalhar. O quanto que você se sentiu impactada como coordenadora do Projeto de Vida na Secretaria de Educação.

A. Então, Damares. O Projeto de Vida, eu vou dizer que ele mudou muito a minha vida. Esses quatro anos trabalhando, aprendendo sobre o que é o Projeto de Vida... Aprendo até hoje com o Projeto de Vida. Eu aprendi a me autoconhecer, eu mesma fazer o meu autoconhecimento. Mudou muita coisa. Muito do que eu via antes. Como era algo imutável, uma teoria imutável, mas não existe mais. Eu vejo que o Projeto de Vida impacta muito na vida de um estudante. Ele pode ajudar demais. Eu fico imaginando se eu, no meu tempo, quando eu fiz... No meu tempo ainda era o Segundo Grau... Se eu tivesse tido essa orientação o quão diferente eu teria feito, para que caminhos eu teria seguido. Não me arrependo de onde eu estou hoje. Graças a Deus. Eu sou muito feliz. Eu amo a minha profissão. Eu amo ser professora, sabe. Eu acho que ensinar as pessoas é aprender ao mesmo tempo. Eu acho que é uma das mais belíssimas profissões que a gente tem. E eu aprendo todo dia. Aqui com você eu estou aprendendo. Então, eu vejo que todo dia a gente aprende um pouco. Então, eu acho que o Projeto de Vida vem para mostrar que nada é imutável. Que eu tô seguindo um Projeto de Vida... "Ah, eu quero fazer medicina." Mas para eu fazer medicina, eu preciso ter uma organização, foco, isso, isso. Mas, de repente, eu cheguei numa etapa da minha vida que eu não quero mais medicina. Que não é isso que eu quero. "Ah, ótimo então eu vou alterar?". E daí? Eu mudei. O que que tem mudar as escolhas? É um Projeto de Vida. Então, isso impactou demais na minha vida. De ver que essas escolhas... Às vezes, a gente achava antigamente... "Ah" Eu estava lá fazendo, na graduação... A pessoa estava lá, fazendo Direito, vou dar um exemplo aqui, estava faltando um ano para ela terminar e ela largou tudo. Aí a gente ficava horrorizado. "Por que que você não terminou?". Aí ela. "Ué, porque não é isso que eu quero para mim. Eu quero fazer outra coisa.". Olha só que belíssima. A pessoa viu que não era aquilo, que não era para ela. E ela alterou o Projeto de Vida para ela ser feliz, entende? E quantos profissionais frustrados nós temos hoje, porque eles não tiveram essa oportunidade de entender. Qual é o sentido da vida para ele traçar sua meta de carreira, a sua meta de vida. Então o Projeto de Vida impacta na minha vida até hoje, até para essa escolha onde eu estou hoje, atualmente... Hoje dia 11 de maio, eu fiquei pensando... Gente, o quão o Projeto de Vida é importante na minha vida. Que eu consigo alcançar outras coisas. E consigo ver que eu preciso, cada vez mais, aprender, sabe Damares. Eu acho isso importante. Mesmo aquele professor, que não é o professor de Projeto de Vida, que não ministra, ele precisa entender o Projeto de Vida dele. Porque nós que estamos há muito tempo... Eu tenho 28 anos da Secretaria de Educação... Nós que estamos há muito tempo, a gente, muito de nós começou a dar aula porque não tinha outra coisa para fazer. Aí fez licenciatura porque foi o que ele conseguiu passar na faculdade, ou na universidade. Aquele profissional frustrado, que não teve coragem de mudar, enfim... E o Projeto Vida vem pra mostrar pra gente que isso é possível.

Porque esses adolescentes de hoje, eles mudam. Olha a velocidade com que eles aprendem as coisas, a quantidade de informações que eles têm. Então eles mudam, eles pensam de uma forma, hoje, amanhã eles pensam de outra. Então eu vejo a importância do Projeto de Vida. E dentro desses quatro anos, eu fui vendo com as experiências das pilotagens nas escolas, com os alunos os da Z., lá no CEMI-Gama. Ela falou assim para mim: "Ana, tem estudante que **agora,** no terceiro ano, que ele está entendendo o que é o Projeto de Vida." Oh! Está errado? Não, gente, cada um é cada um. A gente precisa entender que os estudantes são diferentes. Que eles não são aquelas nucas, que você põe uma carteira atrás da outra, onde um fica atrás da nuca do outro e todo mundo tem que fazer tudo igual. Não. Nós temos as múltiplas inteligências. "Ah porque ele ele gosta de matemática, ele é muito inteligente." "Mas eu gosto de artes, então eu não sou inteligente?" "Eu tenho dom pra música, mas eu não eu sei bem matemática, eu sei o básico, então eu não sou inteligente?" Não é isso. A gente veio de uma educação que para você ser inteligente tinha que tirar 10 em todas as matérias. Que antigamente era matéria. Se você tira tira 10 em matemática, mas tira três, ou quatro em química, você não é inteligente. Não, gente, não é isso. Tem várias inteligências. E cada um tem uma inteligência em que ele gosta mais. E ele se desenvolve, ele faz algum protótipo, ele faz um app, ele faz, ele quer trabalhar, ele quer ser... Ele quer trabalhar em alguma empresa, ou com negócio, ou quer ser professor... Eu acho isso muito legal. E o Projeto de Vida me fez ver isso. E quantas coisas eu podia... O quanto que quando eu comecei a dar aula... O que eu pensava antes. "Por que que eu tenho que ver isso, professora?" "Ah, porque vai cair no vestibular." Quantas vezes eu já falei isso. E hoje eu vejo. Graças a Deus, né, Damares. Eu acho que o bom da gente é reconhecer que estava errado e mudar aquilo. Como eu vi que pra aquela geração ainda servia isso, mas para de hoje não. A gente precisa continuar estudando, estudando... E nós, que estamos há muito tempo na Secretaria, muitos de nós não tem esse hábito. Eles pensam. "Falta dois anos para aposentar."... Você deve ter escutado isso. "Ai, faltam dois anos pra me aposentar, para que que eu vou entender de Novo Ensino Médio? Pra que isso?" Gente, se ele não entender, ele não vai dar aula, se ele não der aula, ele não aposenta. Vamos pensar assim. E eu acho que... Gente, eu sou assim... Você sabe que eu falo, eu já falei. Eu sou **apaixonada** pelo Projeto de Vida. Eu não estou à frente dele, mas eu ainda estou terminando o GT. Estou com as meninas... Eu estou indo lá, sexta-feira, pra gente fechar esse GT, das diretrizes pedagógicas do Projeto de Vida. Porque, como como eu falei para minha chefe, agora, aqui na universidade. "Gente, eu preciso parir esse filho." Tenho que fechar isso, esse ciclo. Mas, enfim, é isso.

D. Sim. E a partir dessa experiência que você teve. Que modificou e ampliou muito a sua percepção em torno do Projeto de Vida. Você entende que... Mesmo que, quando chegue o momento de avaliação do Novo Ensino Médio, lá em 2024... Você entende que o Projeto de Vida... Já que esse é o meu objeto de pesquisa... Ele é uma disciplina, não, uma unidade curricular que deve ser mantida e defendida?

A. Mas com certeza. É claro que podem mudar algumas concepções, da forma, como eu disse, mas ele precisa continuar com certeza. Tem que continuar, com certeza. É uma forma... Porque, na realidade, o Projeto de Vida, ele está como competência 6, das competências gerais da BNCC. Mas ele está em todas as competências. São várias as competências que tem a ver com o Projeto de Vida. Mas ele precisa estar.... Ele é a espinha dorsal. Ele é indissociável do Novo Ensino Médio, como o Novo Ensino Médio é insociável dele. A Formação Geral Básica e os Itinerários, todos comungam de uma mesma coisa, que é ter um estudante como protagonista dessa formação.

D. Perfeito. Bom, então, eu só tenho a agradecer, de novo. Pela sua disponibilidade de tempo, pela sua participação, professora. E se você quiser comentar mais alguma coisa pra gente encerrar aqui, a nossa conversa. Mas, muito obrigada mesmo, pela ajuda, pela compreensão e por ter trazido a sua experiência. Foi fundamental. De verdade.

A. Oh, Damares. Sou eu que agradeço a honra de poder contribuir com você nessa questão do Projeto de Vida. [inaudível] Professora, da Secretaria de Educação e apaixonada pelo Projeto de Vida. Porque, afinal de contas, ele mudou, muda minha vida todo dia. Porque a vida da gente é algo em constante movimento. Que eu entendi isso, que a gente vai aprendendo. Eu não sei agora, mas eu vou, ainda. E daqui a pouco eu vou saber e daqui a pouco aquilo que eu vou saber já não é mais novo, tem que saber outra coisa. Enfim... Eu adoro isso, essa questão de aprendermos. Porque a gente tem que sair desse conceito que a gente de que a gente é o detentor do conhecimento. A gente não é nada. Nós somos parceiros. A gente não funciona sozinho, não é? Eu acho que o professor de hoje, ele precisa aprender a trabalhar em equipe. O professor que pretende trabalhar sozinho, ele não consegue mais, sabe, Damares. E o Projeto de Vida também ajuda o professor. Ele não só ajuda o estudante, mas ele ajuda também o professor, a entender aquele estudante a se entender e se ele se entende e entende o estudante, ele consegue trabalhar melhor. Eu acho que essa é a importância. E no que eu puder ajudar, contribuir. A gente está finalizando o Grupo de Trabalho das diretrizes de Projeto de Vida, e se, depois, você... Eu posso... Aí vai pra consulta... Ah! Sim, A gente vai finalizar, sexta-feira, agora.A gente vai ficar das nove até cinco da tarde fechando esse GT, para depois a gente colocar em consulta pública .Eu vou até passar para você o link da consulta pública, para você ver, dar ideias, opinar.. E depois a gente voltar esse GT e finalizar. Então se você depois quiser, fique à vontade, que a gente conversa de novo.

D. Quero sim. Muito obrigada. Eu vou ficar no aguardo. E, novamente, muito obrigada pela sua participação e experiência, viu?

A. Sucesso. E eu quero ver, assim que tiver pronto, o seu TCC e você publicar, por gentileza, me manda uma cópia, que eu quero ver, eu quero ler.

D. Está certo, pode deixar.

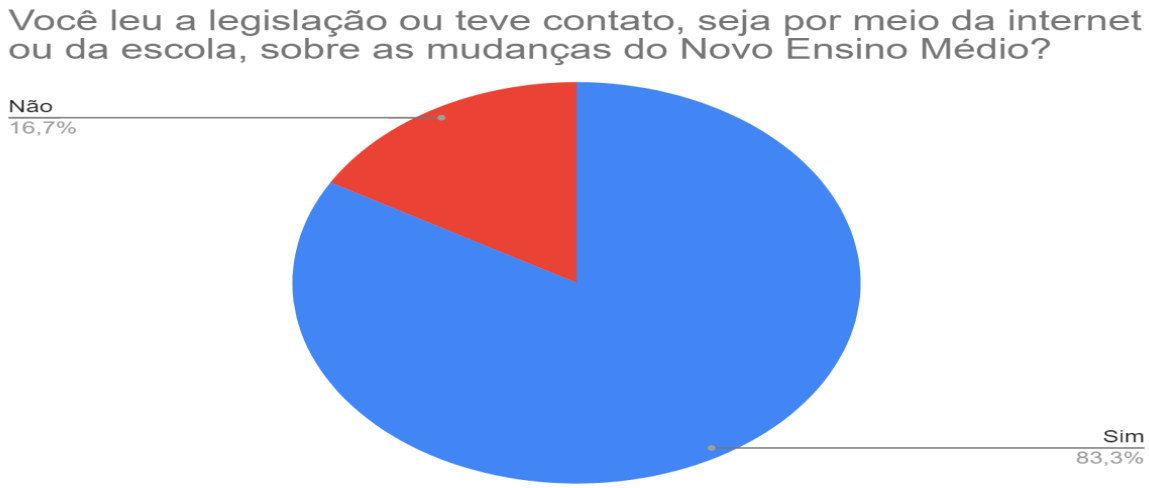
A. Manda um abraço para o seu professor orientador.

D. O professor Basali.

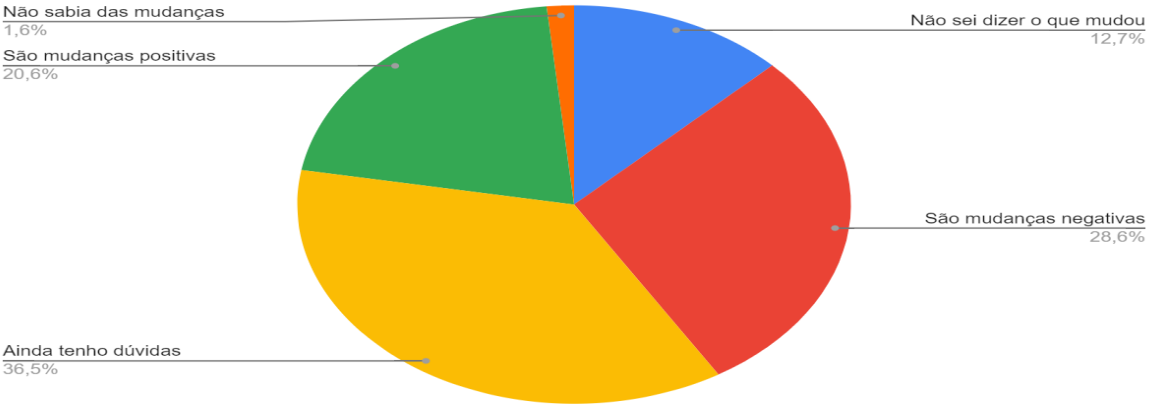
A. Sim. Um amor de pessoa. Nós conversamos [inaudível]

D. Sim.

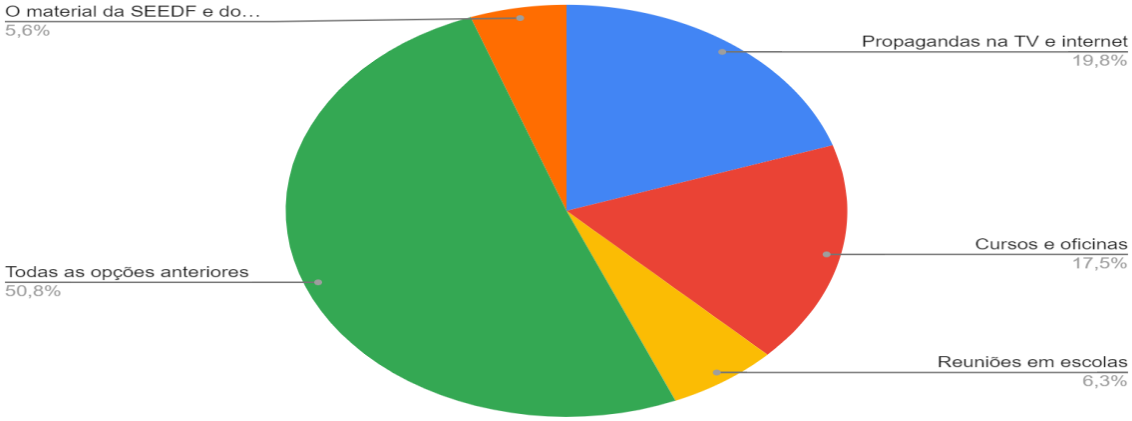
7. *QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES DO EM*



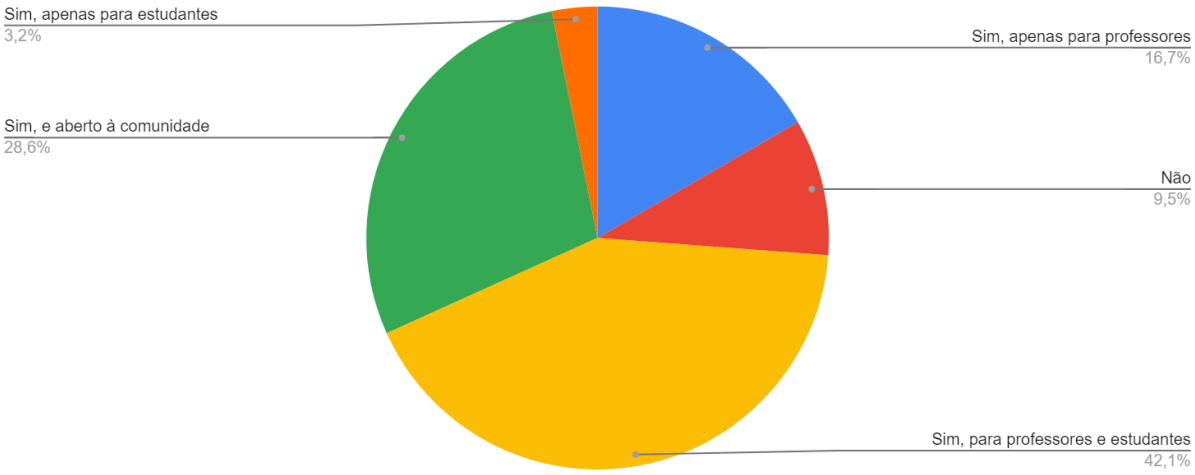
Como você define sua compreensão acerca das mudanças do Novo Ensino Médio?



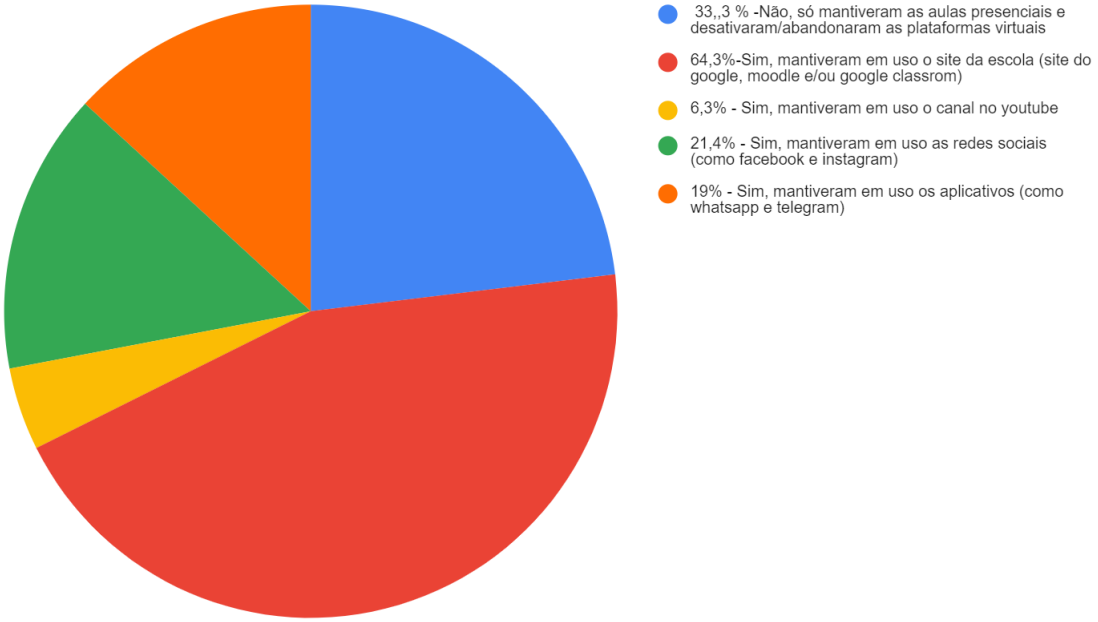
O que você acredita ser mais efetivo para informar a população acerca das mudanças do Novo Ensino Médio:



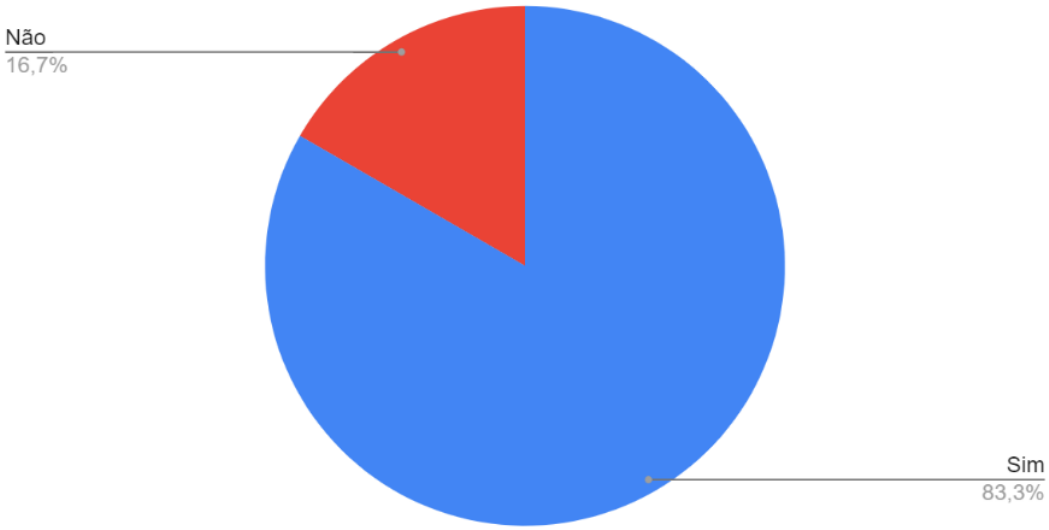
A escola, onde você estuda, ofereceu reuniões para esclarecer sobre o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida?



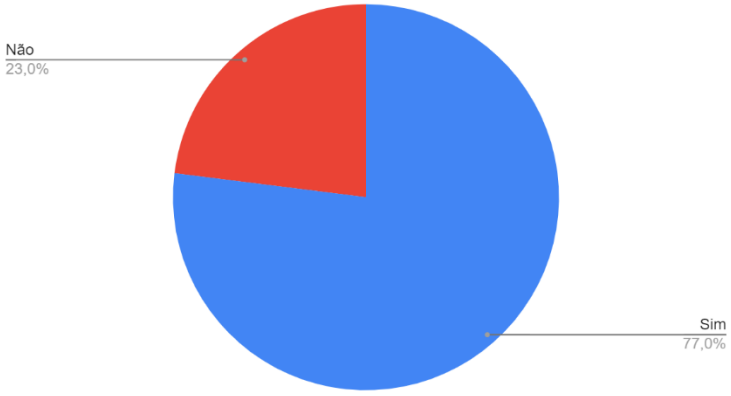
Durante o período que houve a obrigatoriedade de um ensino remoto para evitar transmissão de COVID-19, as escolas criaram plataformas virtuais para ministração das aulas e disponibilização de informes e de materiais. Considerando o retorno presencial, sua escola decidiu por manter estas plataformas e contato virtual conjuntamente às aulas presenciais? Pode escolher mais de uma opção, no caso de resposta afirmativa.



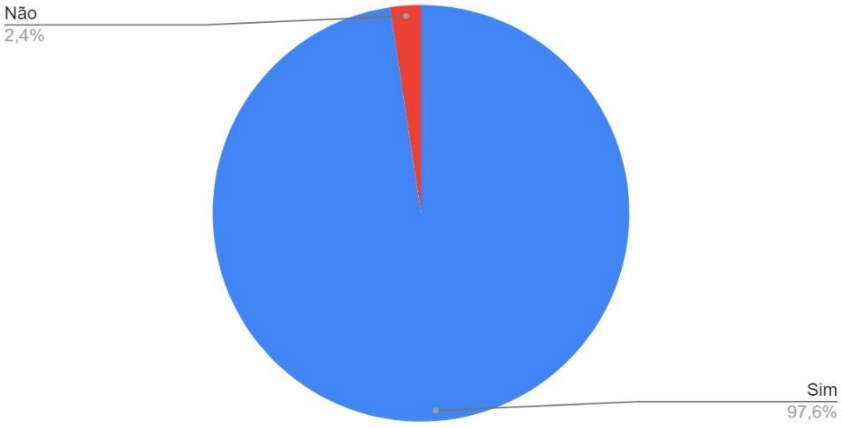
Considerando o contexto da pandemia de COVID-19 e as mudanças do Novo Ensino Médio, você se sente mais esgot…



A carga de estudo aumentou durante a pandemia?

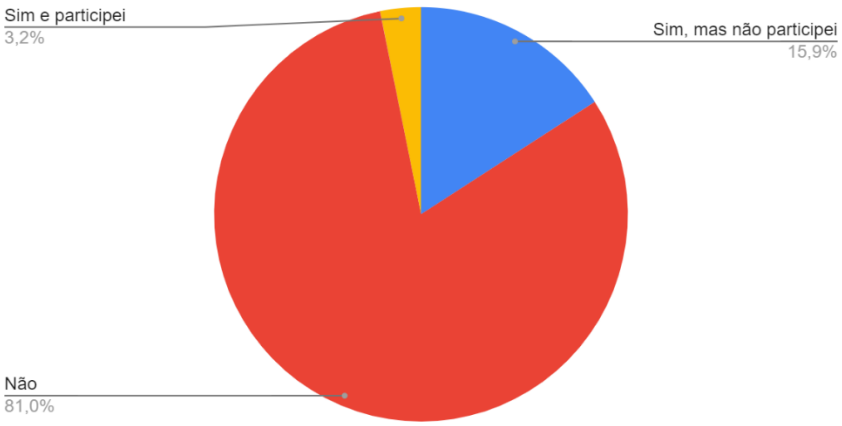


Você pensa que a pandemia de COVID-19 pode ter impactado de alguma maneira na sua formação?

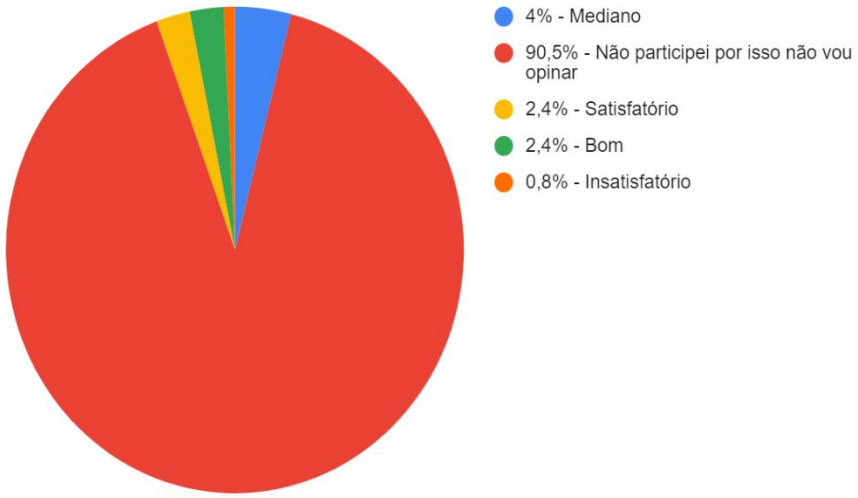


O Projeto de Vida é uma dentre as diversas modificações do Novo Ensino Médio e tem um papel importante para os/as estudantes em suas escolhas profissionais e formação integral. Você teve dificuldades em compreender o Projeto de Vida, para que serve, como deve funcionar e quais os seus objetivos?

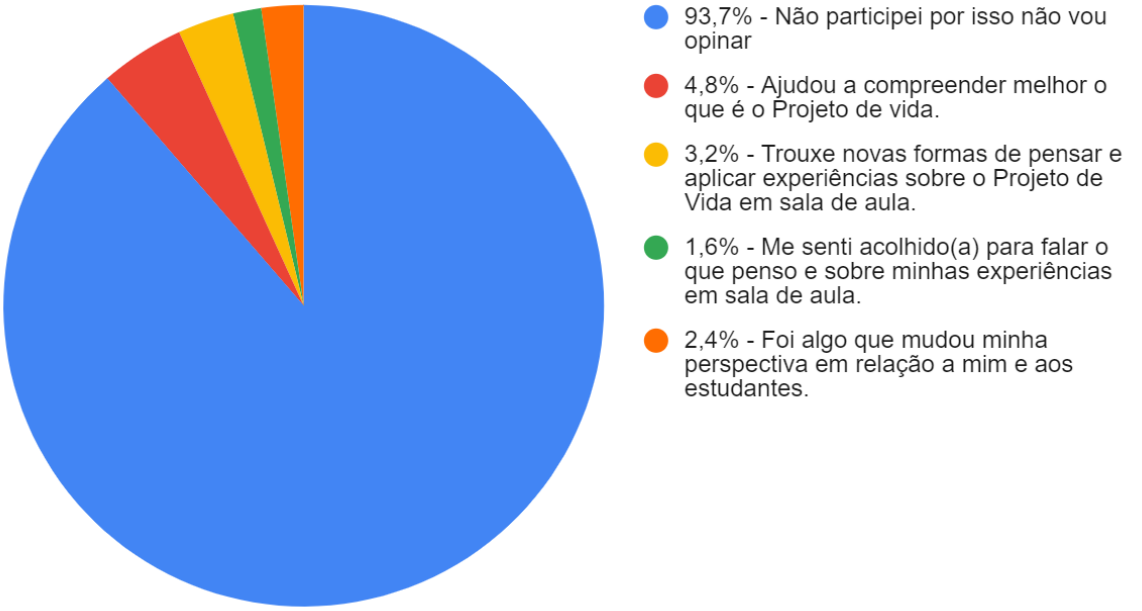
Você sabia que a Universidade de Brasília ofertou um curso de extensão sobre a pandemia e que também refletia sobre projetos de vida, chamado "Felicidade, Bem-estar e Projeto de Vida"? Você participou?



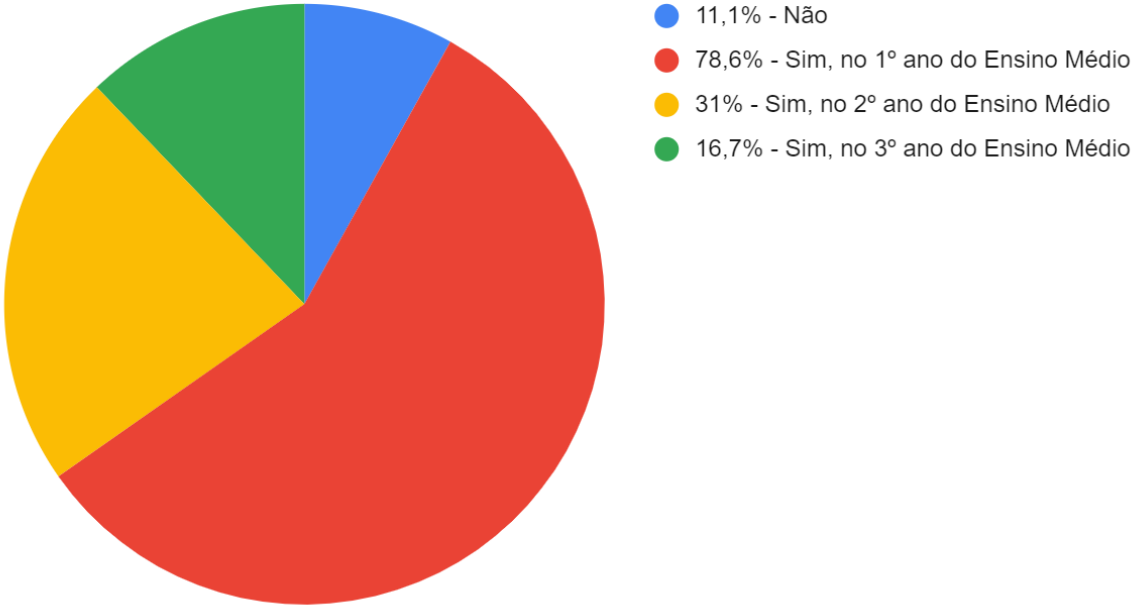
Em uma escala de insatisfatório até satisfatório, defina sua experiência com o curso ofertado pela Universidade de Brasília:



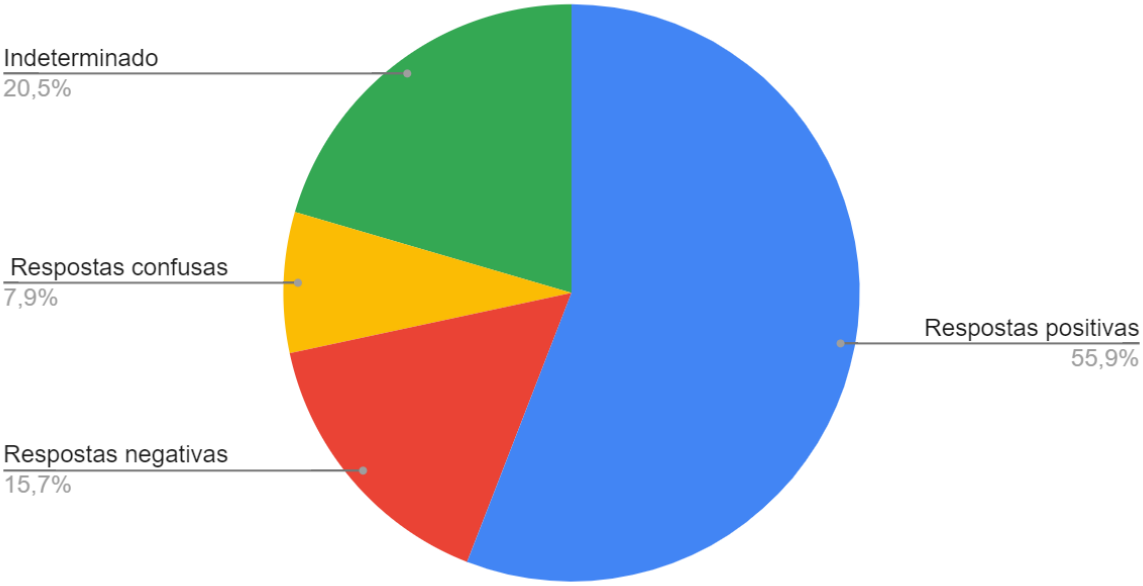
Fale um pouco como foi sua experiência com este curso da Universidade de Brasília. Pode escolher mais de uma opção em caso afirmativo.



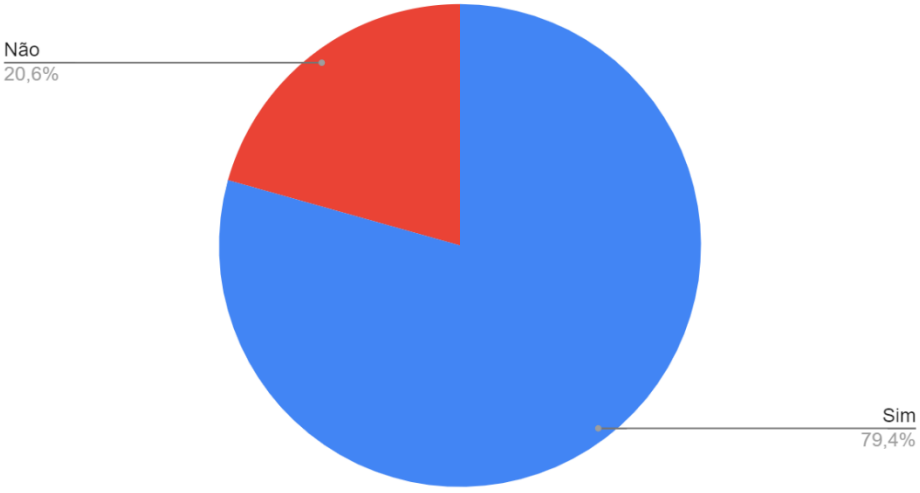
Você está cursando, ou já cursou, aulas de Projeto de Vida? Pode marcar mais de uma opção no caso de resposta afirmativa e se for o caso.



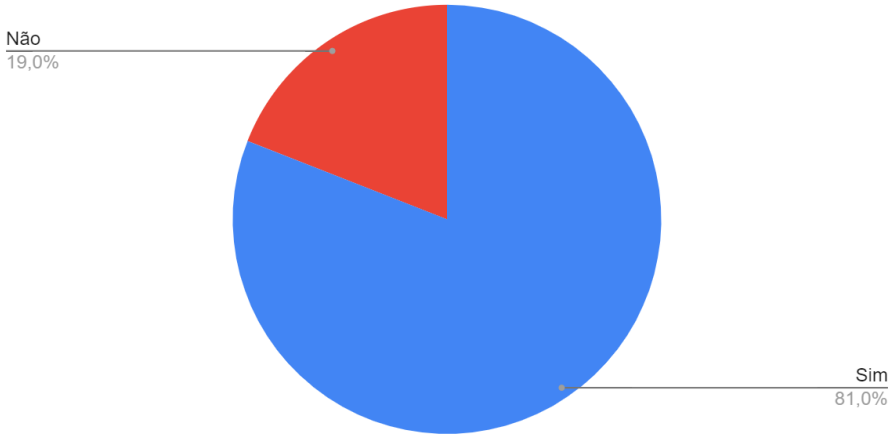
Como foi sua experiência com esta unidade curricular (Projeto de Vida)? Considere em sua resposta se o Projeto de Vida pareceu mais interessante do que outras disciplinas, e qual o motivo. Se não cursou aulas de Projeto de Vida pode colocar isto como resposta.



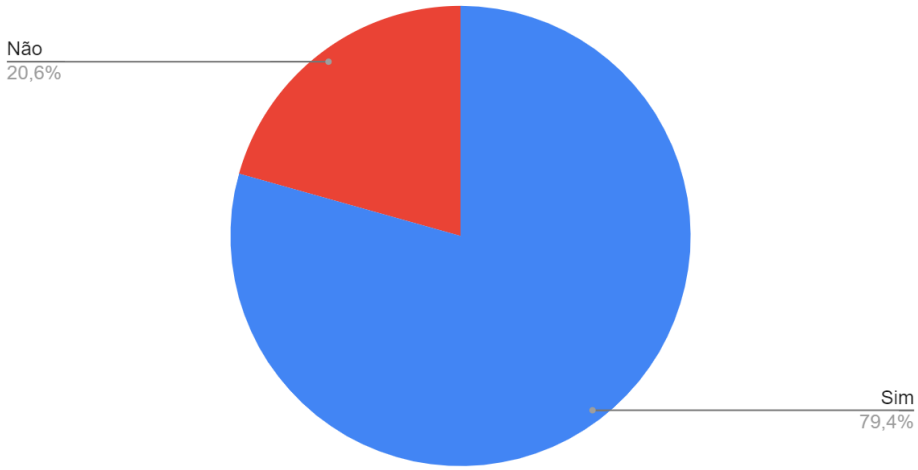
Você acredita que o Projeto de Vida serve como lugar de orientação sobre seu futuro e espaço onde você se sente mais aberto para ser ouvido e ser mais ativo individual e coletivamente?



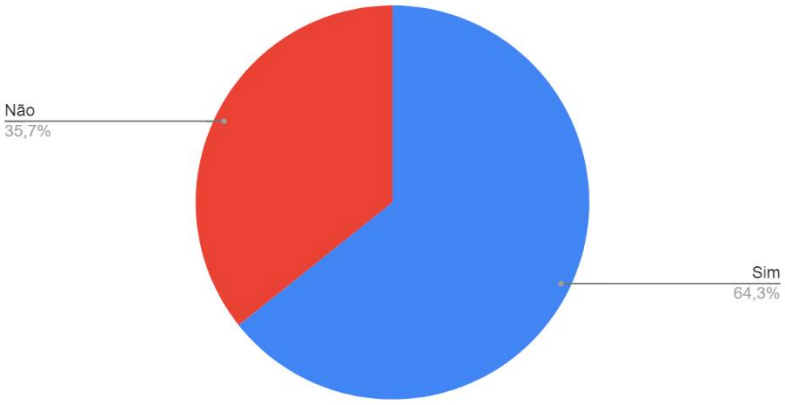
A SEEDF definiu que o Projeto de Vida não apenas deve servir como orientação para a escolha de futuro dos estudantes, mas também para enfrentar desafios da Educação, como a evasão escolar, servindo como uma transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



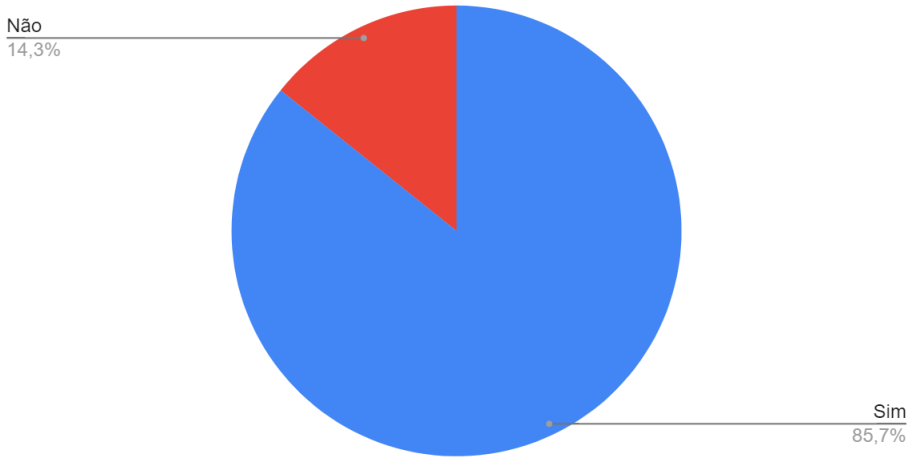
Outro objetivo do Projeto de Vida é de espaço de observação e acompanhamento socioemocional, devendo o/a professor/a encaminhar o/a estudante para o setor de amparo psicológico e social no caso de verificar tal necessidade. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



A SEEDF também definiu que o Projeto de Vida pode ser utilizado para auxiliar os/as estudantes na preparação para uma educação superior, abordando PAS, vestibular e outros. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?

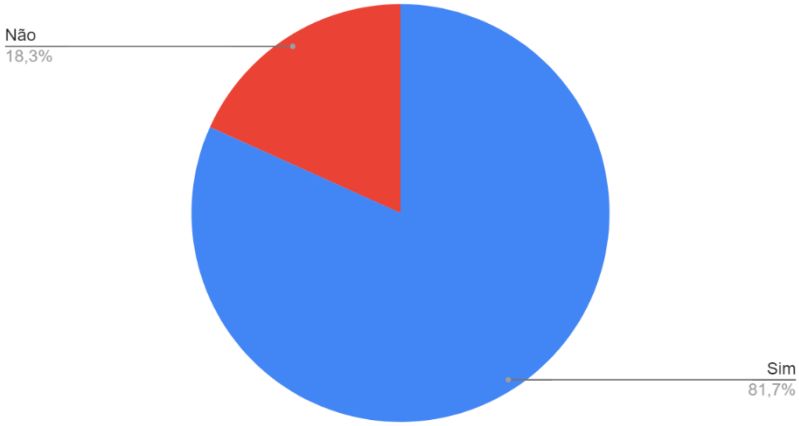


A Portaria nº 1.432/2018 estabelece que o Projeto de Vida também deve englobar o empreendedorismo, cuja justificativa se dá pela "incerteza e volatilidade do mercado que exige uma formação estudantil que desenvolva uma capacidade adaptativa e criativa para formular oportunidades diante de situações difíceis". Você acredita que o Projeto de Vida deve englobar também a orientação para o mercado de trabalho?

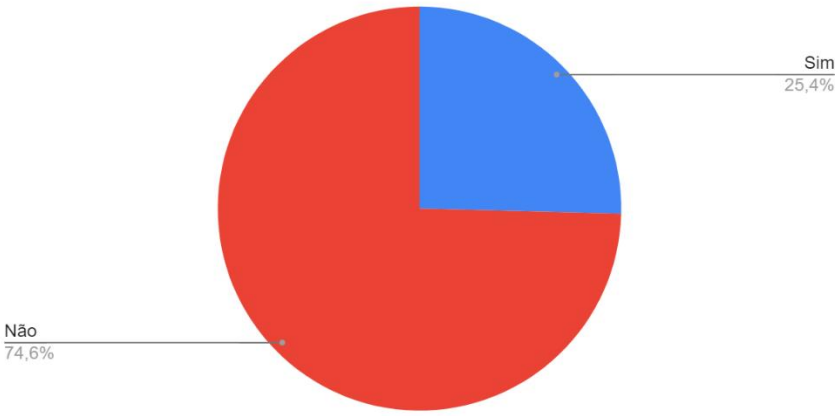


Você pensa que o eixo do empreendedorismo, previsto na Portaria, ao invés de preparar o/a estudante para o mercado de trabalho, poderia acabar incindindo em uma precarização do ensino e do trabalho?

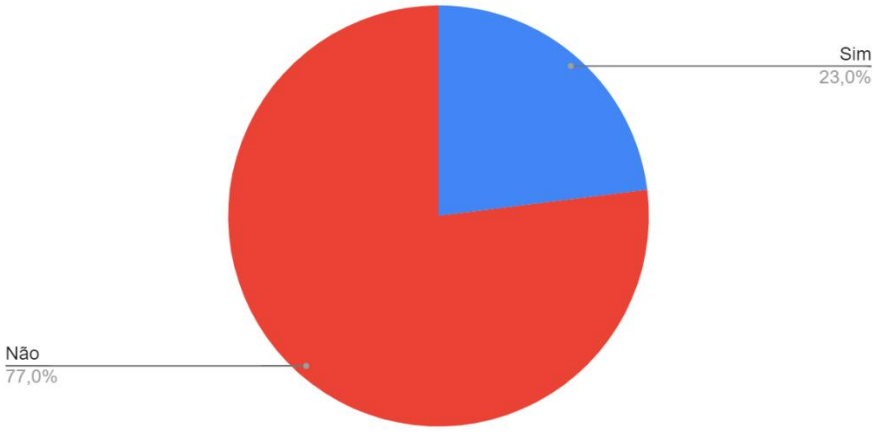
Você acredita que o Projeto de Vida é capaz de servir como lugar de orientação sobre seu futuro e espaço onde você se sente mais aberto para ser ouvido e mais ativo individual e coletivamente?



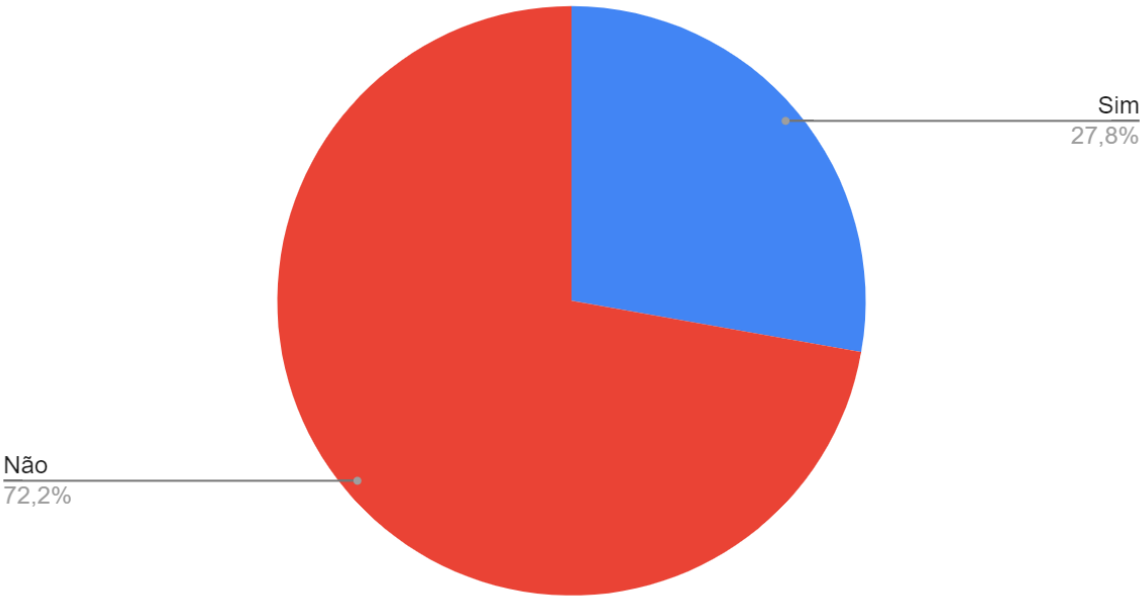
Você sabia que a reforma do Ensino Médio é uma demanda da comunidade educacional, em todas as suas esferas, que remonta uma discussão pública desde 2011, ganhando força com as Jornadas de Junho de 2013, e com a realização de congressos voltados ao propósito de elaborar a BNCC nos anos de 2014 e 2015?



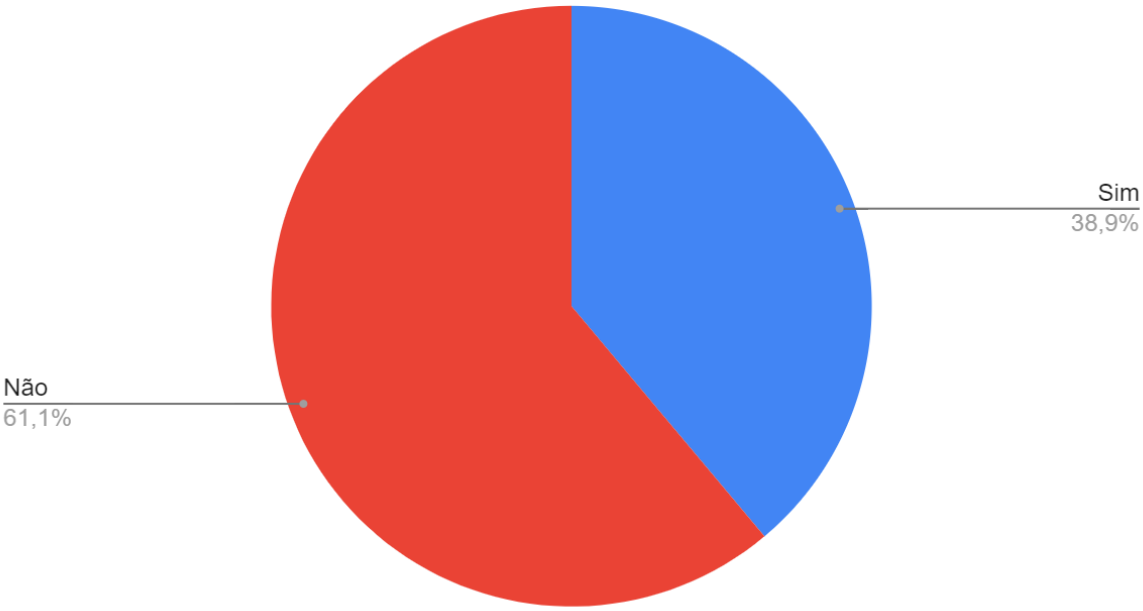
Você sabia que houveram três versões da BNCC, em que as duas primeiras versões (nos anos de 2014 e 2015) fizeram parte de um amplo debate nacional; e que a terceira versão foi feita por meio de uma Medida Provisória (nº 746/2016.) convertida em Lei (nº 13.415/2017), tendo resistência popular à sua implementação por não contemplar o debate público que estava acontecendo?



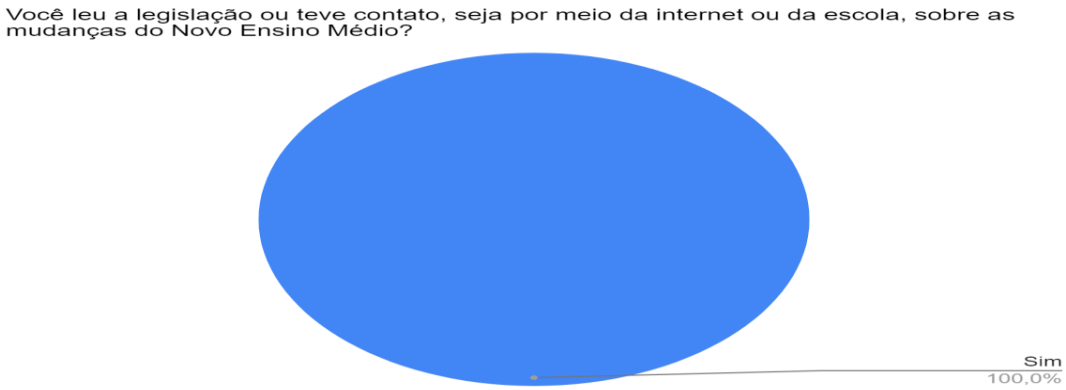
Você sabia que as principais críticas à 3ª versão da BNCC (vigente) são: 1) o trâmite legal que não contemplou o debate público, 2)a retirada de aspectos sócio-comunitários e de pautas identitárias e 3) a inclusão de uma visão conservadora, tecnicista e mercadológica para o Ensino Médio?

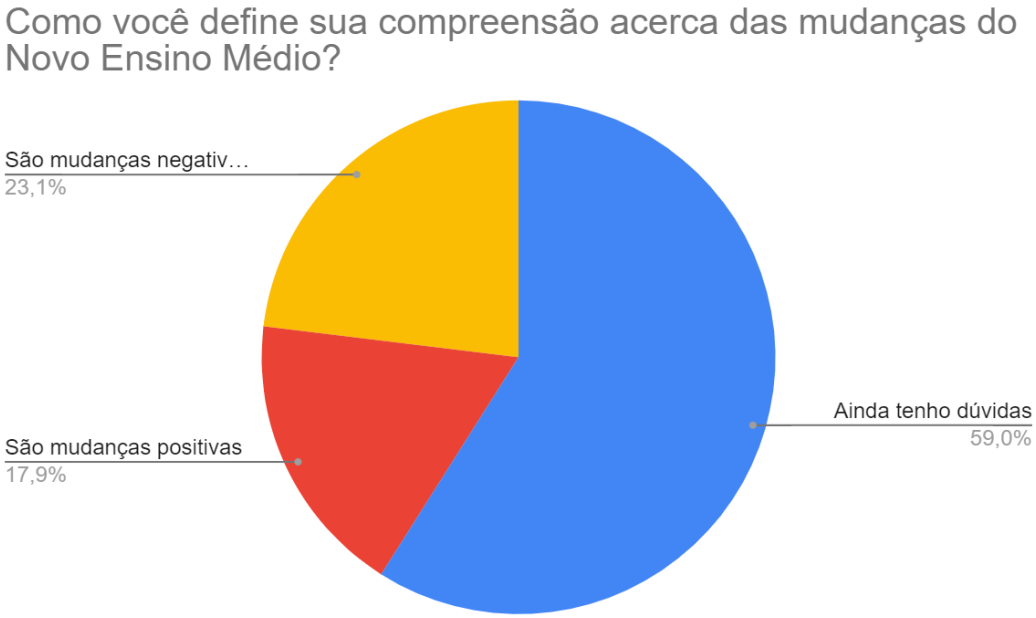


Você sabia que o Projeto de Vida, como componente curricular e fundamental para o Novo Ensino Médio, era previsto já nas versões anteriores à que foi homologada?

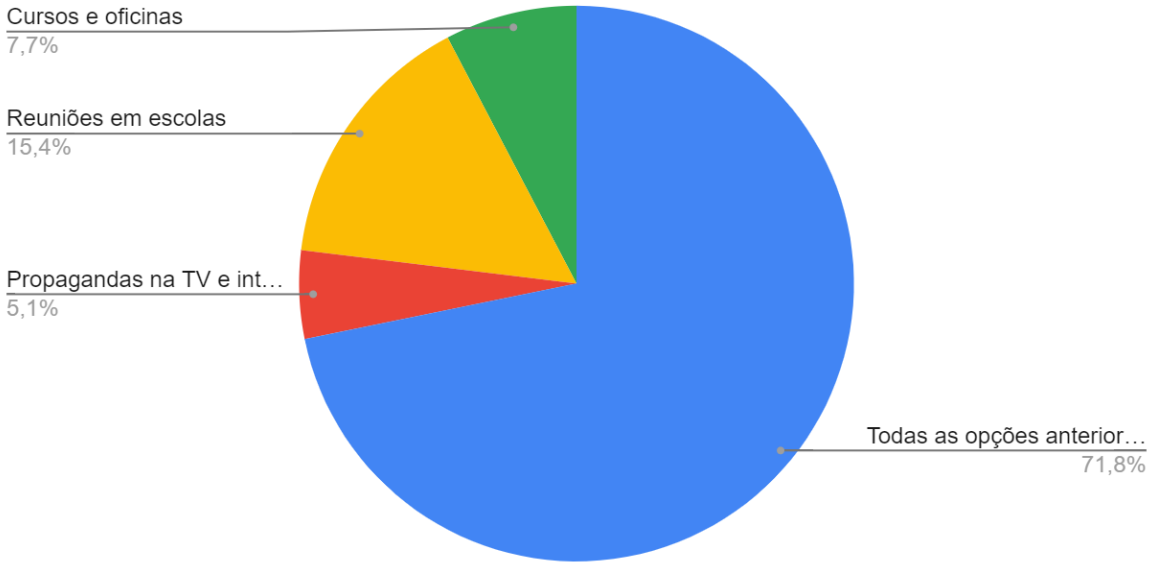


8. *QUESTIONÁRIO – PROFESSORES/AS DO EM*

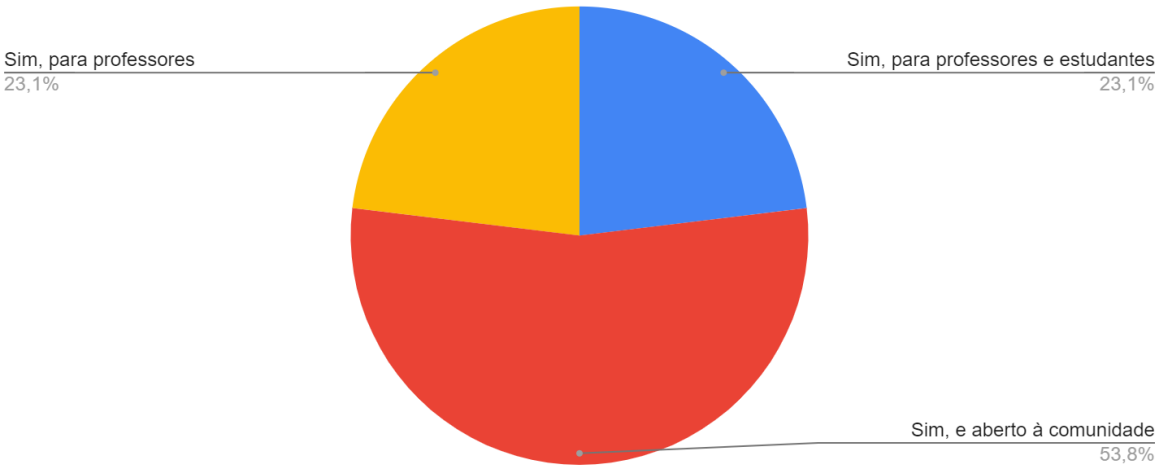




O que você acredita ser mais efetivo para informar a população acerca das mudanças do Novo Ensino Médio:

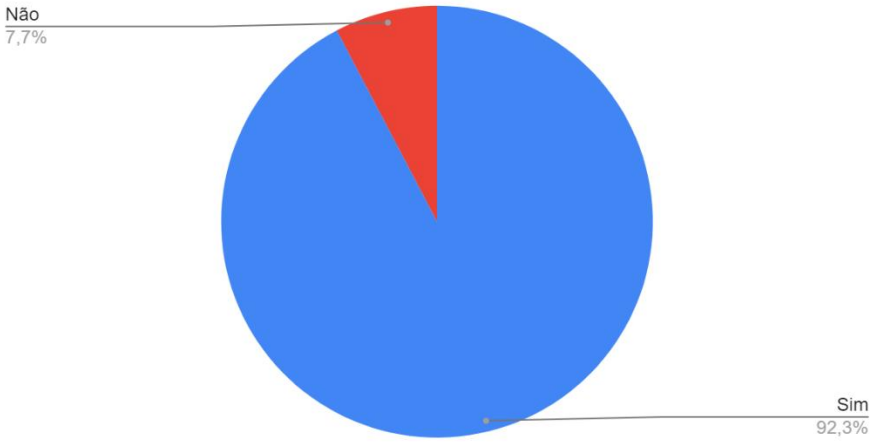


A escola, onde você trabalha, ofereceu reuniões para esclarecer sobre o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida?

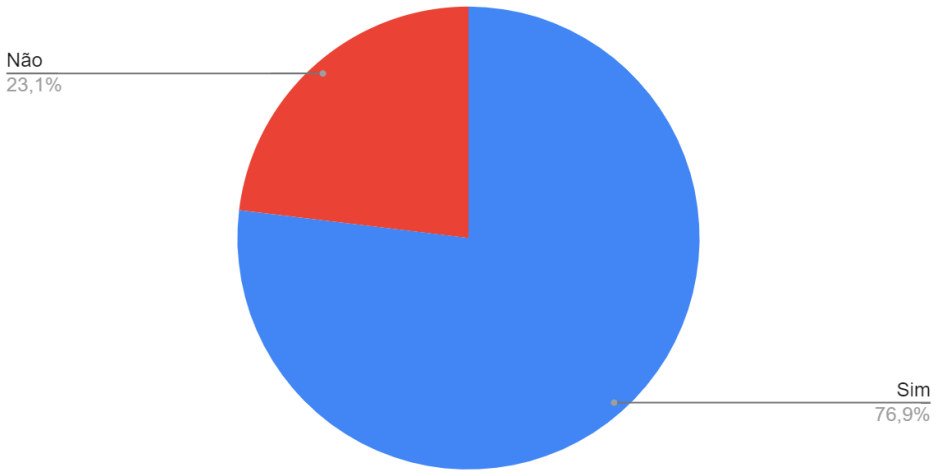


Houve algum suporte por parte da Governo do Distrito Federal para você e para a escola em fornecer ou cobrir despesas com materiais como internet, webcam, microfone, fone de ouvido e outros necessários para as aulas remotas?

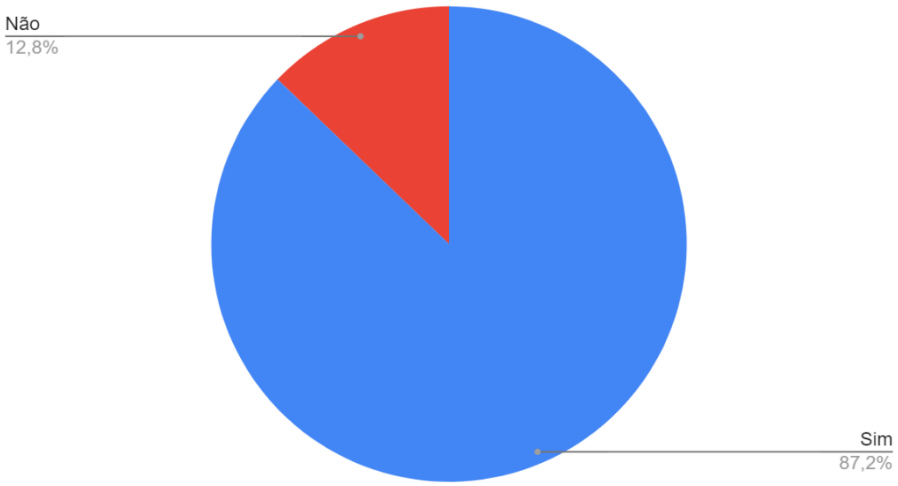
Você pensa que a pandemia de COVID-19 pode ter impactado de alguma maneira na implementação do Novo Ensino Médio?



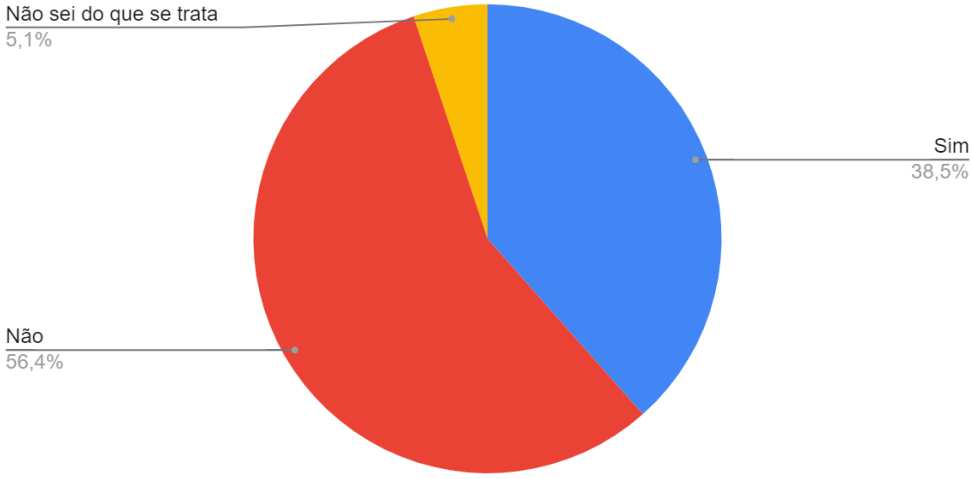
Considerando o contexto da pandemia de COVID-19, você se sente mais esgotado física, mental e/ou psicologicamente?



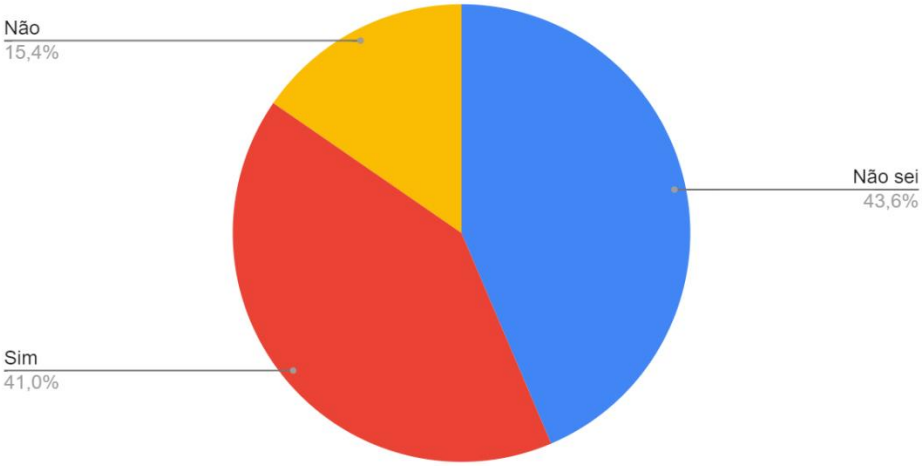
A carga de trabalho aumentou durante a pandemia?



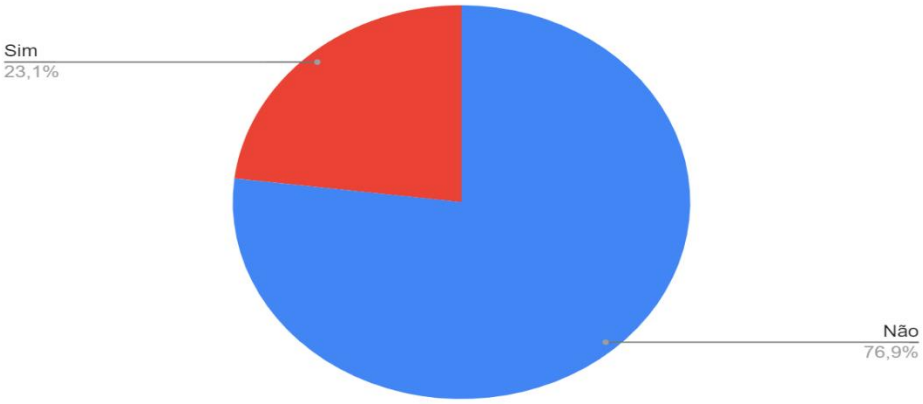
O Projeto de Vida é uma dentre as diversas modificações do Novo Ensino Médio e tem um papel importante para os/as estudantes em suas escolhas profissionais e formação integral. Você teve dificuldades em compreender o Projeto de Vida, para que serve, como deve funcionar e quais os seus objetivos?



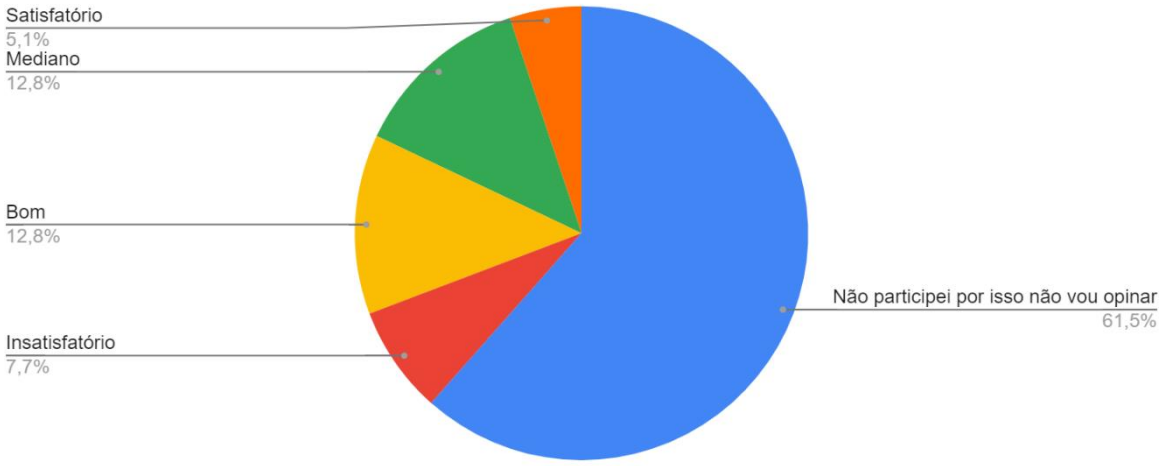
A escola, onde você trabalha, participou dos debates públicos sobre o Novo Ensino Médio e o Projeto Vida?



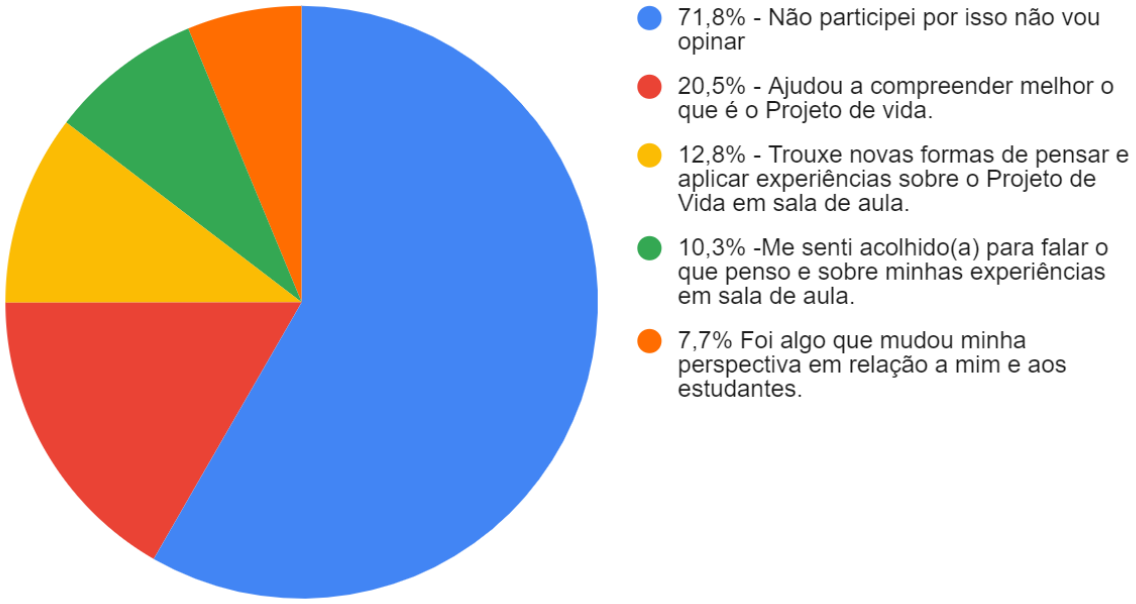
Você participou de algum curso oferecido pela SEEDF sobre o Projeto de Vida?



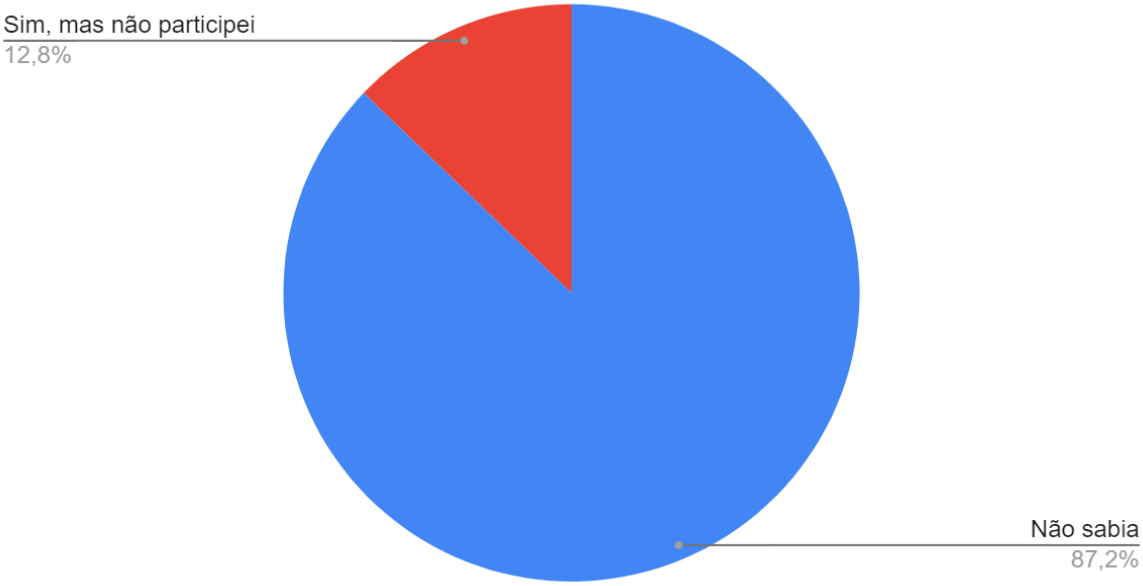
Em uma escala de insatisfatório até satisfatório, defina sua experiência com o curso ofertado pela SEEDF:



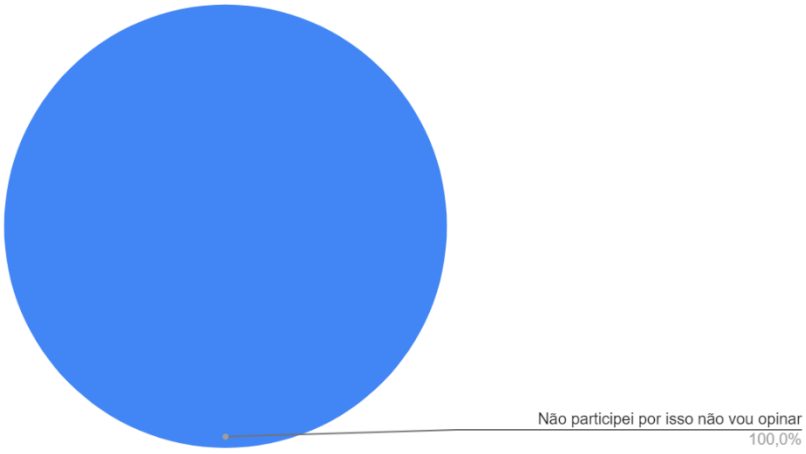
Fale um pouco como foi sua experiência com este curso da SEEDF. Pode escolher mais de uma opção em caso afirmativo.



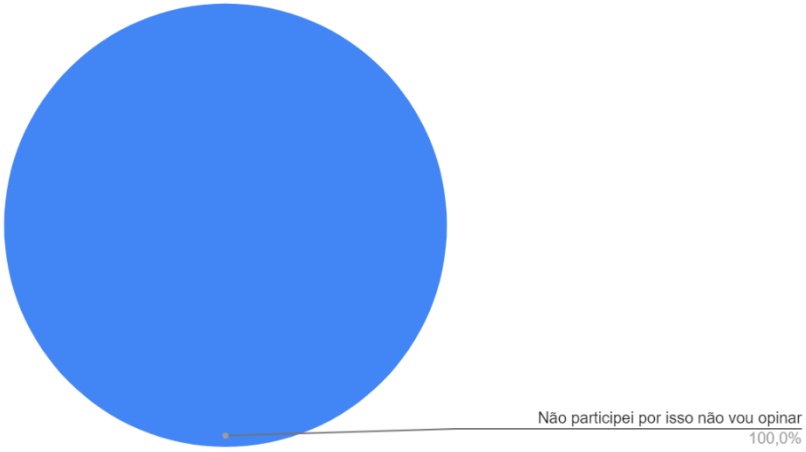
Você sabia que a Universidade de Brasília ofertou um curso de extensão sobre a pandemia e que também refletia sobre projetos de vida, chamado "Felicidade, Bem-estar e Projeto de Vida"? Você participou?



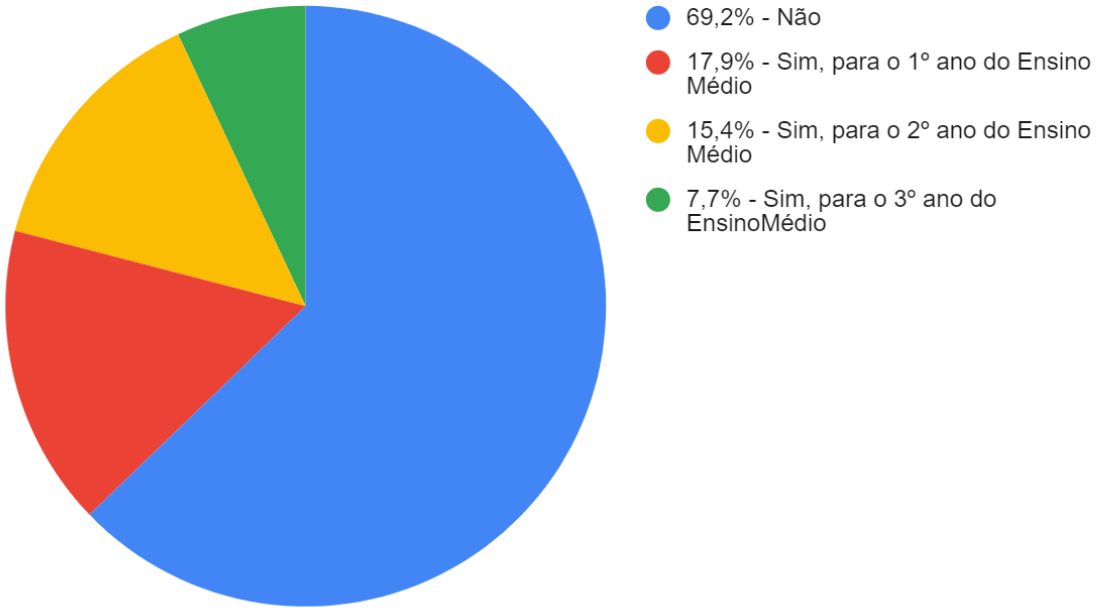
Em uma escala de insatisfatório até satisfatório, defina sua experiência com o curso de extensão ofertado pela Universidade de Brasília:



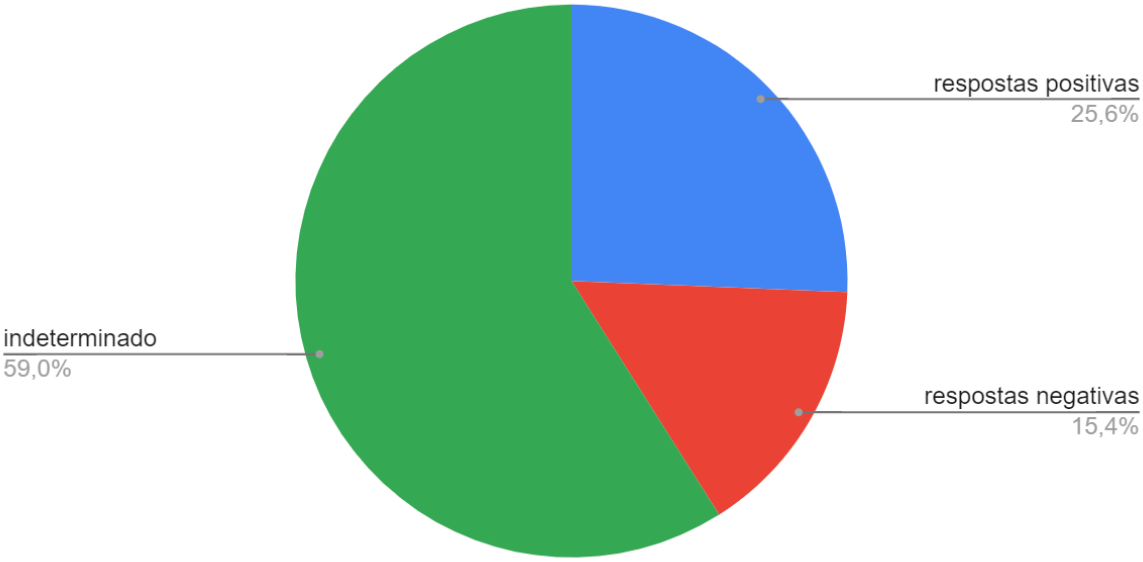
Fale um pouco como foi sua experiência com este curso da Universidade de Brasília. Pode escolher mais de uma opção em caso afirmativo.



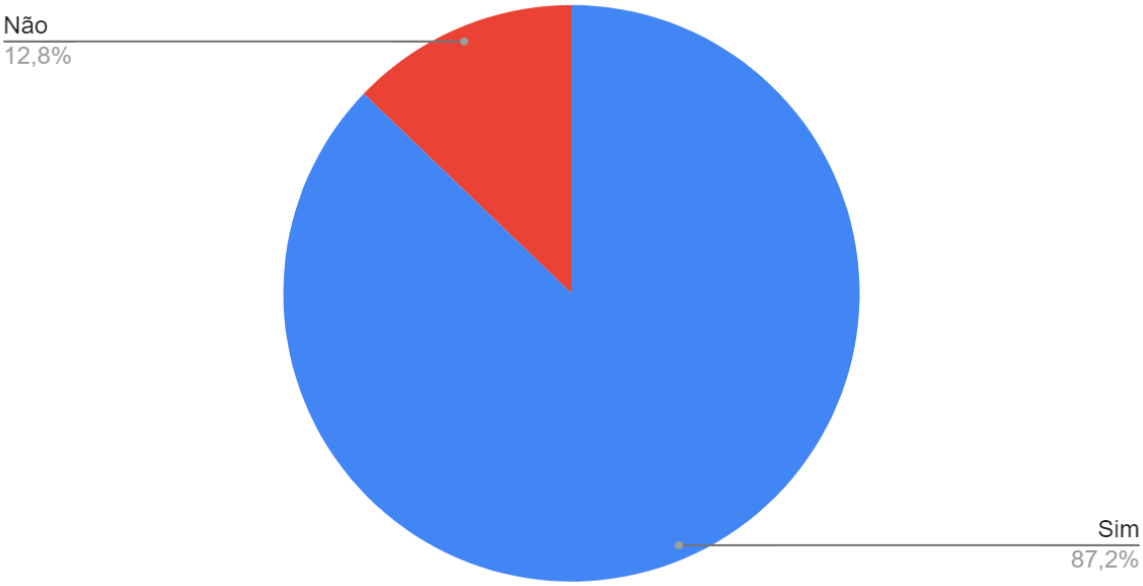
Você está ministrando, ou já ministrou, aulas do Projeto de Vida? Pode marcar mais de uma opção no caso de resposta afirmativa e se for o caso.



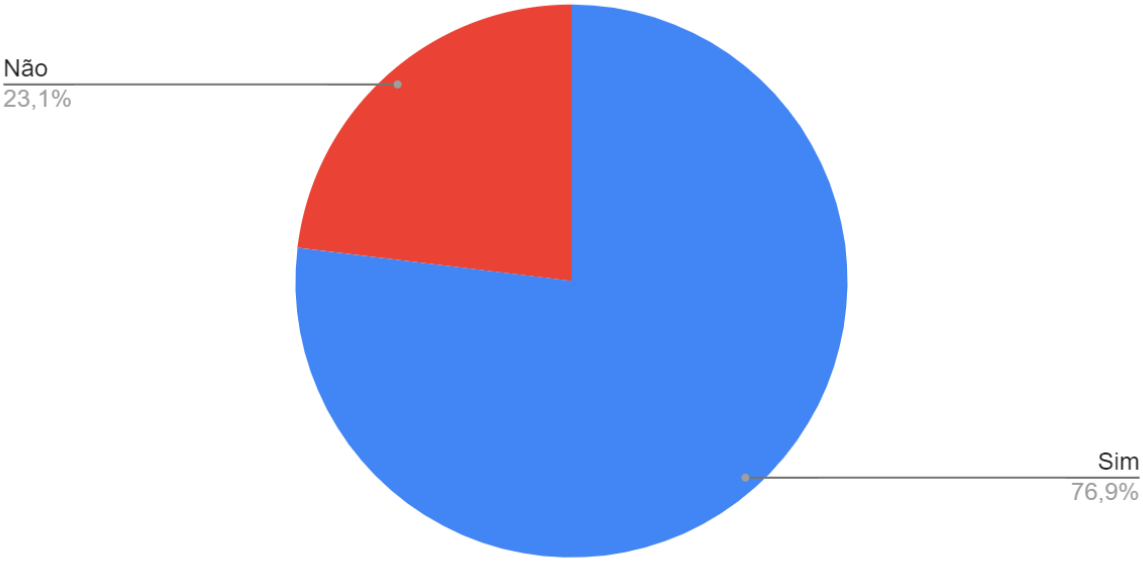
Como foi sua experiência com o Projeto de Vida? Considere em sua resposta o interesse dos estudantes comparando com o interesse por outras disciplinas da Formação Geral Básica que você também ministra, se há mais interesse e participação dos estudantes pelo Projeto de Vida. Se não ministrou aulas de Projeto de Vida pode colocar isto como resposta.



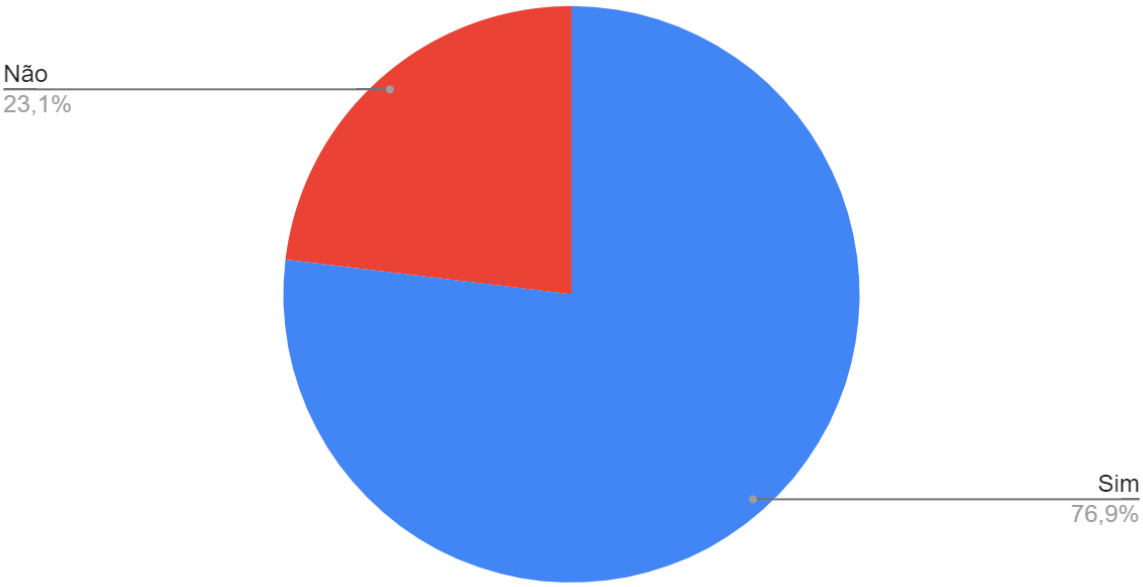
Você acredita que o Projeto de Vida é capaz de servir como lugar de orientação para os estudantes sobre seu futuro e espaço onde os estudantes se sentem mais abertos para serem ouvidos e mais ativos individual e coletivamente?



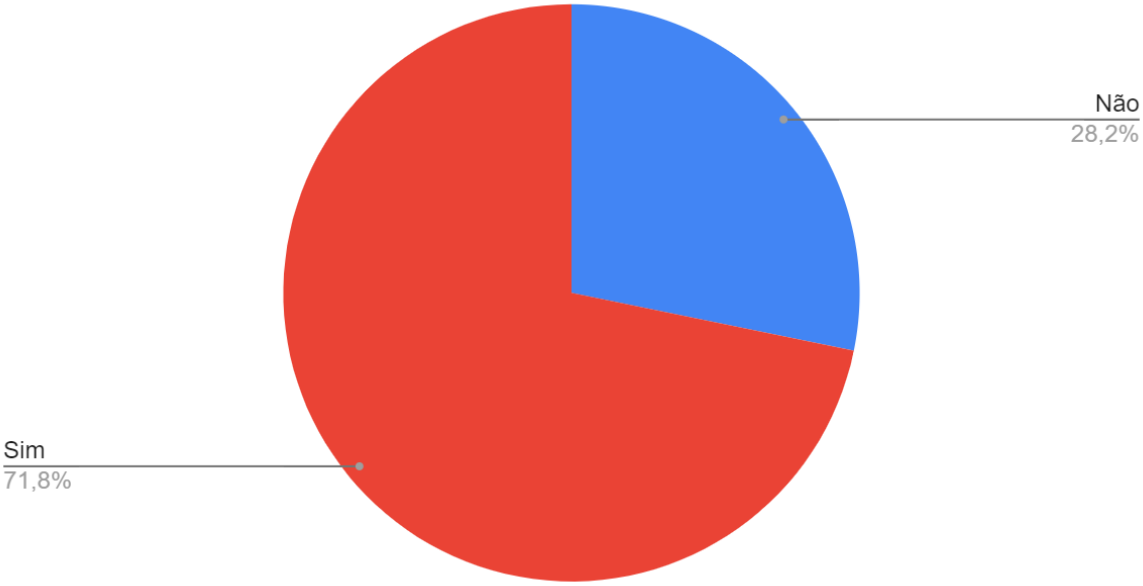
A SEEDF definiu que o Projeto de Vida não apenas deve servir como orientação para a escolha de futuro dos estudantes, mas também para enfrentar desafios da Educação, como a evasão escolar, servindo como uma transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



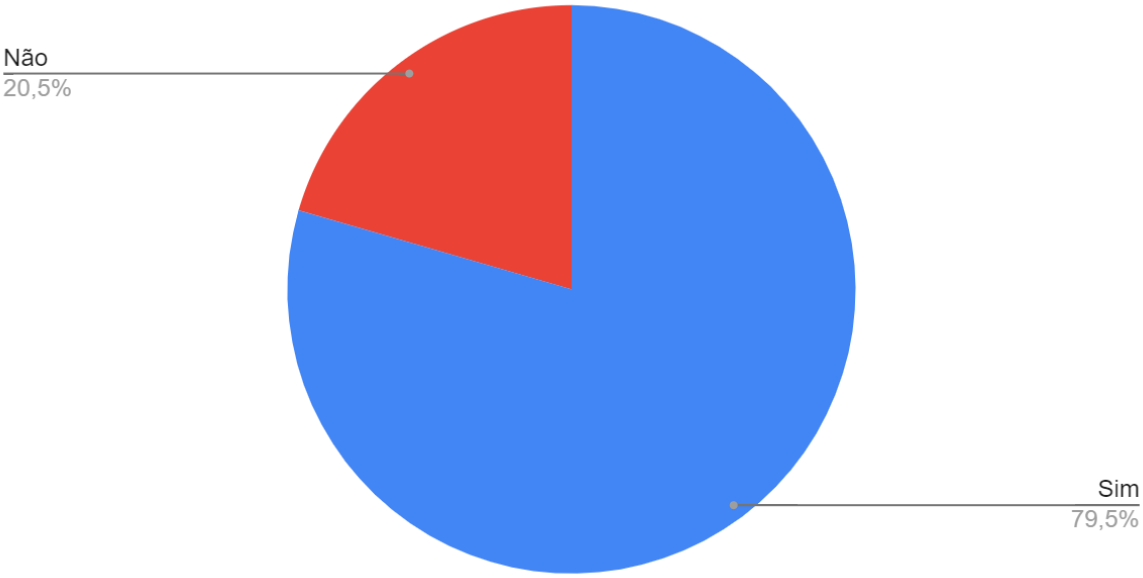
Outro objetivo do Projeto de Vida é de espaço de observação e acompanhamento socioemocional, devendo o/a professor/a encaminhar o/a estudante para o setor de amparo psicológico e social no caso de verificar tal necessidade. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



A SEEDF também definiu que o Projeto de Vida pode ser utilizado para auxiliar os/as estudantes na preparação para uma educação superior, abordando PAS, vestibular e outros. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?

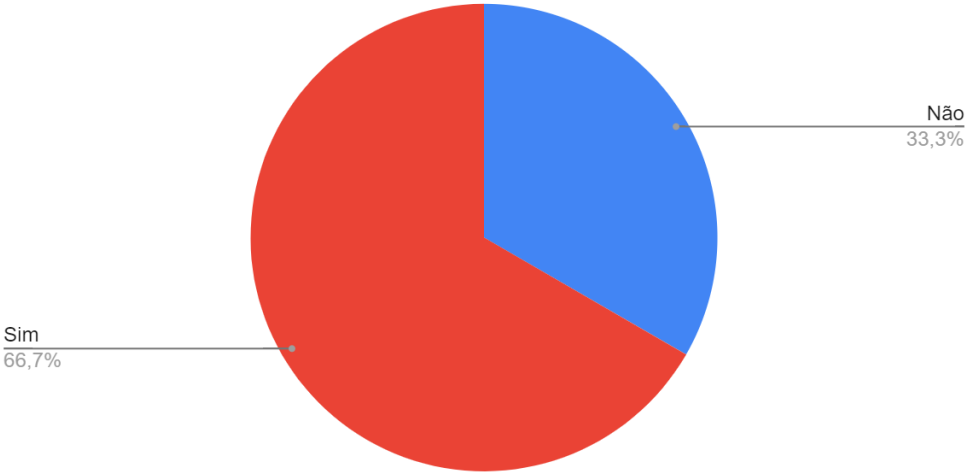


A Portaria nº 1.432/2018 estabelece que o Projeto de Vida também deve englobar o empreendedorismo, cuja justificativa se dá pela "incerteza e volatilidade do mercado que exige uma formação estudantil que desenvolva uma capacidade adaptativa e criativa para formular oportunidades diante de situações difíceis". Você acredita que o Projeto de Vida deve englobar também a orientação para o mercado de trabalho?

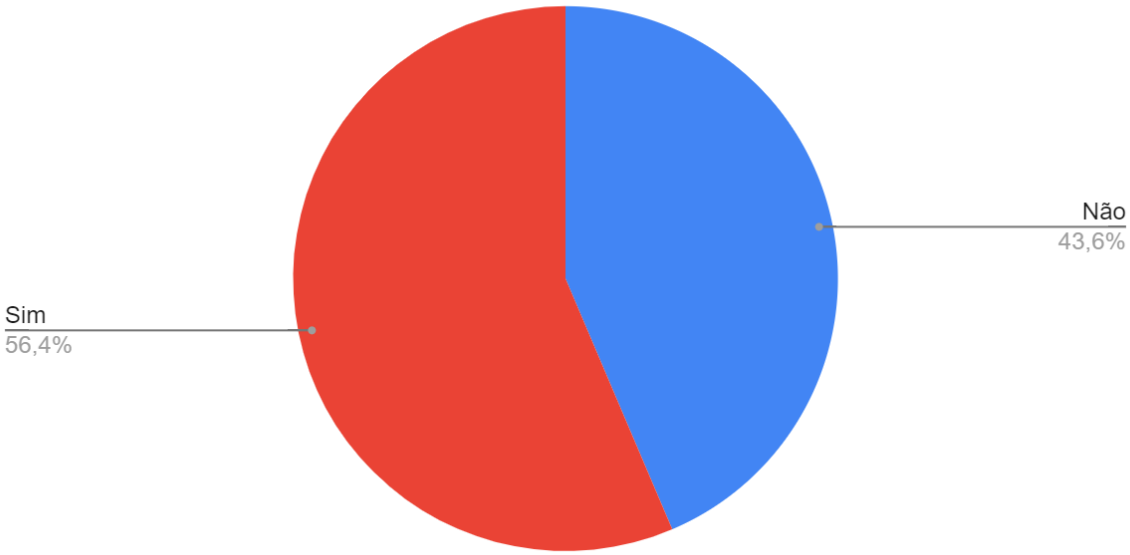


Você pensa que o eixo do empreendedorismo, previsto na Portaria, ao invés de preparar o/a estudante para o mercado de trabalho, poderia acabar incindindo em uma precarização do ensino e do trabalho?
Sim
48,7%
Não
51,3%

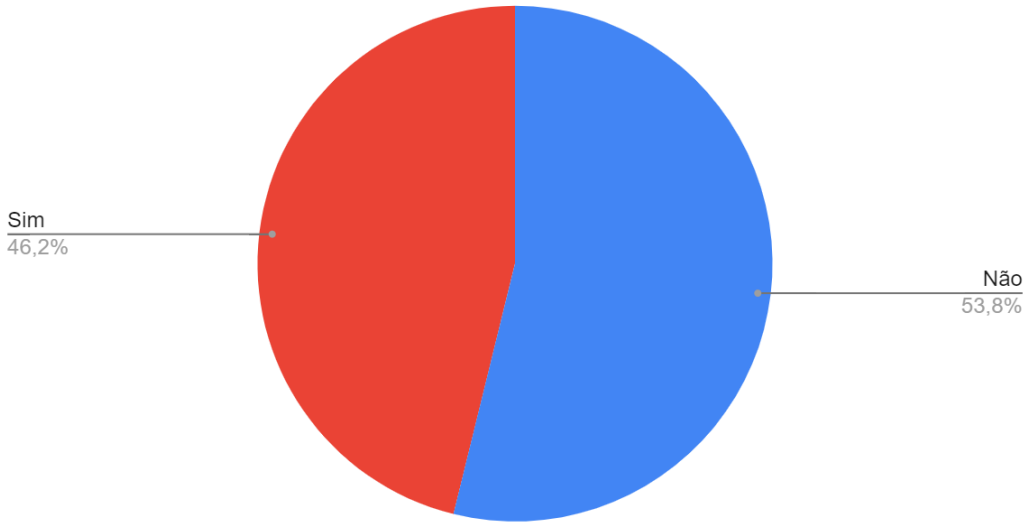
Você sabia que a reforma do Ensino Médio é uma demanda da comunidade educacional, em todas as suas esferas, que remonta uma discussão pública desde 2011, ganhando força com as Jornadas de Junho de 2013, e com a realização de congressos voltados ao propósito de elaborar a BNCC nos anos de 2014 e 2015?



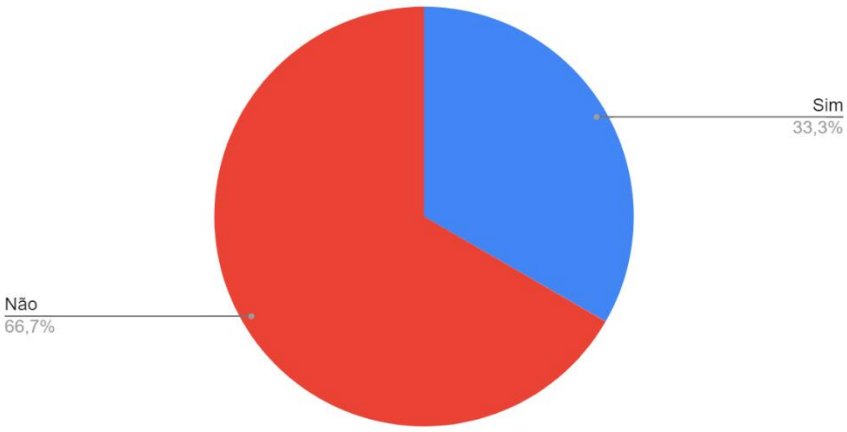
Você sabia que houveram três versões da BNCC, em que as duas primeiras versões (nos anos de 2014 e 2015) fizeram parte de um amplo debate nacional; e que a terceira versão foi feita por meio de uma Medida Provisória (nº 746/2016.) convertida em Lei (nº 13.415/2017), tendo resistência popular à sua implementação por não contemplar o debate público que estava acontecendo?



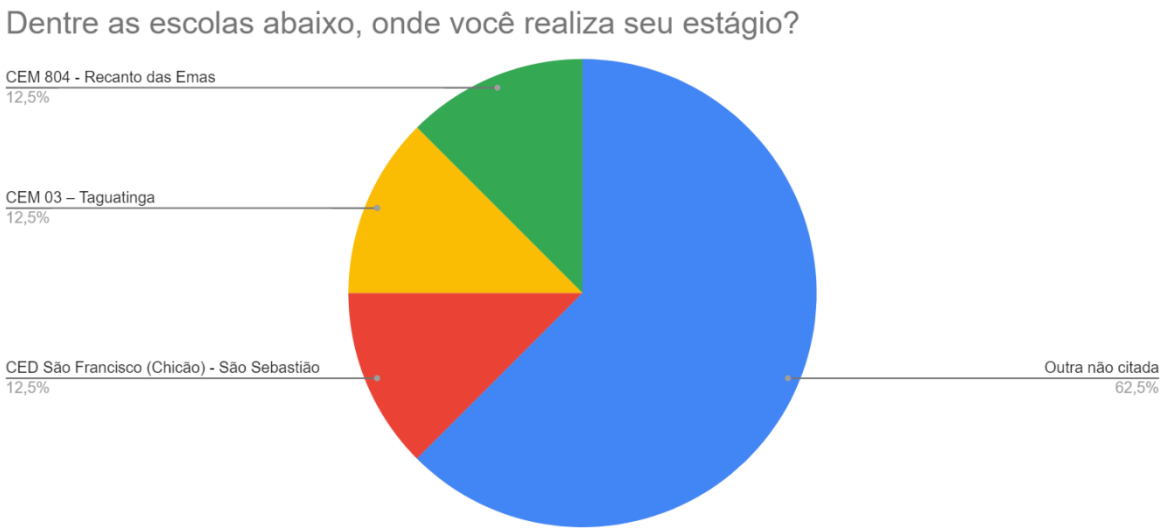
Você sabia que as principais críticas à 3ª versão da BNCC (vigente) são: 1) o trâmite legal que não contemplou o debate público, 2)a retirada de aspectos sócio-comunitários e de pautas identitárias e 3) a inclusão de uma visão conservadora, tecnicista e mercadológica para o Ensino Médio?



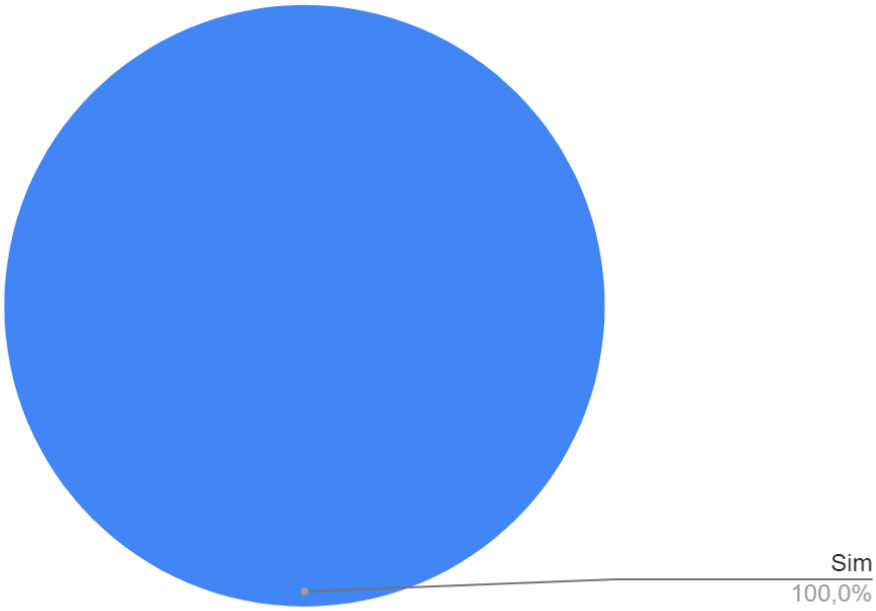
Você sabia que o Projeto de Vida era previsto já nas versões anteriores à que foi homologada?



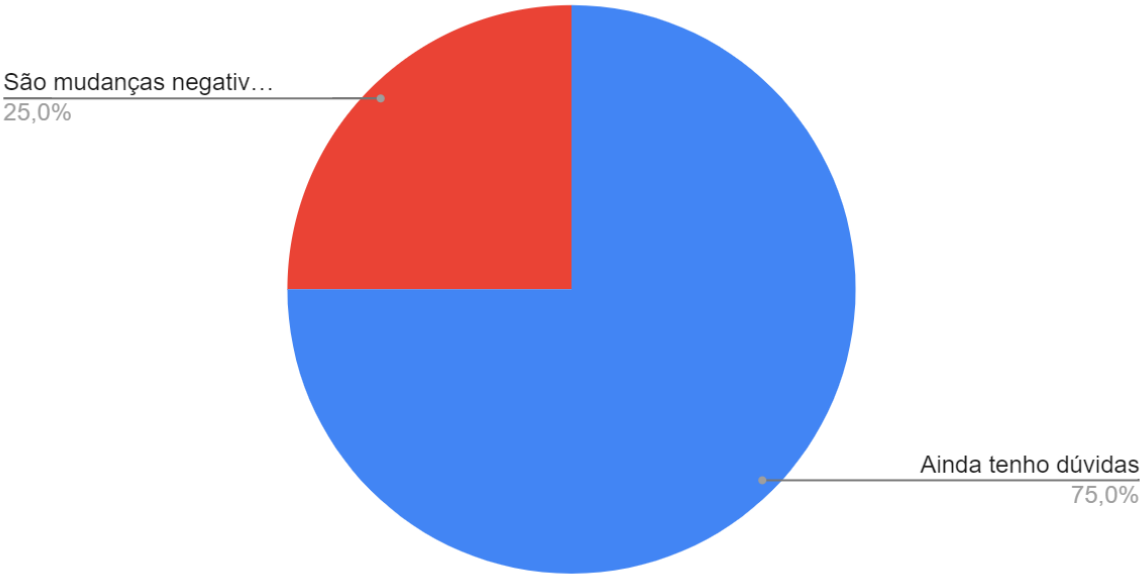
9. *QUESTIONÁRIO – ESTAGIÁRIOS DEP. FIL./UNB*



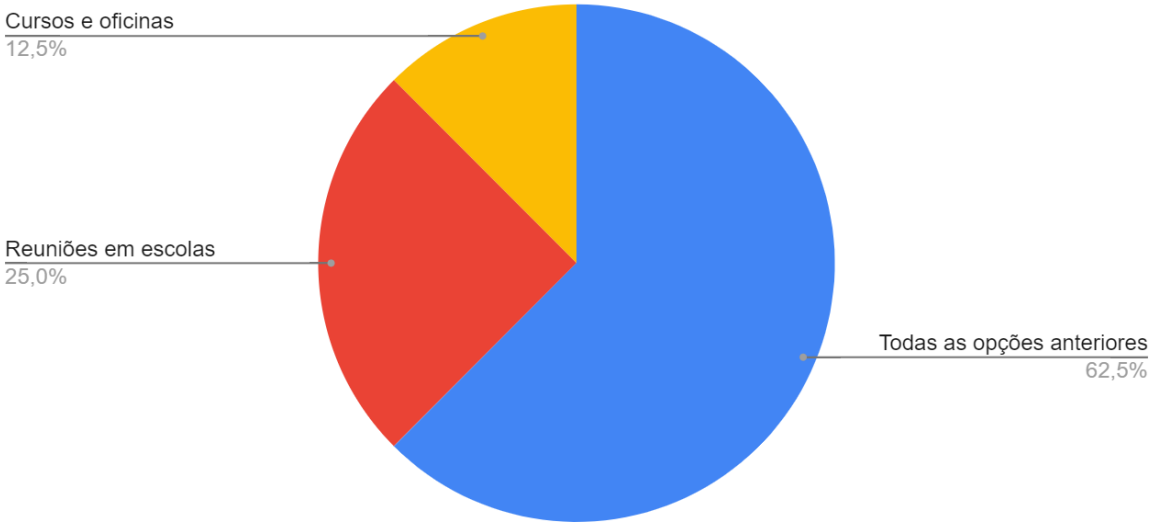
Você leu a legislação ou teve contato, seja por meio da internet ou da escola ou universidade, sobre as mudanças do Novo Ensino Médio?



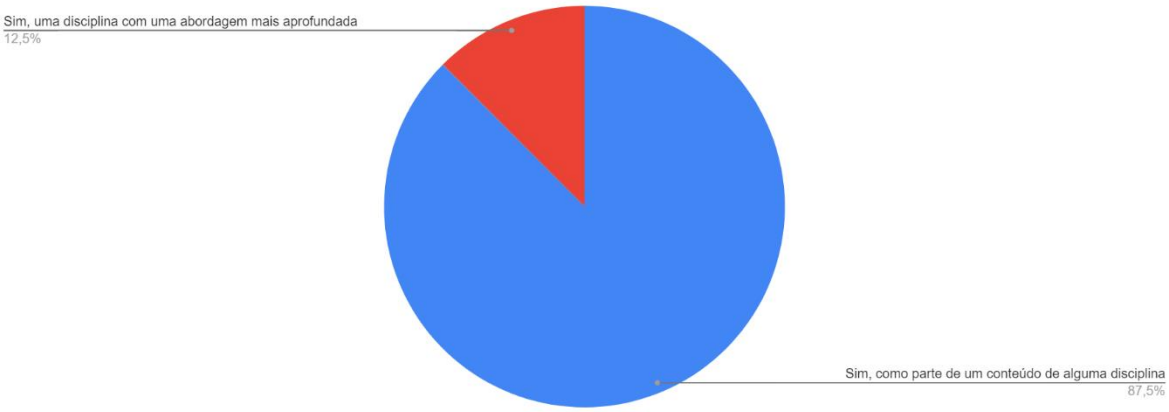
Como você define sua compreensão acerca das mudanças do Novo Ensino Médio?



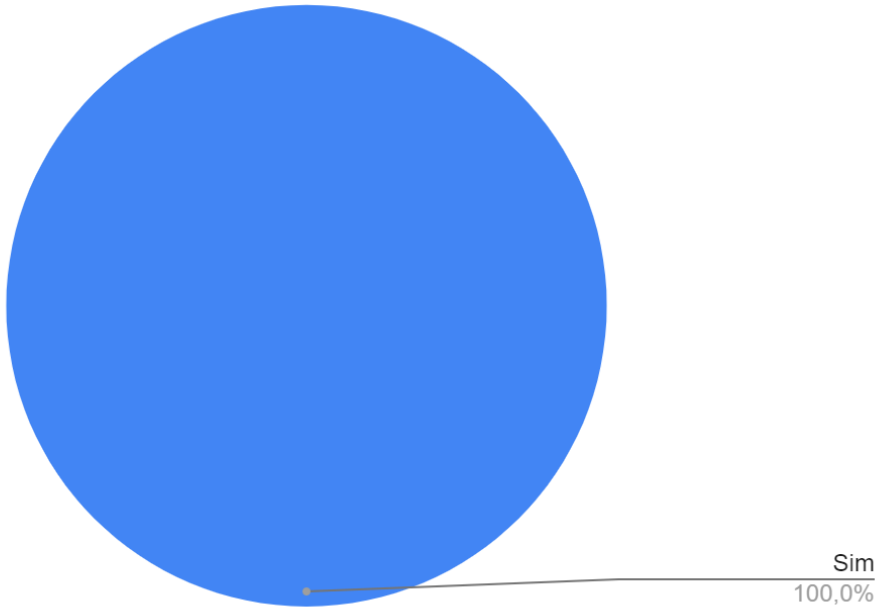
O que você acredita ser mais efetivo para informar a população acerca das mudanças do Novo Ensino Médio:



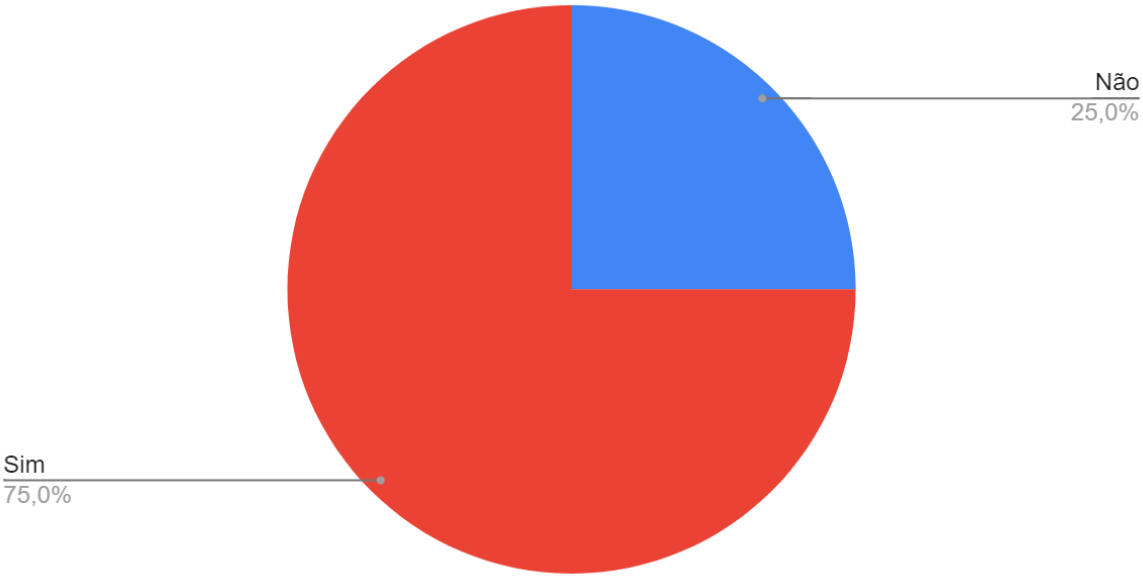
Seu curso de Licenciatura abordou as mudanças do Novo Ensino Médio de alguma forma?



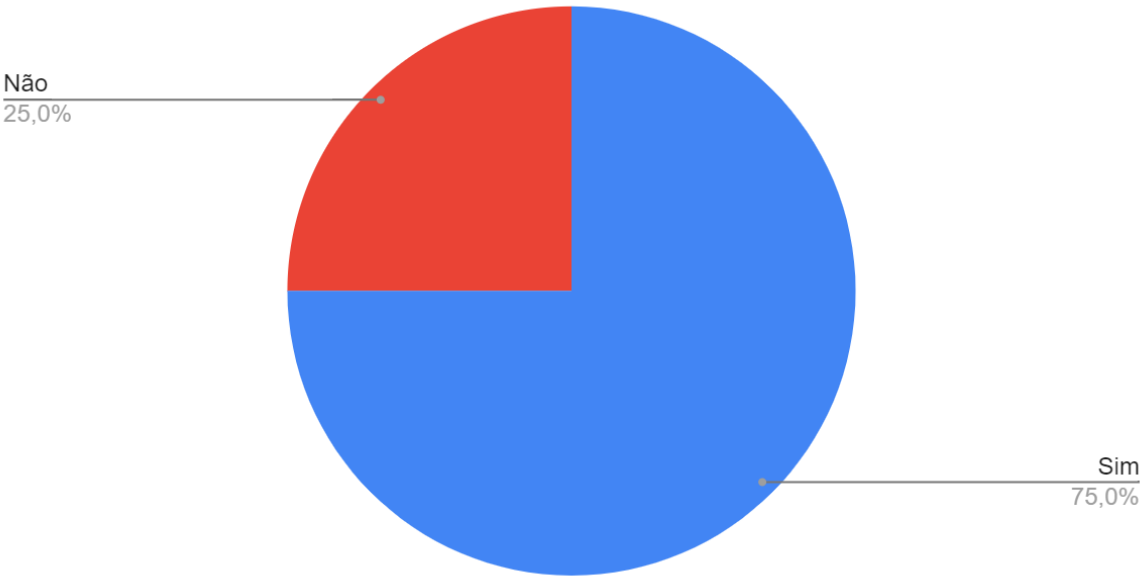
Você acredita que é importante o currículo da Licenciatura ser alterado pensando a partir das mudanças do Novo Ensino Médio?



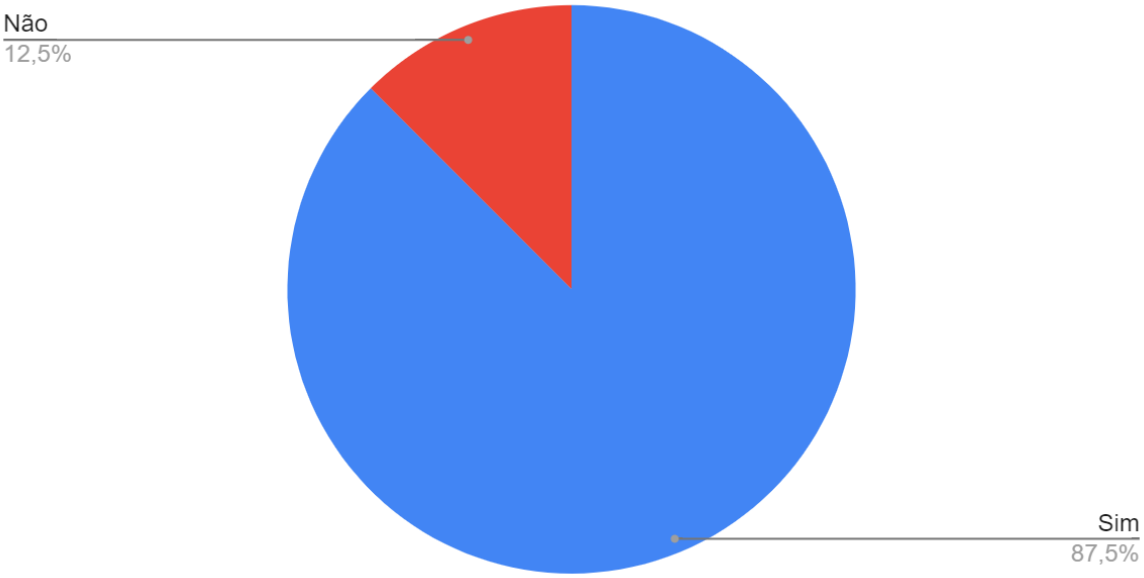
Considerando o contexto da pandemia de COVID-19, você se sente mais esgotado física, mental e/ou psicologicamente?



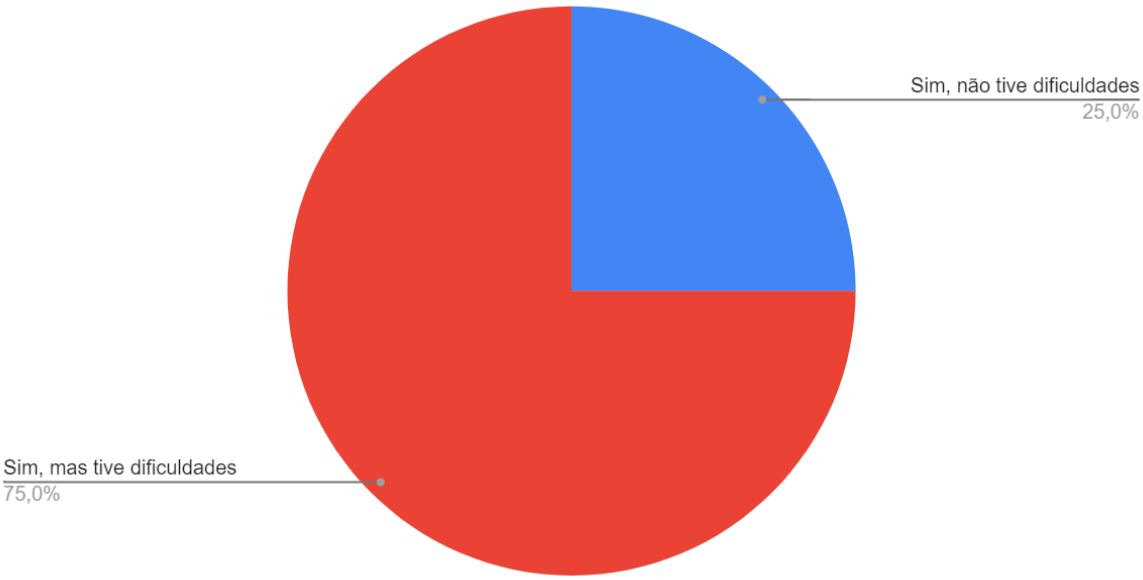
A carga de estudo e de produção acadêmica aumentou durante a pandemia?



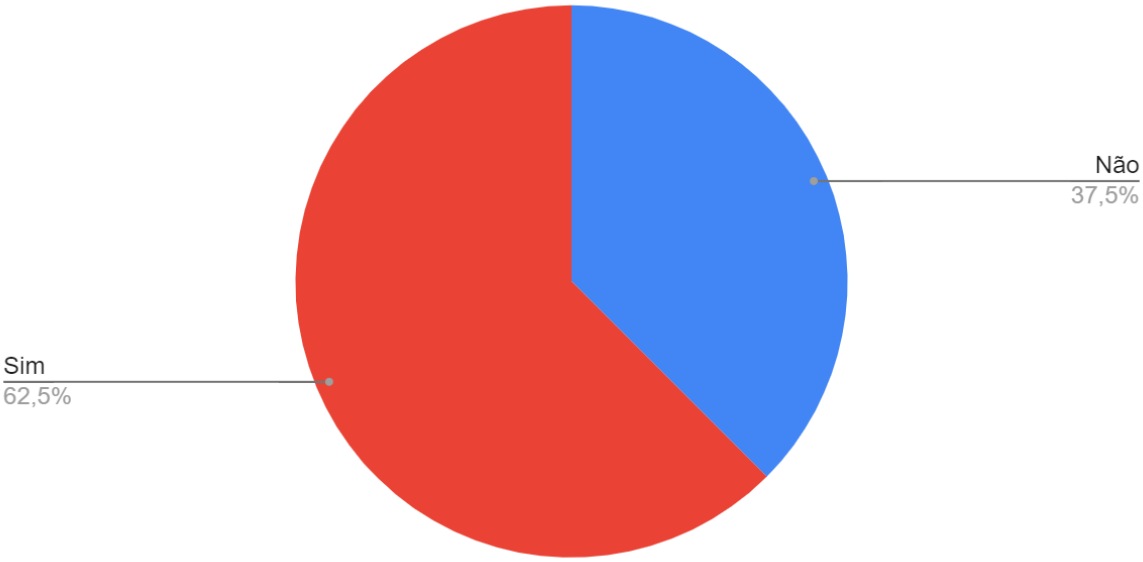
Você pensa que a pandemia de COVID-19 pode ter impactado de alguma maneira na sua formação?



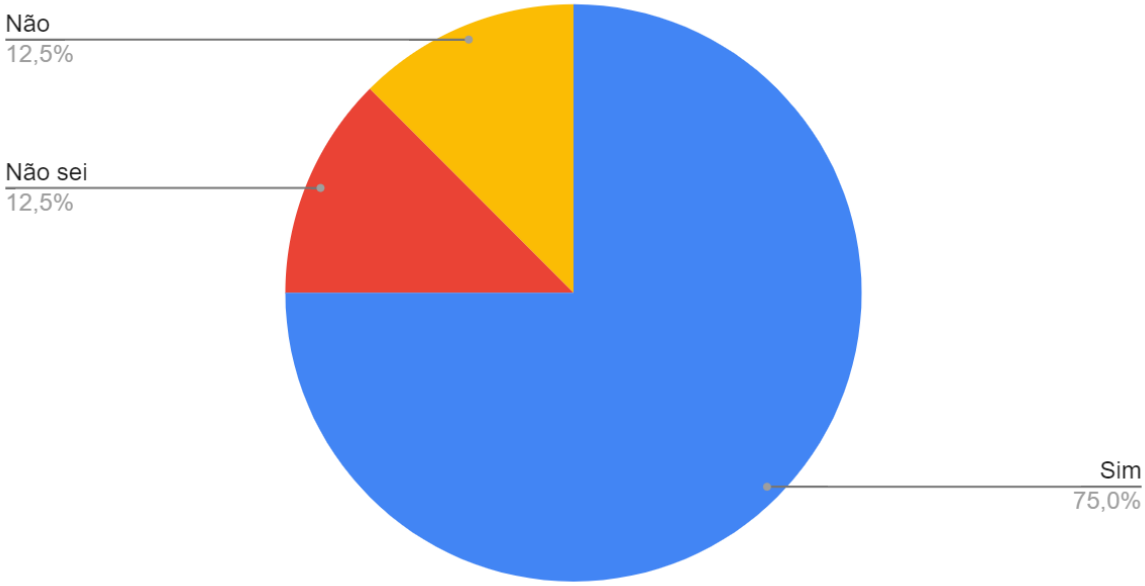
Durante a pandemia você conseguiu cumprir algum, ou todos, os estágios obrigatórios nas escolas e teve dificuldades?



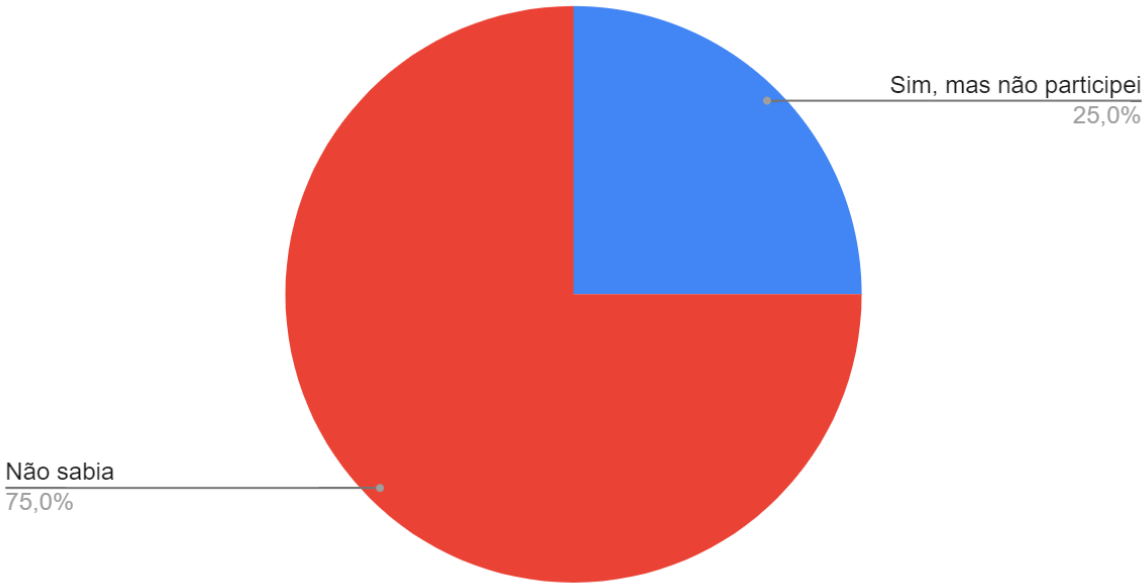
O Projeto de Vida é uma dentre as diversas modificações do Novo Ensino Médio e tem um papel importante para os/as estudantes em suas escolhas profissionais e formação integral. Você teve dificuldades em compreender o Projeto de Vida, para que serve, como deve funcionar e quais os seus objetivos?



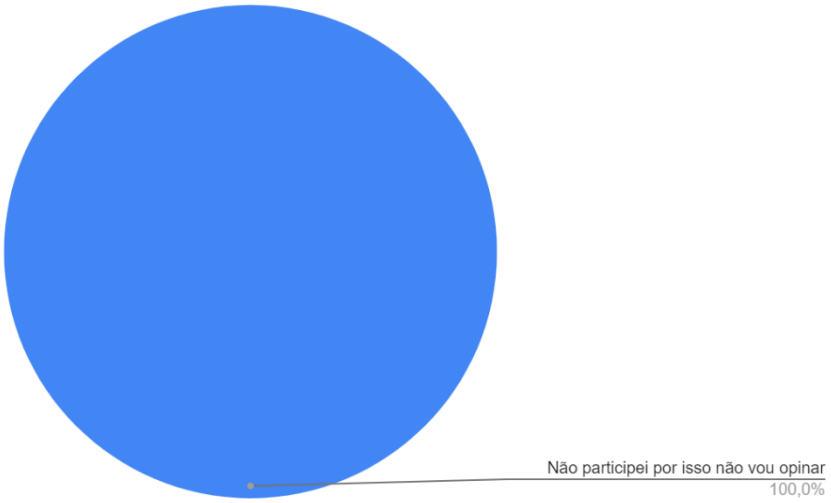
Você acredita que o Projeto de Vida é capaz de servir como lugar de orientação para os estudantes sobre seu futuro e espaço onde os estudantes se sentem mais abertos para serem ouvidos e mais ativos individual e coletivamente?



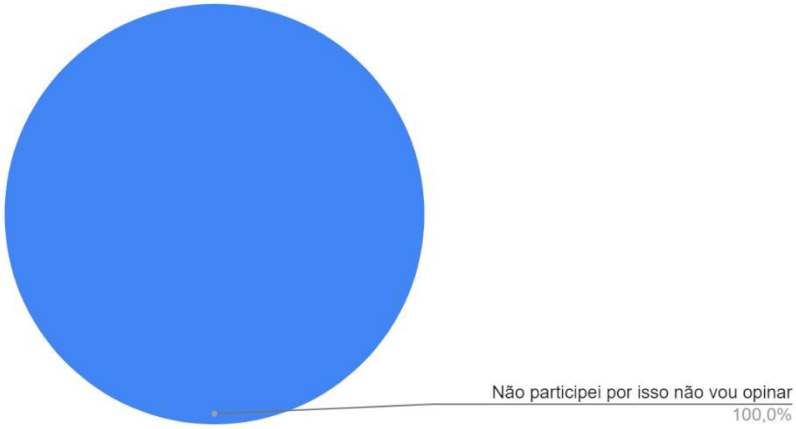
Você sabia que a Universidade de Brasília ofertou um curso de extensão sobre a pandemia e que também refletia sobre projetos de vida, chamado "Felicidade, Bem-estar e Projeto de Vida"? Você participou?



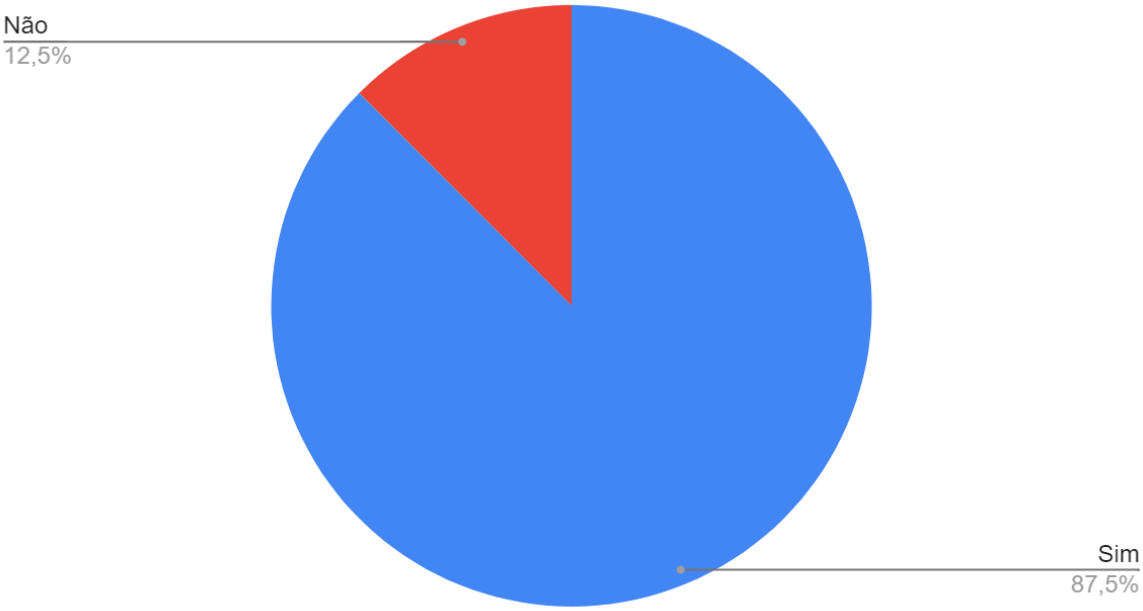
Em uma escala de insatisfatório até satisfatório, defina sua experiência com este curso de extensão ofertado pela Universidade de Brasília:



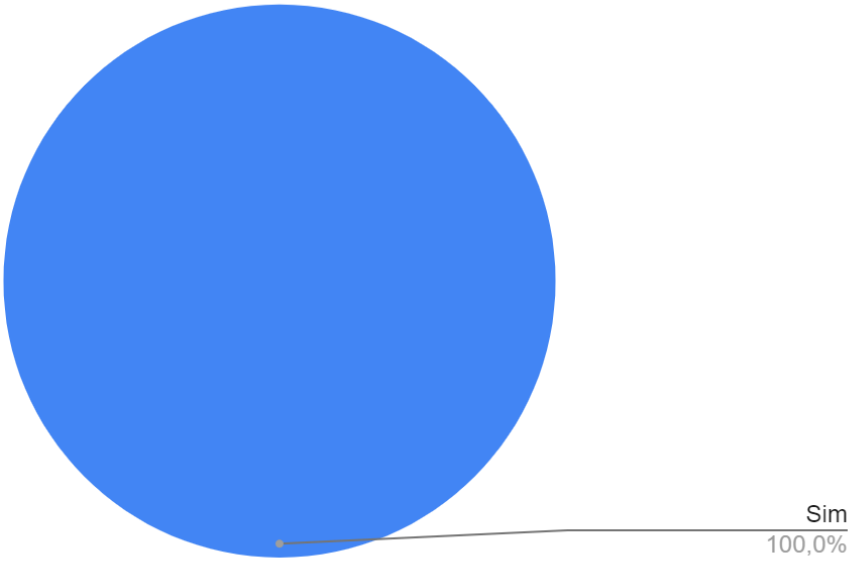
Fale um pouco como foi sua experiência com este curso da Universidade de Brasília. Pode escolher mais de uma opção em caso afirmativo.



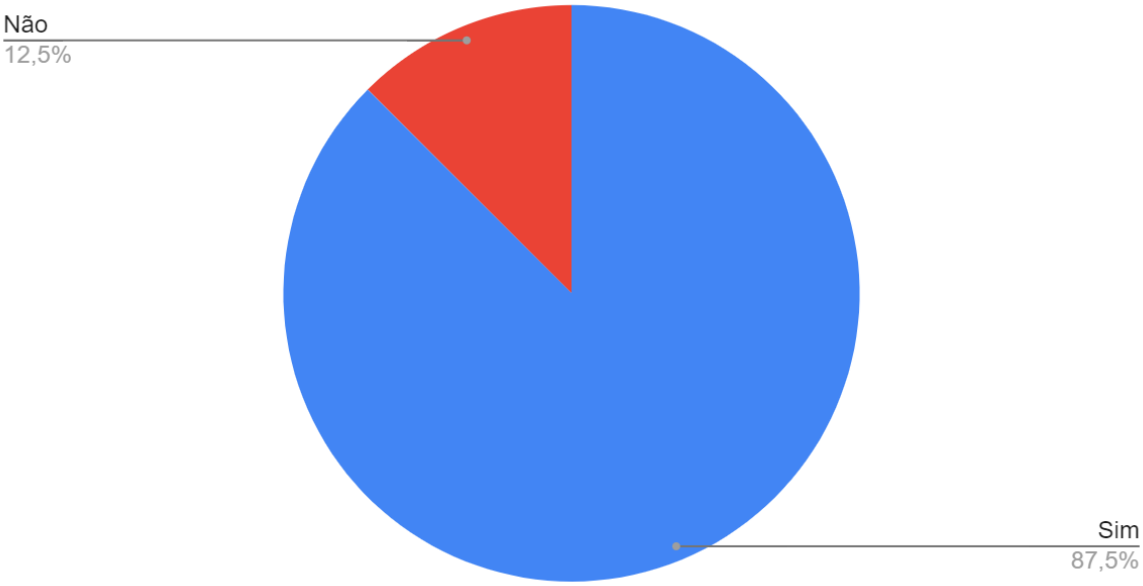
Você acha que seria importante a inclusão de uma disciplina sobre Projeto de Vida e com uma abordagem filosófica na grade do curso de Licenciatura?



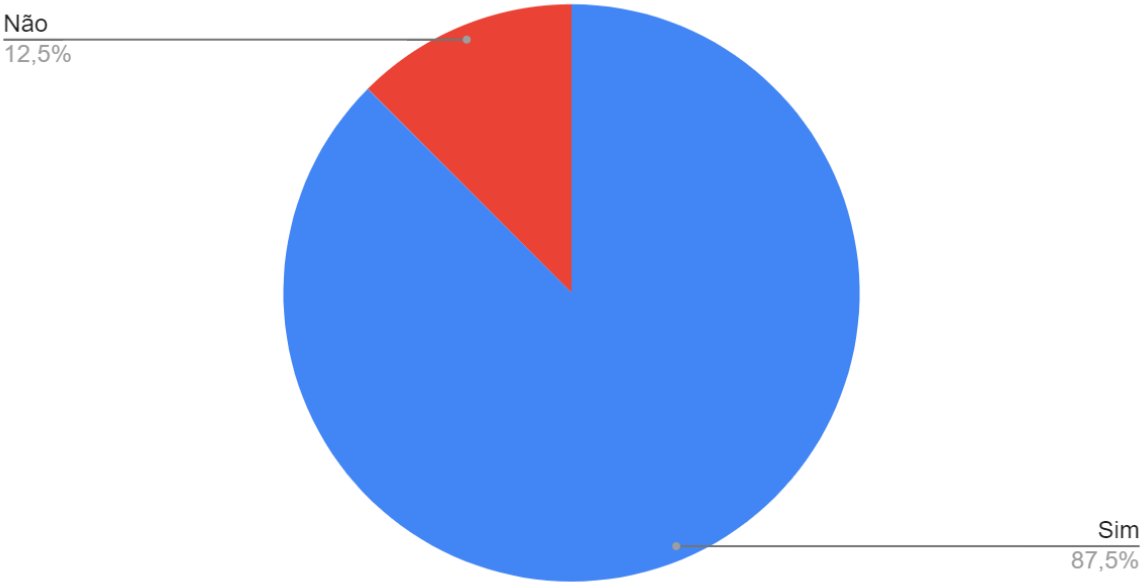
A SEEDF definiu que o Projeto de Vida não apenas deve servir como orientação para a escolha de futuro dos estudantes, mas também para enfrentar desafios da Educação, como a evasão escolar, servindo como uma transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



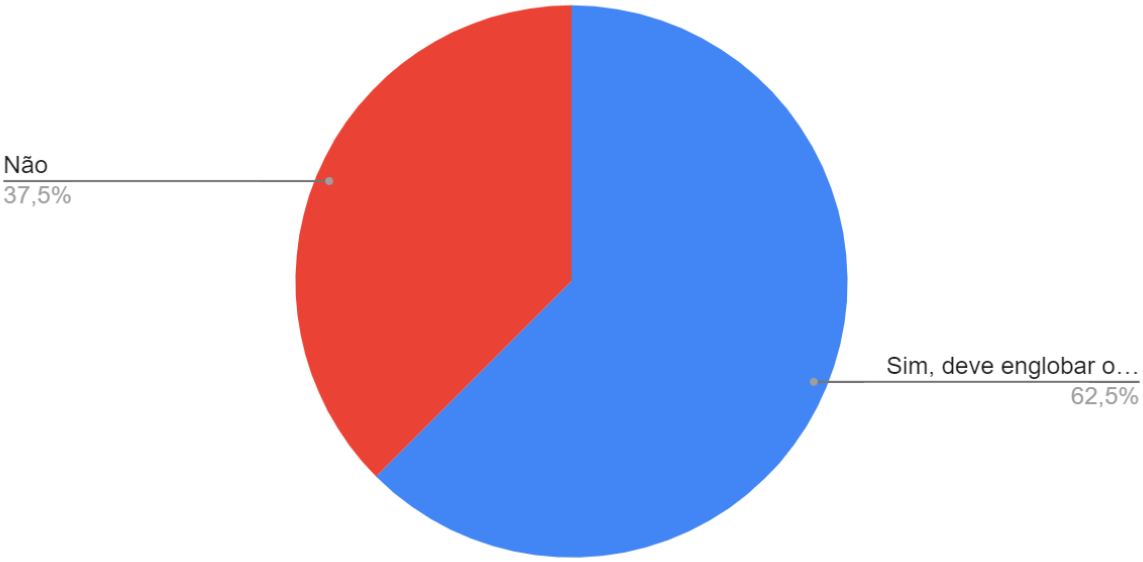
Outro objetivo do Projeto de Vida é de espaço de observação e acompanhamento socioemocional, devendo o/a professor/a encaminhar o/a estudante para o setor de amparo psicológico e social no caso de verificar tal necessidade. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



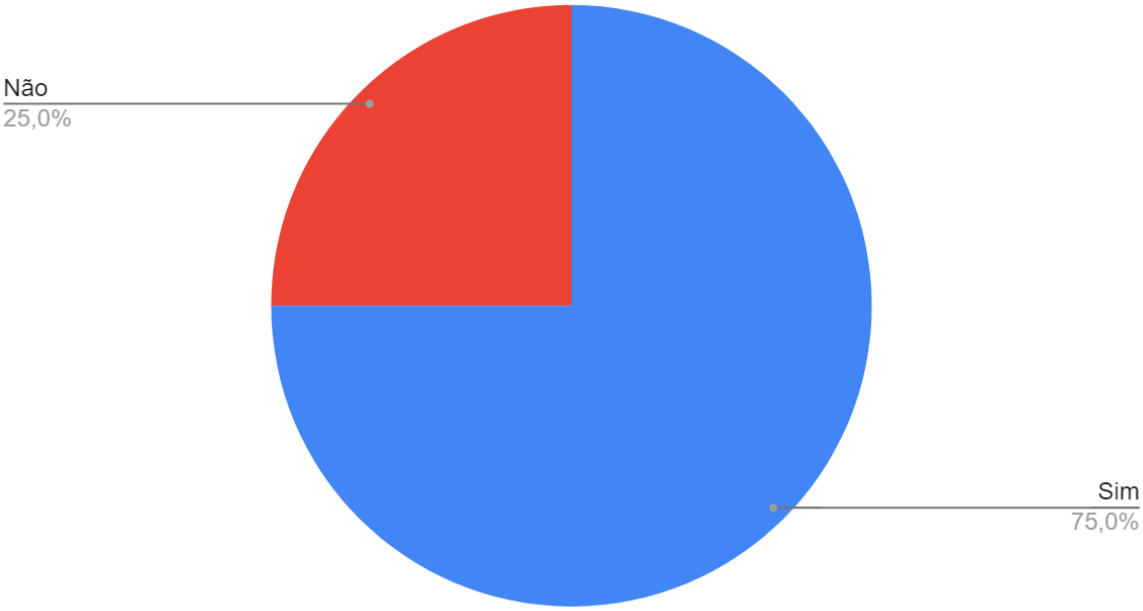
A SEEDF também definiu que o Projeto de Vida pode ser utilizado para auxiliar os/as estudantes na preparação para uma educação superior, abordando PAS, vestibular e outros. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



A Portaria nº 1.432/2018 estabelece que o Projeto de Vida também deve englobar o empreendedorismo, cuja justificativa se dá pela "incerteza e volatilidade do mercado que exige uma formação estudantil que desenvolva uma capacidade adaptativa e criativa para formular oportunidades diante de situações difíceis". Você acredita que o Projeto de Vida deve englobar também a orientação para o mercado de tr…

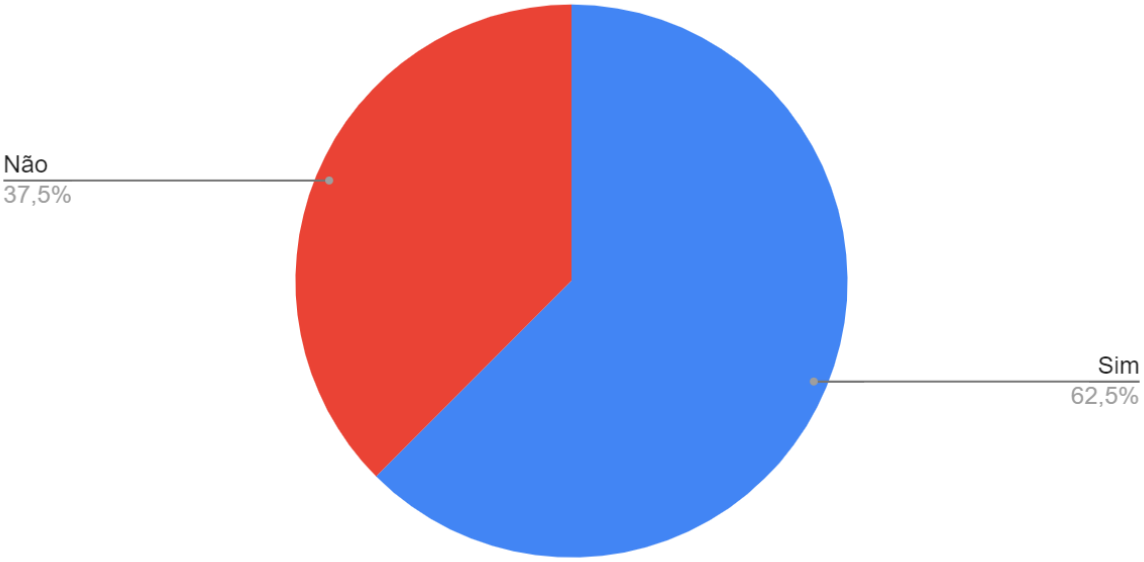


Você pensa que o eixo do empreendedorismo, previsto na Portaria, ao invés de preparar o/a estudante para o mercado de trabalho, poderia acabar incindindo em uma precarização do ensino e do trabalho?

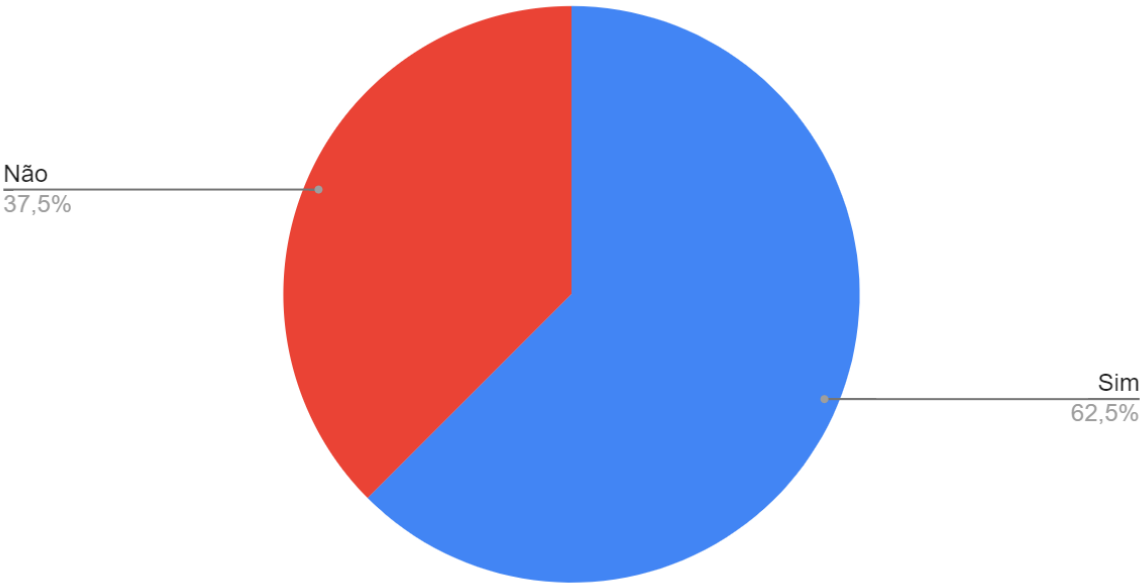


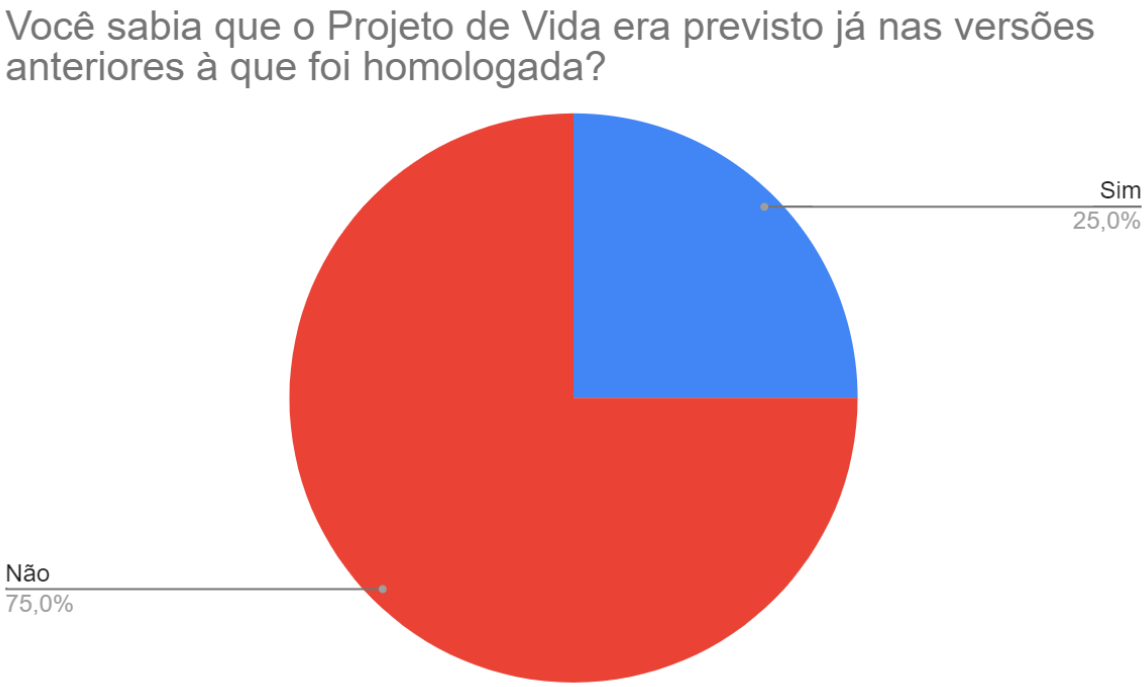
Você sabia que a reforma do Ensino Médio é uma demanda da comunidade educacional, em todas as suas esferas, que remonta uma discussão pública desde 2011, ganhando força com as Jornadas de Junho de 2013, e com a realização de congressos voltados ao propósito de elaborar a BNCC nos anos de 2014 e 2015?

Você sabia que houveram três versões da BNCC, em que as duas primeiras versões (nos anos de 2014 e 2015) fizeram parte de um amplo debate nacional; e que a terceira versão foi feita por meio de uma Medida Provisória (nº 746/2016.) convertida em Lei (nº 13.415/2017), tendo resistência popular à sua implementação por não contemplar o debate público que estava acontecendo?



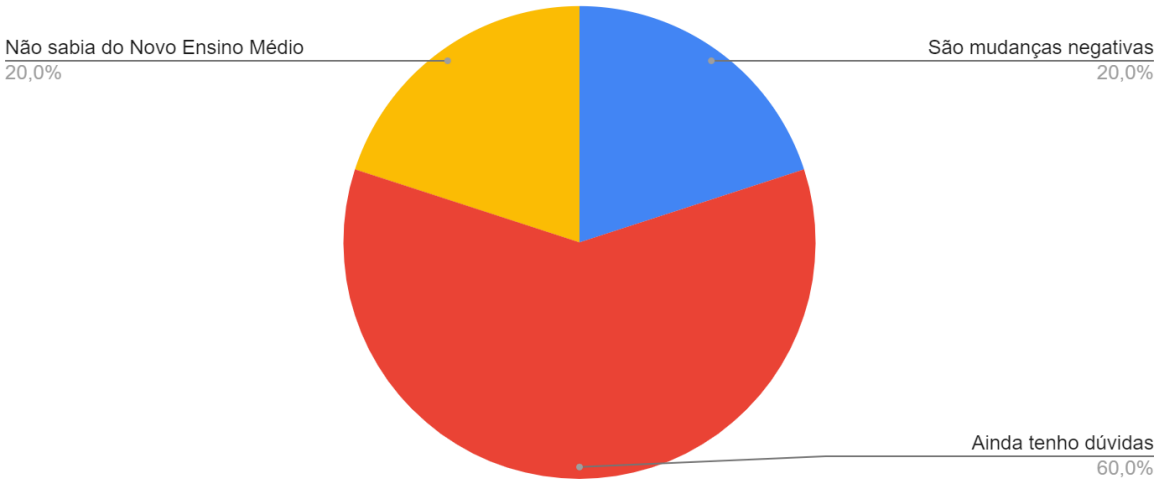
Você sabia que as principais críticas à 3ª versão da BNCC (vigente) são: 1) o trâmite legal que não contemplou o debate público, 2)a retirada de aspectos sócio-comunitários e de pautas identitárias e 3) a inclusão de uma visão conservadora, tecnicista e mercadológica para o Ensino Médio?



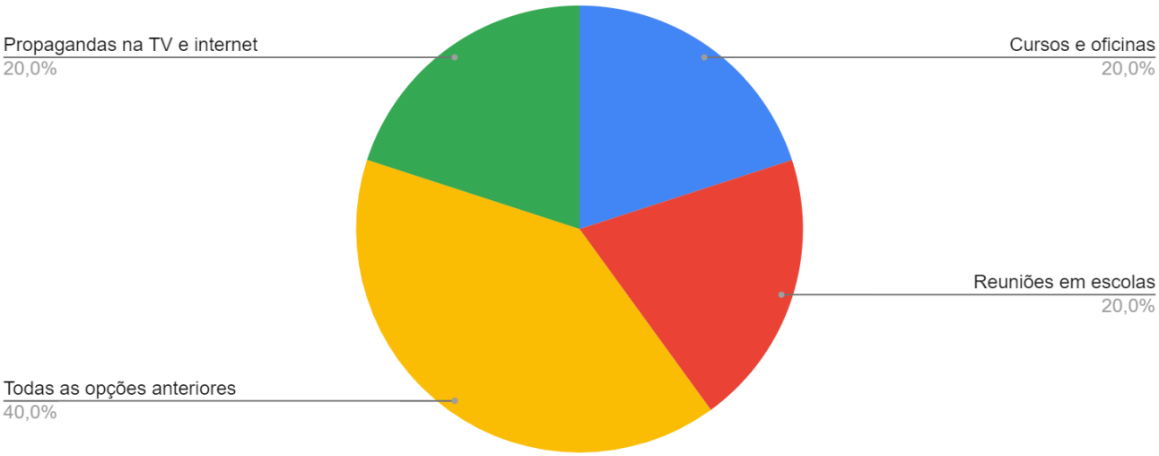


10. QUESTIONÁRIO – PROFESSORES/AS DEP. FIL./UNB

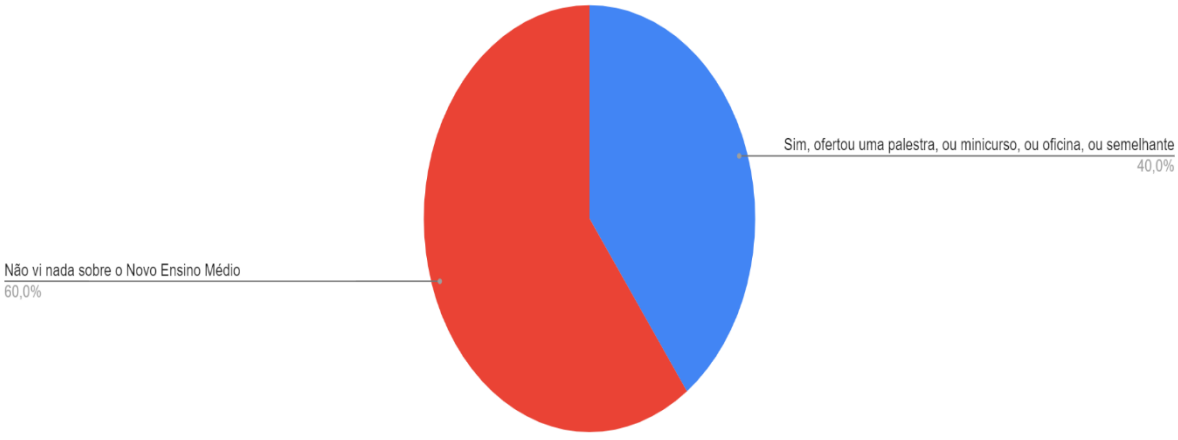
Como você define sua compreensão acerca das mudanças do Novo Ensino Médio?

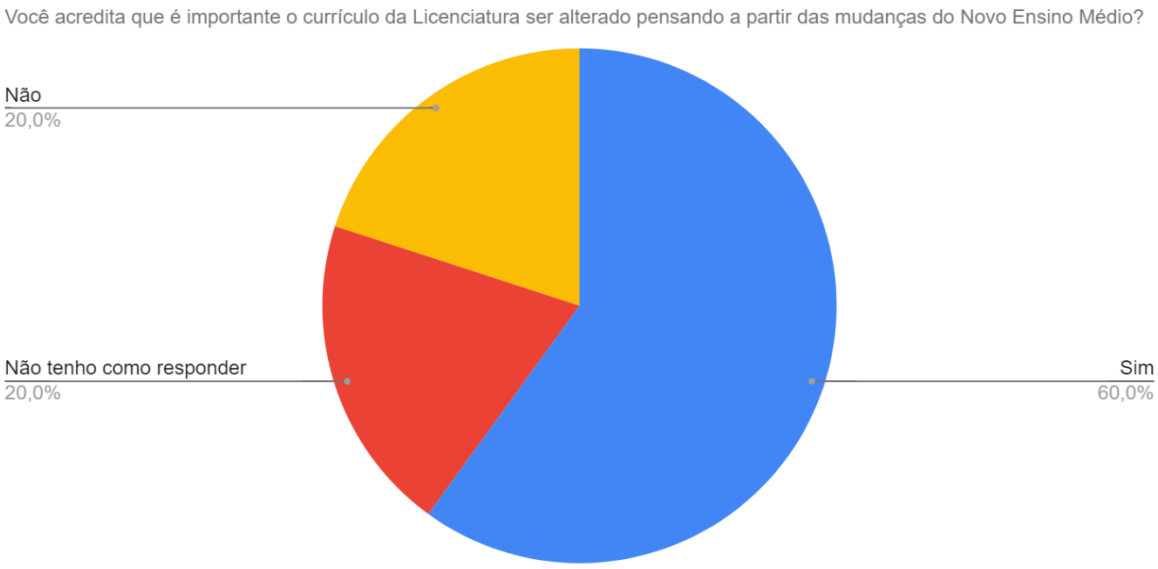


O que você acredita ser mais efetivo para informar a população acerca das mudanças do Novo Ensino Médio:

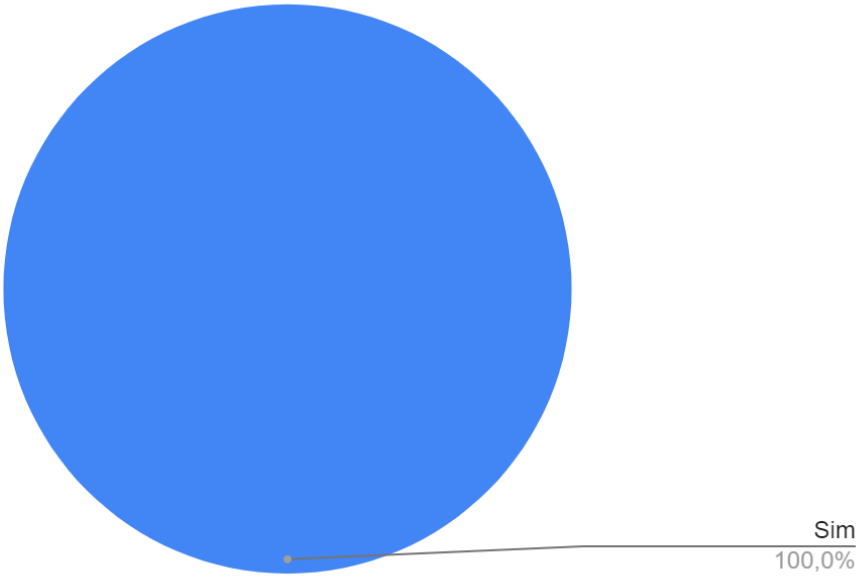


O curso de Licenciatura abordou as mudanças do Novo Ensino Médio de alguma forma?

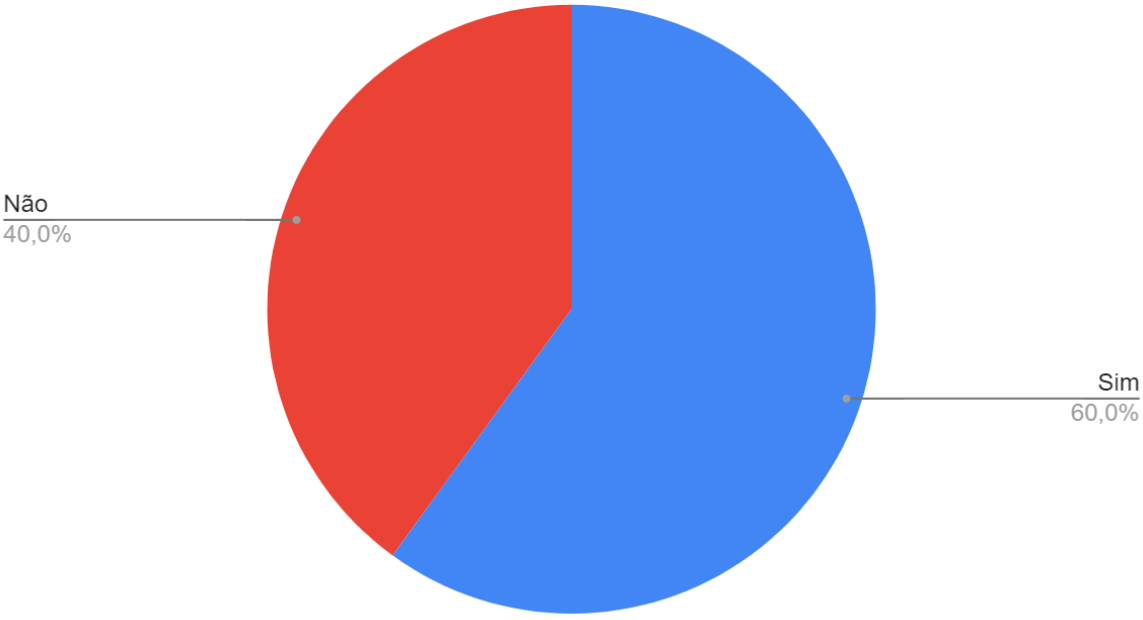



Você acredita que é importante o currículo da Licenciatura ser alterado pensando a partir das mudanças do Novo Ensino Médio?
Não
20,0%
Não tenho como responder
20,0%
Sim
60,0%

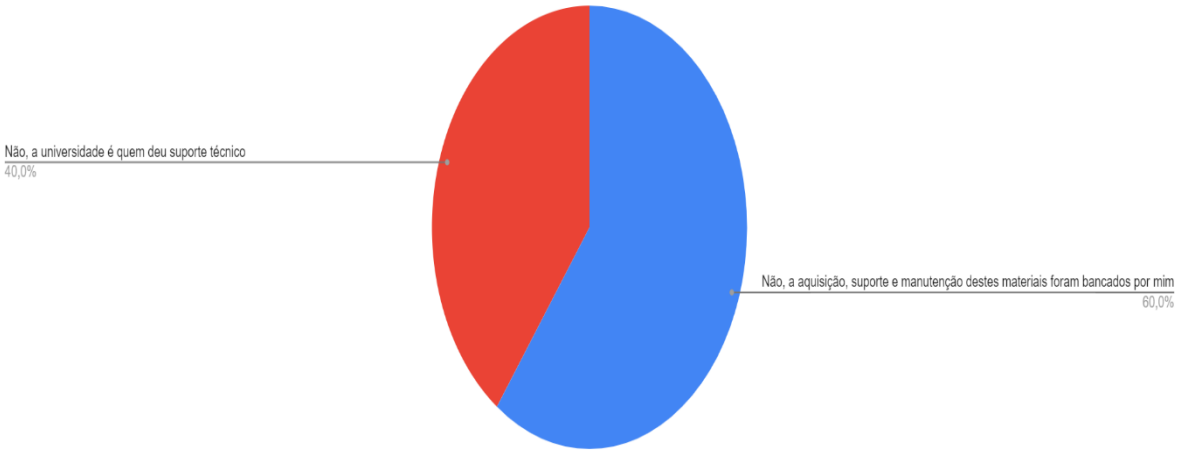
Considerando o contexto da pandemia de COVID-19, você se sente mais esgotado física, mental e/ou psicologicamente?



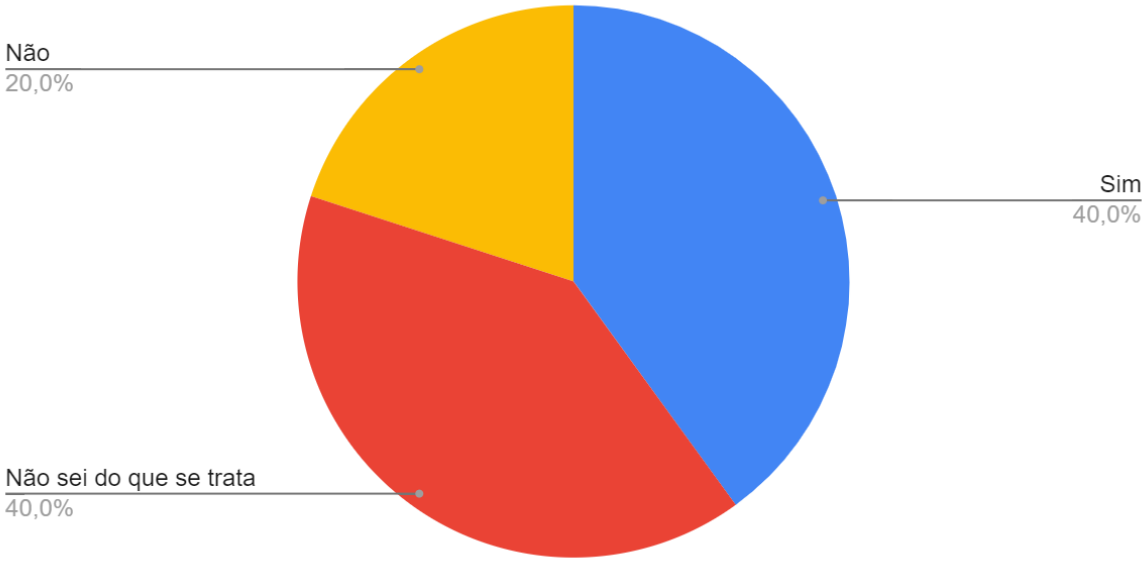
A carga de trabalho aumentou durante a pandemia?

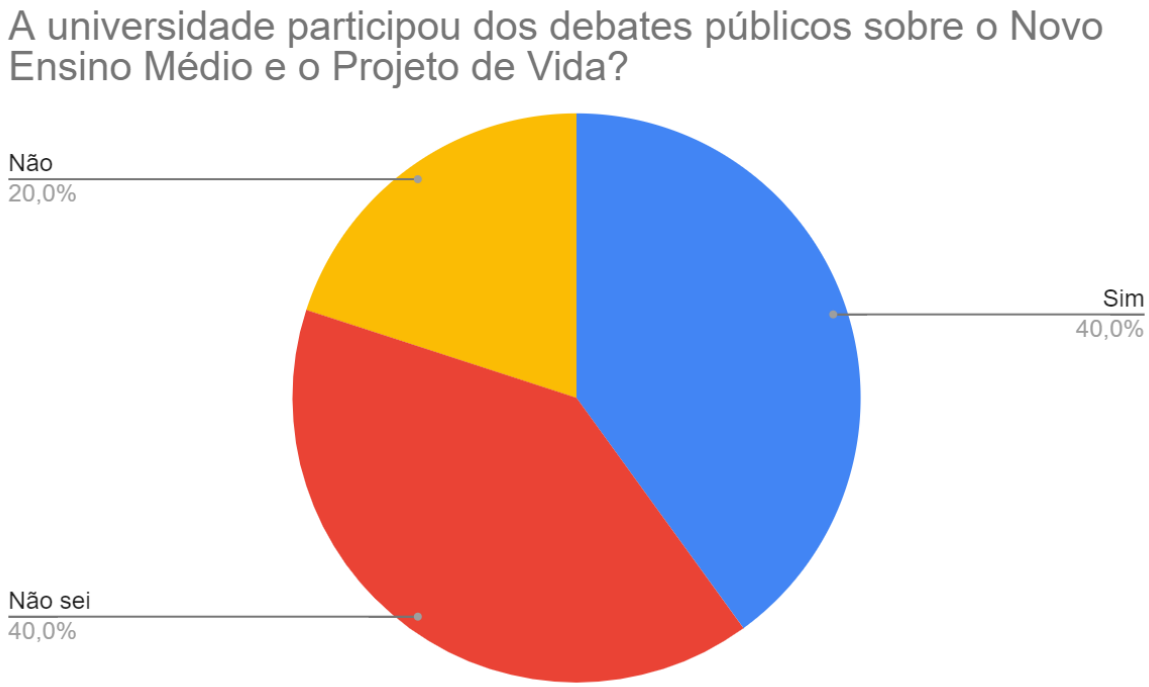


Houve algum suporte por parte do Governo Federal em fornecer ou cobrir despesas com materiais como internet, webcam, microfone, fone de ouvido e derivados necessários para as aulas remotas?



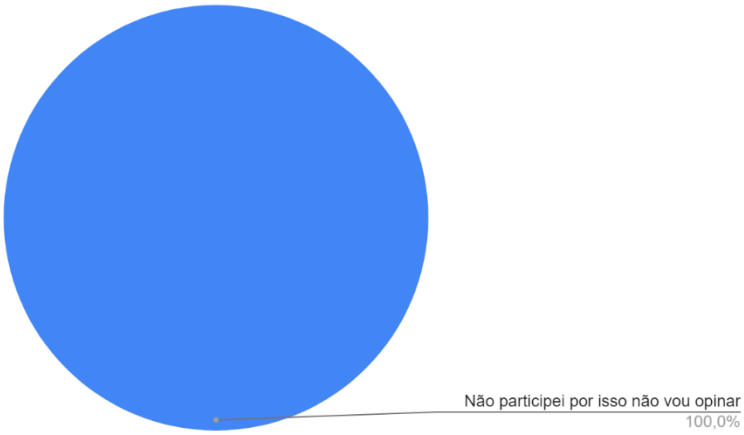
O Projeto de Vida é uma dentre as diversas modificações do Novo Ensino Médio e tem um papel importante para os/as estudantes em suas escolhas profissionais e formação integral. Você teve dificuldades em compreender o Projeto de Vida, para que serve, como deve funcionar e quais os seus objetivos?



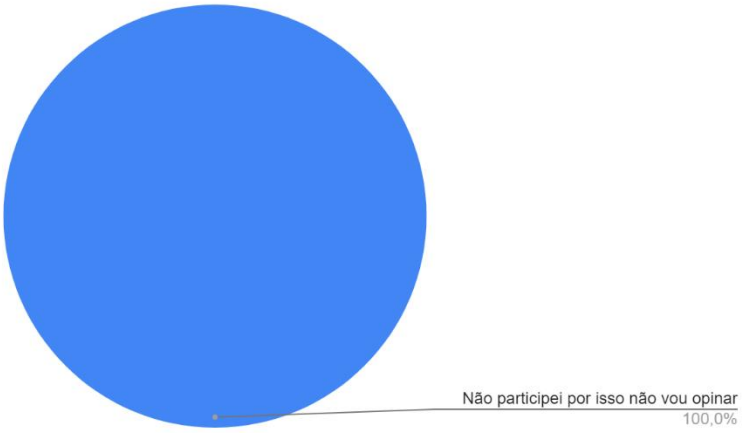

A universidade participou dos debates públicos sobre o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida?
Não
20,0%
Sim
40,0%
Não sei
40,0%

Você sabia que a Universidade de Brasília ofertou um curso de extensão sobre a pandemia e que também refletia sobre projetos de vida, chamado "Felicidade, Bem-estar e Projeto de Vida"? Você participou?
Sim, mas não participei
20,0%
Não sabia
80,0%

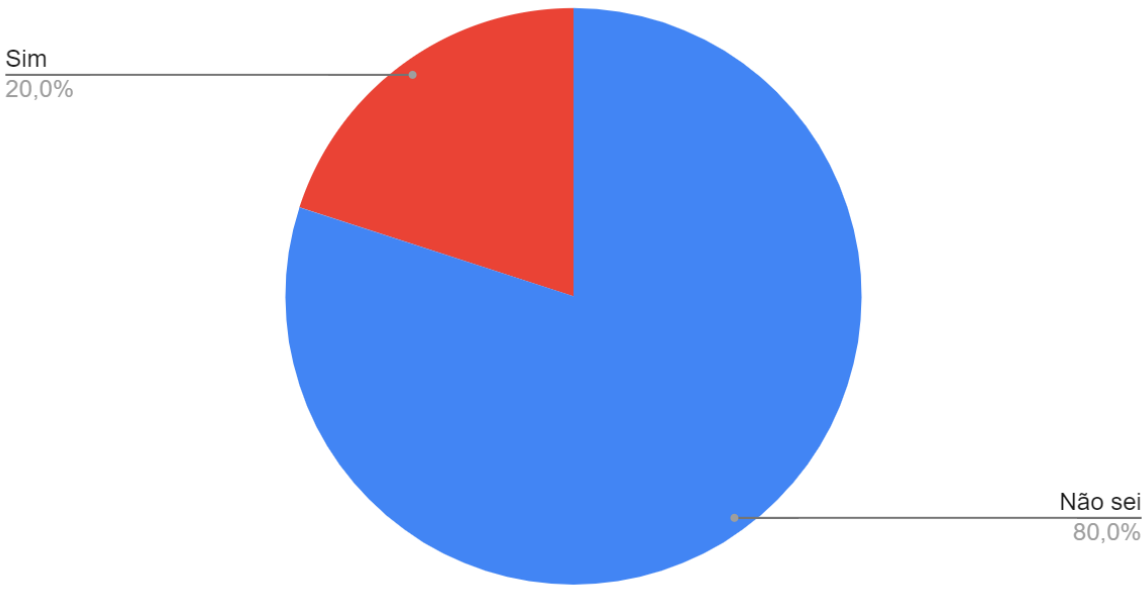
Em uma escala de insatisfatório até satisfatório, defina sua experiência com o curso ofertado pela Universidade de Brasília:

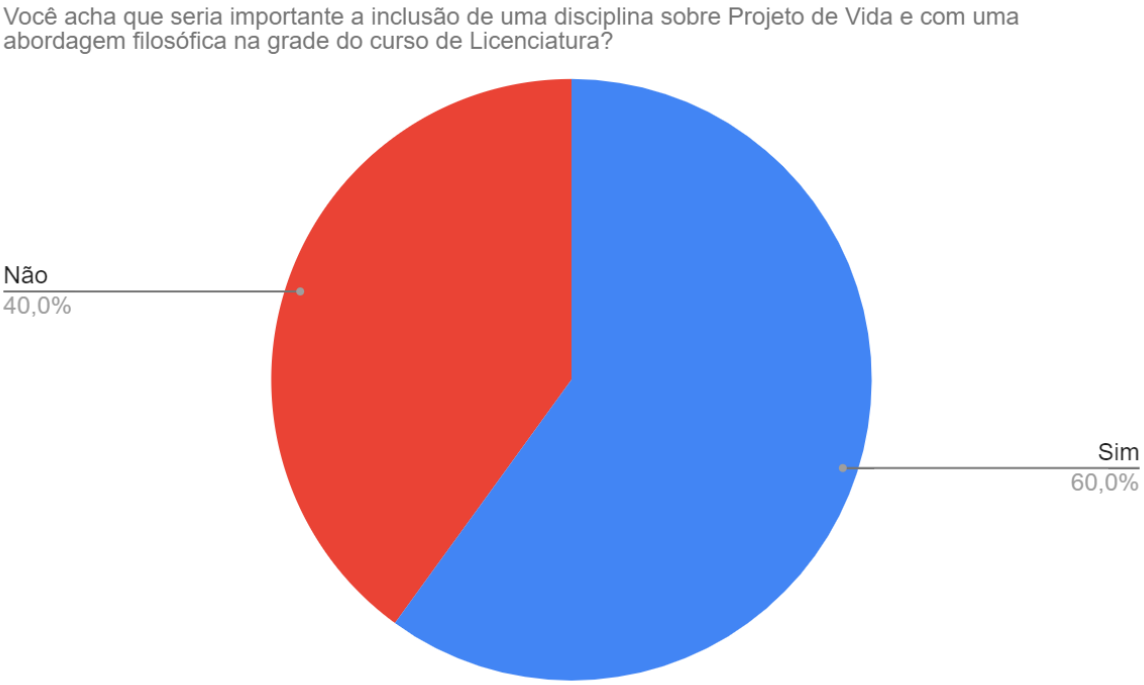


Fale um pouco como foi sua experiência com este curso da Universidade de Brasília. Pode escolher mais de uma opção em caso afirmativo.

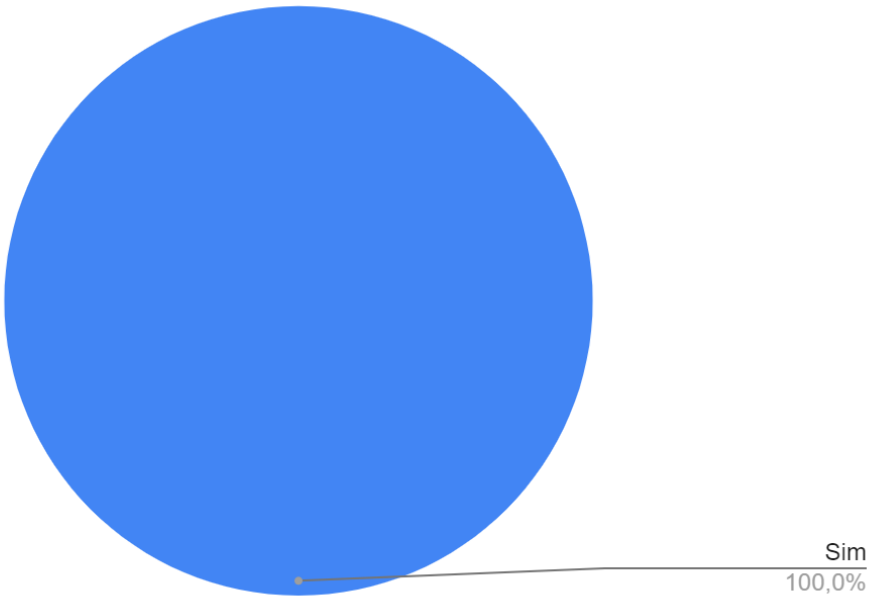


Você acredita que o Projeto de Vida é capaz de servir como lugar de orientação para os estudantes sobre seu futuro e espaço onde os estudantes se sentem mais abertos para serem ouvidos e mais ativos individual e coletivamente?

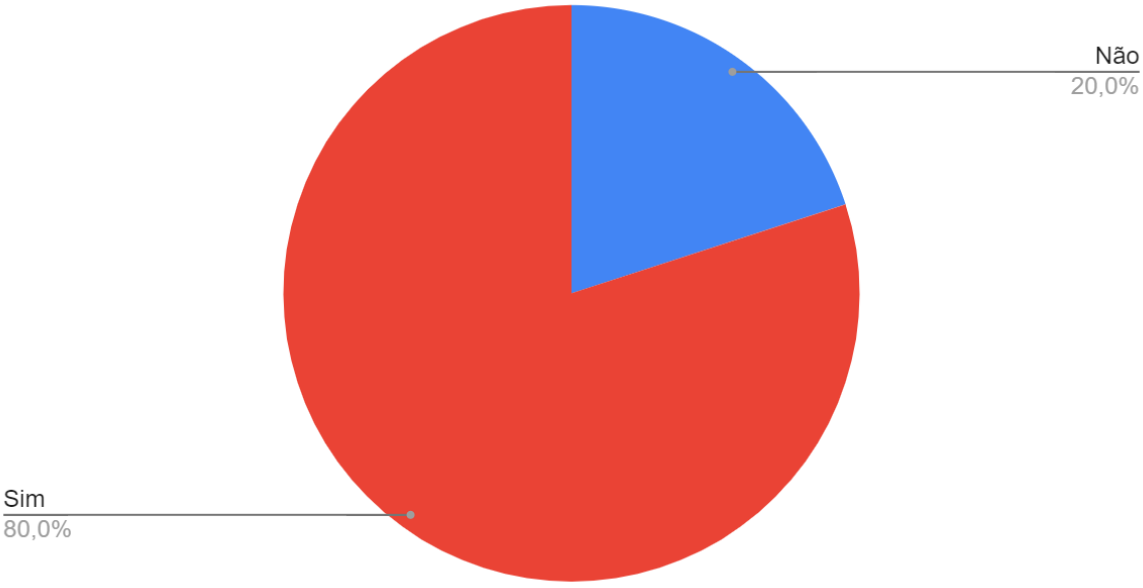



Você acha que seria importante a inclusão de uma disciplina sobre Projeto de Vida e com uma abordagem filosófica na grade do curso de Licenciatura?
Não
40,0%
Sim
60,0%

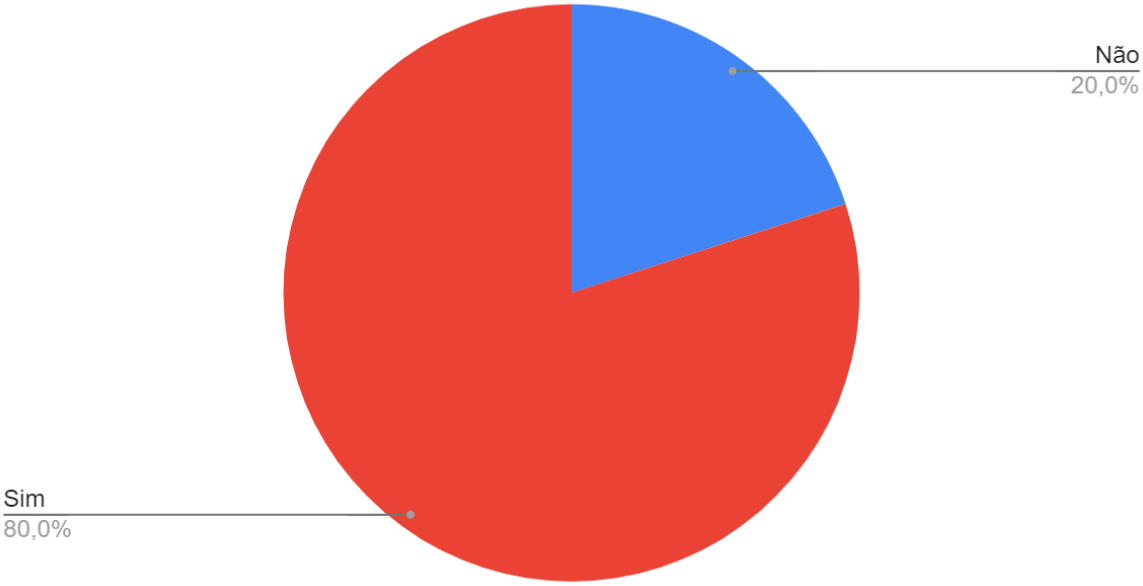
A SEEDF definiu que o Projeto de Vida não apenas deve servir como orientação para a escolha de futuro dos estudantes, mas também para enfrentar desafios da Educação, como a evasão escolar, servindo como uma transição entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



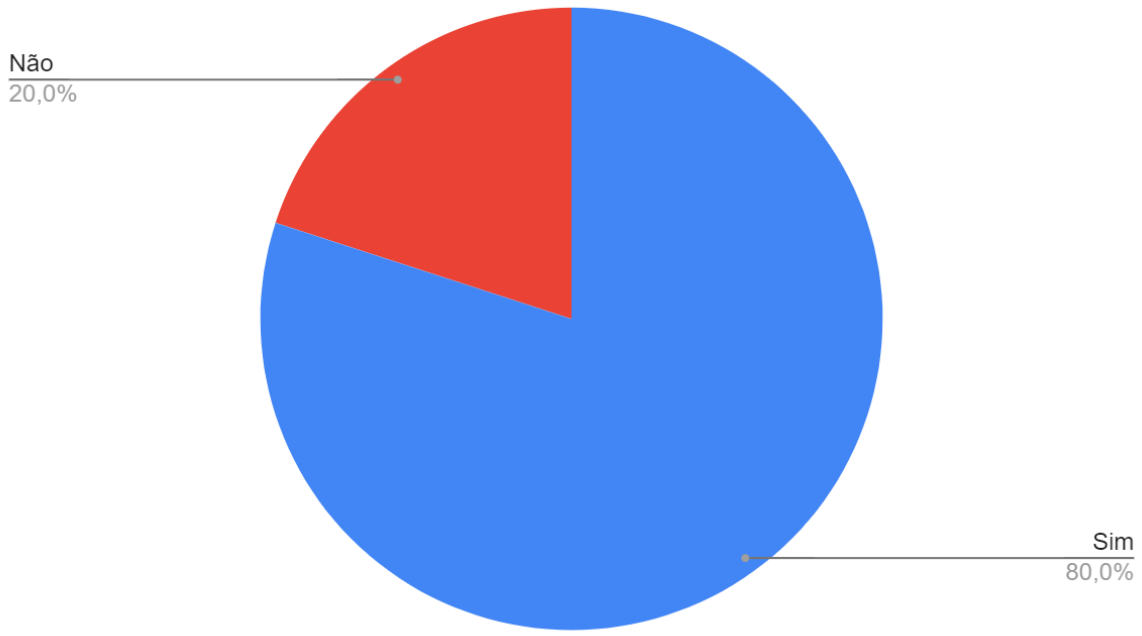
Outro objetivo do Projeto de Vida é de espaço de observação e acompanhamento socioemocional, devendo o/a professor/a encaminhar o/a estudante para o setor de amparo psicológico e social no caso de verificar tal necessidade. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



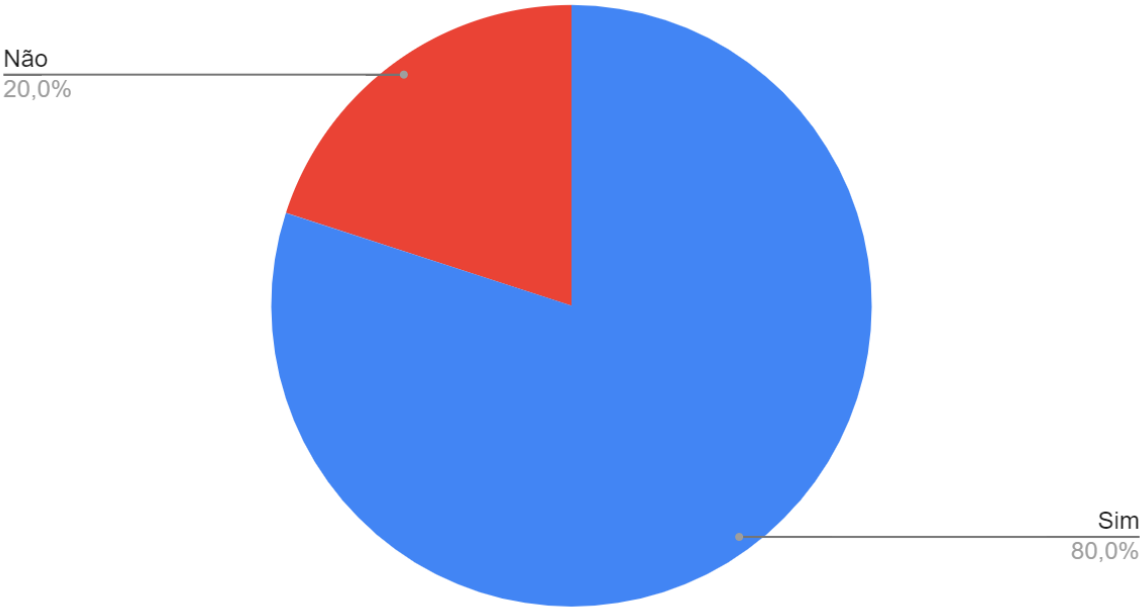
A SEEDF também definiu que o Projeto de Vida pode ser utilizado para auxiliar os/as estudantes na preparação para uma educação superior, abordando PAS, vestibular e outros. Você acredita que o Projeto de Vida pode servir a tal propósito?



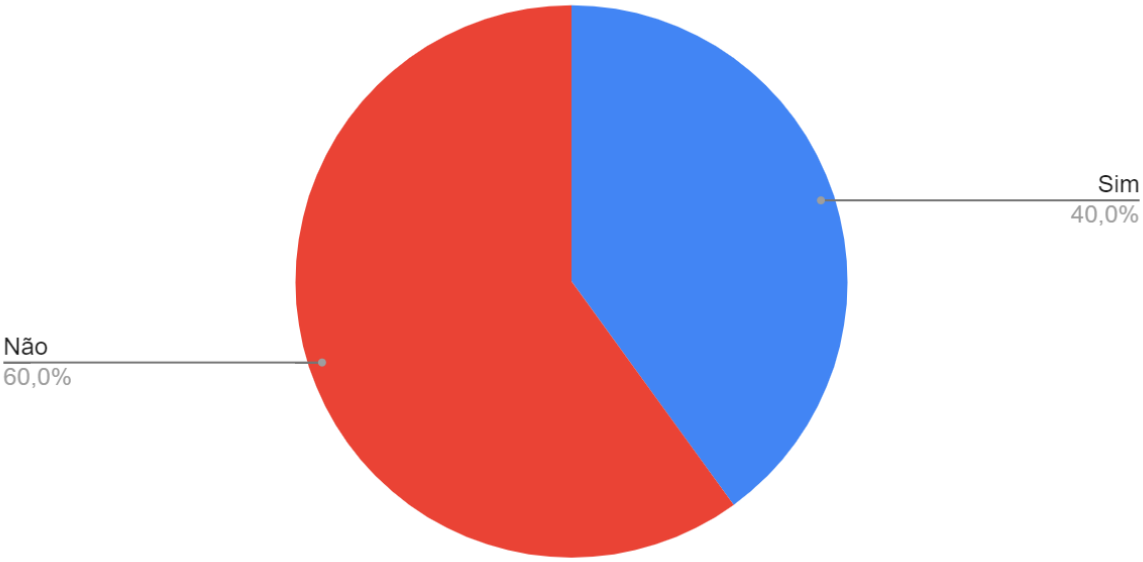
A Portaria nº 1.432/2018 estabelece que o Projeto de Vida também deve englobar o empreendedorismo, cuja justificativa se dá pela "incerteza e volatilidade do mercado que exige uma formação estudantil que desenvolva uma capacidade adaptativa e criativa para formular oportunidades diante de situações difíceis". Você acredita que o Projeto de Vida deve englobar também a orientação para o mercado de trabalho?



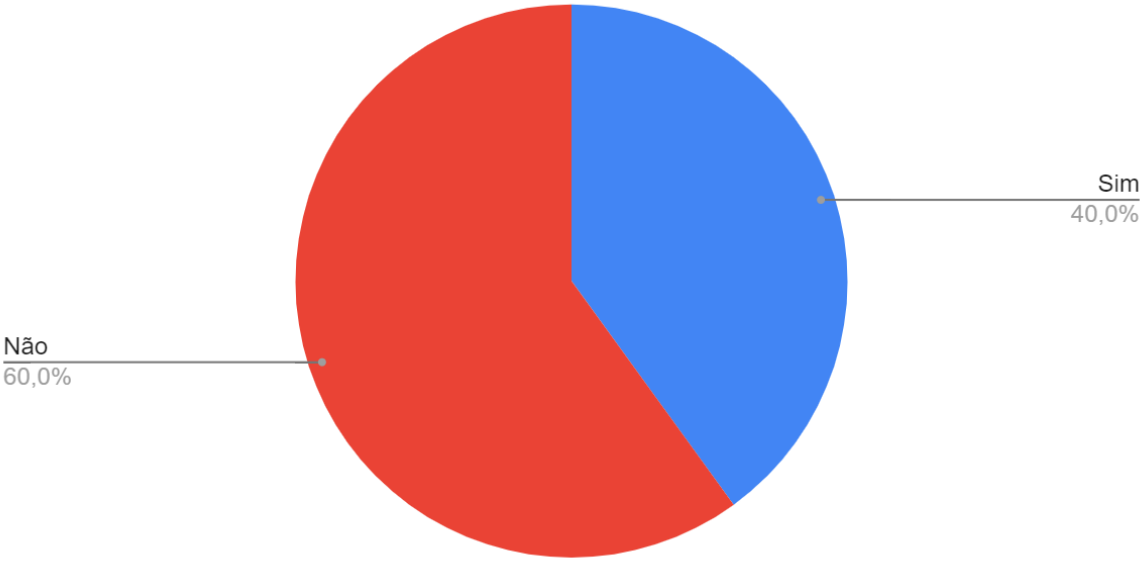
Você pensa que o eixo do empreendedorismo, previsto na Portaria, ao invés de preparar o/a estudante para o mercado de trabalho, poderia acabar incindindo em uma precarização do ensino e do trabalho?



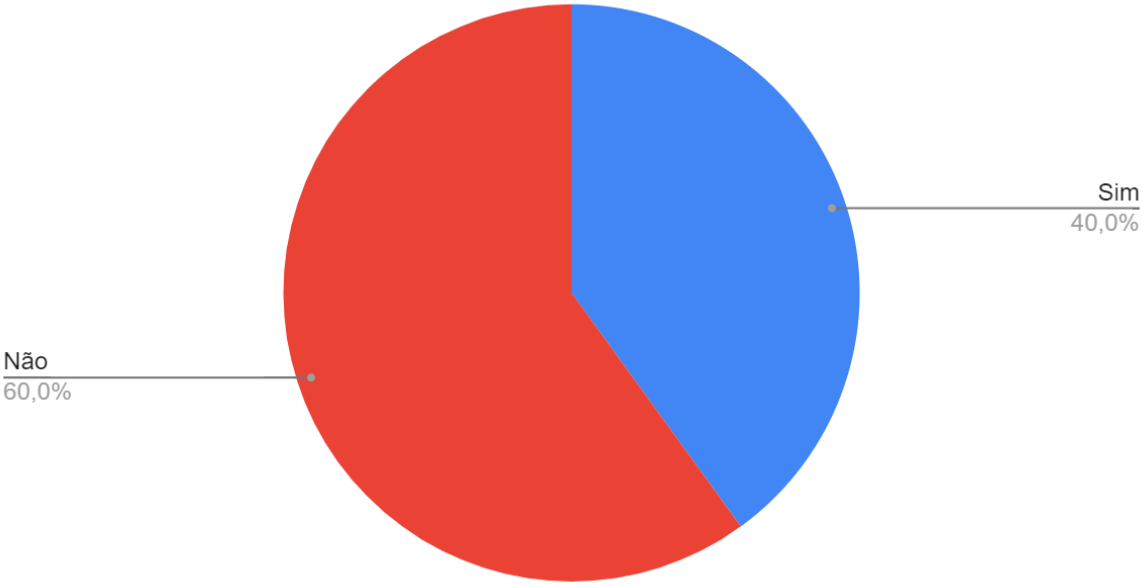
Você sabia que a reforma do Ensino Médio é uma demanda da comunidade educacional, em todas as suas esferas, que remonta uma discussão pública desde 2011, ganhando força com as Jornadas de Junho de 2013, e com a realização de congressos voltados ao propósito de elaborar a BNCC nos anos de 2014 e 2015?



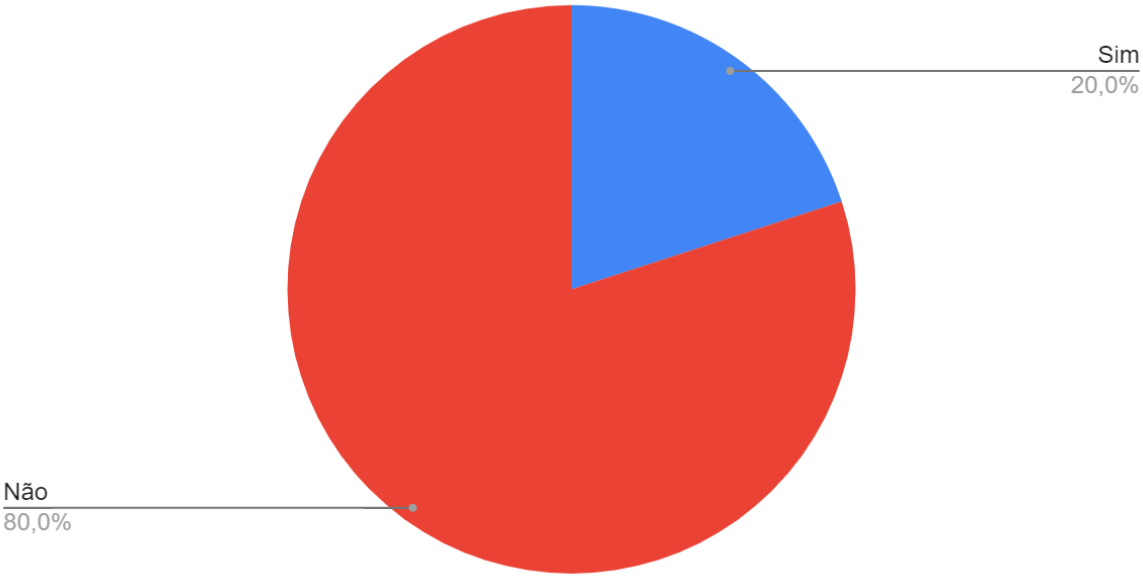
Você sabia que houveram três versões da BNCC, em que as duas primeiras versões (nos anos de 2014 e 2015) fizeram parte de um amplo debate nacional; e que a terceira versão foi feita por meio de uma Medida Provisória (nº 746/2016.) convertida em Lei (nº 13.415/2017), tendo resistência popular à sua implementação por não contemplar o debate público que estava acontecendo?



Você sabia que as principais críticas à 3ª versão da BNCC (vigente) são: 1) o trâmite legal que não contemplou o debate público, 2)a retirada de aspectos sócio-comunitários e de pautas identitárias e 3) a inclusão de uma visão conservadora, tecnicista e mercadológica para o Ensino Médio?



Você sabia que o Projeto de Vida era previsto já nas versões anteriores à que foi homologada?



11 – TABELAS DE COMENTÁRIOS DE ESTUDANTES E PROFESSORES/AS

ESTUDANTES			
RESPOSTAS POSITIVAS	**RESPOSTAS NEGATIVAS**	**RESPOSTAS CONFUSAS**	**INDETERMINADO**
Ótimo	Ainda fico preocupada com a falta de preparo dos professores para lidar com a aula e com adolescentes	Eu não entendia muito bem as aulas, mas tentava fazer o possível para tudo sair conforme os professores pediam	Ess é meu primeiro ano com o projeto de vida.
Foi boa	acho uma matéria "desnecessária" (nesse período pós pandemia) Pois, muitos alunos estão atrasados por conta da pandemia em relação aos alunos de escolas particulares, e para presta vestibular esta sendo mais desvantajoso. E é uma matéria q atualmente não	Nunca explicaram direito, e a professora só passa atividade.	Estou começando agora, então não tenho muita opinião.
Foi uma boa experiência	Projetos de vida sao mais complicados, tem muita coisa diferente e é muito mais trabalho, é cansativo	Ainda estou muito perdido... Tá sendo bastante cansativo.	Nada de bom e nem de ruim
Muito boa	Não achei muito interessante	Um pouco duvidoso, mas legal.	Média
Tranquilo	Não gostei, prefiro o ensino médio normal	A propósito, o Projeto de Vida pareceu meio confuso, ao meu ver.	ainda estou no primeiro ano nem tenho muito o que falar.
Muito boa! Serve de orientação para o futuro	não pareceu mais interessante, não está me servindo de muita coisa	Na verdade eu ainda não entendi essa disciplina , me falaram q ia ser uma coisa e está sendo outra	Gosto do projeto de vida, mas não acho que me ajuda muito. Muita gente da minha turma não quer nada com a vida, são pessoas muito diferentes de mim, então não me sinto a vontade para falar mais abertamente.
foi uma boa experiência, e bom pra refletir sobre a vida	acho muito inútil, com professores que são sabem falar sobre tal assunto, logo qnd o projeto é para entender oq acontece, os professores não ajudam, só botam pressão e não tentam compreender os alunos	Ainda não entendi o objetivo principal sobre como essa matéria vai refletir na minha profissão futuramente. É uma matéria interessante e trabalhada de uma forma leve, eu gosto bastante	sim
foi normal, soou mais como uma matéria qualquer de técnica	Não gosto de projeto de vida	Não entendi esse projeto direito	Não sei

as aulas são boas e dinâmicas	O projeto de vida PARA MIM é uma materia/unidade curricular irrelevante.	Nunca explicaram direito, e a professora só passa atividade.	Diferente
Até agora está sendo só mais uma matéria normal, não chama muito minha atenção, pois agora são muitas matérias para ministrar e acaba que o projeto de vida não se torna muito interessante. Mas acho que com certas dinâmicas dentro da sala de aula pode	Não gosto muito, não tem nada de interessante é chato.		foi normal, soou mais como uma matéria qualquer de técnica
Eu acho que o projeto de vida é uma matéria essencial na nossa formação, nós ajuda a descobrir quem somos e a aceitar quem somos.	Demorei para compreender a finalidade da matéria e não vi muita diferença entre ter e não ter as aulas.		Não sei
Eu achei uma matéria muito boa	sinceramente eu acho um saco		Ainda tenho muito a pensar sobre o projeto de vida,já que estou começando por agora a conhecer o projeto de vida.
Interessante mas as salas tem muitos alunos, fica difícil a organização e o rendimento em sala.	Simplesmente o objetivo é muito bom, porém a prática n funciona a gente pode até tentar mas creio que n vai funcionar, n me sinto aberto dentro do Projeto e acredito que muito tbm n		Não consigo ir pra escola pq tô cansada mentalmente, então não sei.
ajuda a entender o que posso fazer após a escola e como lidar com pensamentos e sentimentos	Achei a proposta interessante mas não mais que outras disciplinas. Na minha opinião, projeto de vida é a de menor importância em minha grade curricular.		Não cursei, por isso não vou opinar
Me ajudou, e ainda ajuda, a achar o norte para a minha futura profissão	na teoria é mais util do que na prática		não cursei as aulas de projeto de vida, então não vou opinar
Foi bom	Bom, pra mim, foi uma matéria que colocaram pra encher horário ou sei lá. Não vejo muito aproveitamento por parte da minha pessoa e acredito que tem muito o que melhorar, uma vez que o Projeto de Vida mais parece um curso motivacional vendido por coaches		Não curso às aulas de projeto de vida
E bem interessante, gosto do projeto de vida, da mais informações que outras matérias e e mais fácil compreender.	Inútil, pra mim foi perca de tempo pois tiraram matérias importantes da grade curricular para botar conteúdo que eu posso ver em vídeos de 10 minutos no YouTube.		Foi normal

Boa até. Mas as vezes da um belo de um sono	Não gostei muito		Não cursei
Foi boa demais!	Não achei mais necessária que as outras disciplinas, na verdade, para mim, não há necessidade alguma.		[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Foi ótimo a experiência pois ela passa ensinamentos e melhoras emocionais	Bem, eu entendo como é o projeto de vida, mas para mim não é tão interessante assim.		[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Muito bom			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
É interessante			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Gostei muito, pós é bem explicativo			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Eu achei o projeto de vida muita interessante, é uma aula que deveria ter em todas as escolas, pois ajuda o aluno a se autoconhecer, ajuda alunos com insegurança, assim como tem me ajudado			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Foi interessante, porquê apartir desse projeto eu comecei a pensar no que me faz bem e no que eu tenho que deixar para trás.			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Pareceu muito interessante, pq vai ajudar nós estudantes a pensar mais sobre nosso futuro			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
É uma aula mais bem trabalhada com os alunos e não apenas aulas para decorar um conteúdo já pre feito sem considerar as dificuldades de cada aluno			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
não achei mais interessante que as outras, porém tem intenção legal.			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Eu particularmente gostei das aulas de projeto de vida.			[inseriram apenas um ou mais pontos finais, sem texto algum]
Me senti mais confortável com minhas emoções			
Foi boa,só e meio difícil de sabermos como estamos ou quem somos,ou oque queremos.			
Muito melhor do que as outras matérias,lá temos o conforto e ajuda			

Achei bem interessante e legal a ideia do projeto de vida, é realmente bem importante nas escolas e paras as nossas vidas, abordam assuntos importantes que antes não eram abordados nas escolas, então cumpre um papel importante e fundamental.			
Sim, a aula de Projeto de Vida é uma das minhas eletivas preferidas. Foi uma aula que mexeu muito comigo, trabalhando o meu emocional e como lido com as coisas, fazendo que eu me perguntasse o que era a vida para mim.			
Muito boa, merecia ter mais aulas na semana			
Achei muito bom, a professora nós acolhe muito bem ela passa uma segurança sobre falar de nossas vidas coisas ruins q andam acontecendo, está me ajudando muito msm.			
Está sendo ótima.			
foi uma boa experiência, e bom pra refletir sobre a vida			
Experiência boa			
Eu amei a nova matéria			
A matéria projeto de vida tem sido muito importante para os alunos pois com as aulas eles conseguem enxergar o que eles querem realmente para o futuro e para si mesmo.			
Foi boa.			
Como estou tendo essa experiência agora estou amando!!			
Achei uma boa ideia pois a a aulas de projeto de vida são mais interessantes que outras aulas pois ela ajuda muitos alunos			
Eu achei bem chata a maioria das aulas mas algumas até que são interessantes.			
Foi boa,e é mais interessante do que as outras disciplinas porque a professora é muito legal.			
Foi ótima, adorei o fato de ter uma matéria mais focada em nos preparar pro mercado de trabalho.			

Projeto de vida pode ajudar na nossa estrutura para o futuro,pode ajudar a gentegente se comunicar.			
Eu achei super necessário e útil.			
O Projeto de Vida me tornou uma pessoa melhor. Ele veio pra finalmente abordar o mais simples e básico da vida como nenhum outro componente curricular faz, mas que é completamente necessário pra construção do indivíduo. O P.V., através do ensinamento de			
Muito boa			
achei tranquilo algo bom para quem tem mente fraca.			
As aulas cada vez mais surpreendem e me faz pensar mais sobre mim e o mundo ao meu redor.			
É interessante, porém acho muito pessoal quando o tema é social. Prefiro quando o tema é profissional.			
Foi bom para o meu dia a dia			
Esse é o meu primeiro ano participando de aulas de projeto de vida, estou gostando bastante, principalmente pelo fato de nos ajudar e abordar diversos temas que passamos durante nossa vida.			
Foi boa			
Eu gosto do projeto de vida, acho interessante, a forma de como nos ajudam.			
Eu gosto das aulas, de projeto de vida e o primeiro. Ano que eu estou fazendo projeto de vida 1 do ensino médio.			
Achei de certa forma fraco, apesar da ideia em si ser muito positiva.			
Eu achei ela bem melhor que as outras, pra mim é a única matéria que realmente liga pra sua saúde mental e quer te ajudar, sou muito tímida, mas eu acho que o projeto de vida está mudando isso, não tenho motivos pra ficar "contra" com essa matéria, me sinto			
O Projeto de Vida, na verdade, foi um pouco			

confuso de entender. Primeiramente, eu já estava achando complicado me adaptar com as mudanças do novo Ensino Médio, e ainda estou. Entretanto, o Projeto de Vida, inicialmente e, pelo que pude vivenciar, buscou			
Eu tenho aula de projeto de vida, em minha opinião essa matéria é importante para o nosso Bem-estar, como estudante. Mas as outras matérias também tem grande importância no nosso conhecimento e aprendizagem.			
O projeto de vida se tornou uma das matérias mais importantes pelo fato de auxiliar os alunos na decisão do "rumo" quê tomaremos depois da nossa formação na escola			
Gostei bastante de projeto de vida mais prefiro as outras disciplinas			
Gostei bastante do projeto de vida, está me ajudando bastante			
Os dois primeiros anos foram incríveis, todavia agora está bem ruim			
Começou insatisfatória, mas no 3° ano fizeram com que a matéria, se tornasse algo bom aos estudantes.			
Boa			

PROFESSORES/AS			
RESPOSTAS POSITIVAS	**RESPOSTAS NEGATIVAS**	**RESPOSTAS CONFUSAS**	**INDETERMINADO**
Me sinto desconfortável muitas vezes, mas a tendência é melhorar.	Existe um interesse mediano acerca da proposta.		Não ministrei
Minha experiência está sendo muito positiva para os estudantes, já que o foco no 3° ano é mercado de trabalho. Então tenho trabalhado os diferentes rumos que pode-se tomar, abrangendo: graduação, curso técnico, emprego e empreendedorismo. Os alunos têm	Parece que os estudantes ainda estão perdidos com as mudanças e não sabem ao certo o que é o projeto de vida.		Não ministrei aulas de Projeto de Vida.
Teve um grande impacto, mas estão gostando de certa forma	A disciplina Projeto de vida é vista com descaso pelos		Não ministrei Projeto de Vida

	estudantes que se pudessem não a teriam na grade. Muitos não se interessam e só cursam por ser obrigatória.		Nada a declarar
Otima	Pela vivência que estamos presenciando na escola não há interesse por parte dos alunos.		Faz poucos meses que iniciamos. Durante a pandemia os alunos me disseram que fizeram atividades pela plataforma, onde nem todos acessavam.
Enriquecidora.Todos os dias ,em nossos encontros, temos oportunidades diferentes que libertam professor e alunos de seus próprias experiências.	Até então não teve nada empolgante		Não ministrei.
Boa	Os alunos têm mais interesse pela formação básica.		Sou Gestor
Trabalho desde 2017 com projeto de vida na rede particular, portanto tenho uma boa experiência!			Ainda não participei.
Não ministrei, mas os alunos estão amando participar com os outros professores.			Não ministrei aulas de Projeto de vida.
Foi boa			Não ministrei ainda
Aula super importante,muitas pessoas não tem condições de poder se expressar com amigos ,familiares ou com uma psicologa e a professora da muita abertura com suas palavras para que os alunos possam esta desabafando e larguando seus medos .Além de nos ensinar a nunca desistir de nossos futuros e sonhos.			Não ministro.
			não ministrei aulas de projeto de vida
			Não tive experiência com o Projeto de Vida...
			Não ministrei aulas de Projeto de Vida
			Não ministrei essa pessoa oferta.
			Não ministrei aulas sobre o tema
			Não ministrei aulas de projeto de vida
			Nenhuma

			não ministrou aulas de Projeto de Vida
			Não sei opnar
			[Não responderam]
			[Não responderam]
			[Não responderam]