

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

**REINVENTANDO CURRÍCULO: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE
VIDA ENQUANTO POTENCIALIDADE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA E
FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

João Vítor Domingues Cerqueira

Brasília

2023

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

João Vítor Domingues Cerqueira

**REINVENTANDO CURRÍCULO: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE
VIDA ENQUANTO POTENCIALIDADE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA E
FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Monografia apresentada ao curso de Filosofia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento

Brasília

2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento

Universidade de Brasília

Orientador

Prof.^a. Dra. Priscila Rossinetti Rufinoni

Universidade de Brasília

Examinadora

Aos meus pais Elisabete e Inael e às minhas avós,
Ilva e Zenilda.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nominalmente é, por certo, uma tarefa muito ingrata, pois muitas das vezes se esquece dos atores que possibilitaram a sua chegada até o presente momento como os motoristas dos ônibus e metrô, os cozinheiros e cozinheiras que garantiram a sua alimentação, aos funcionários públicos pelo zelo à instituição ou até mesmo aquela pessoa que te sugeriu uma leitura. Porém, faço dessa ingratidão um pontuador para aquelas pessoas indispensáveis para a concretização desta monografia.

Aos meus pais e ao meu irmão, por sempre apoiarem meus estudos e respeitarem minhas decisões.

Agradeço ao Uã por ter aceito orientar o trabalho e por ter sido um exemplo de educador.

Agradeço à professora Andréa Negrão por ter sido minha primeira referência à prática docente.

Agradeço à Priscila Ruffinoni, Erica, Debora e Lucas pela vivência e experiência no projeto de extensão.

Agradeço aos amigos, amigas e aos colegas de curso por terem acompanhado de perto toda a minha progressão.

Agradeço às minhas referências que já foram e àquelas que virão.

Agradeço a você que dispôs seu tempo para estar lendo esse trabalho agora.

E por fim, agradeço ao tempo, por ter me feito chegar até aqui.

Assim como existe um gênero literário, um gênero teatral, um gênero estético, um gênero político, [a filosofia] é um gênero que trabalha com a potência do infinito, movido por esses objetos particulares que são os conceitos.

– Félix Guattari

RESUMO

A monografia tem como problema o espaço da filosofia no novo ensino médio do Distrito Federal. O currículo e a estrutura do ensino médio, alicerçados pela lei 13.415 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sofreram, a grosso modo, modificações de modo a tornar o currículo flexível para atender melhor as demandas dos estudantes e torná-lo atrativo. Desse modo, a concepção expressa pela lei do novo ensino médio estabelece a divisão curricular em duas partes: a parte de formação comum (separadas em áreas de conhecimento tais quais linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências naturais e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e a parte diversificada (itinerários formativos separados em eletivas, trilhas de aprendizagem e projeto de vida), no entanto, a parte de formação comum, concebida semestralmente, apresenta uma redução no planejamento de aulas (exceto português, matemática e educação física). Como a integralidade do ensino de filosofia no atual currículo do ensino médio foi reduzida, o primeiro objetivo é rastrear novos espaços para a filosofia defendida por Walter Kohan e Sílvio Gallo. Para os propósitos dessa monografia, um possível espaço a ser analisado e apropriado pode estar na unidade curricular projeto de vida, tendo em vista duas aberturas: a primeira delas é que o projeto de vida não é uma unidade móvel ou eletiva, ela está fixa na grade curricular ao longo de todo ano e qualquer docente pode ofertá-la; a segunda abertura, e talvez a mais desafiadora, é que o currículo pode trabalhar temas de interesse da filosofia. Para reinventar o currículo, de modo a criar linhas de fuga para o ensino de filosofia, é necessário criar um arcabouço teórico para tal. Neste sentido, a intervenção vai em direção àquilo que está intrínseco no componente curricular, a saber, a disputa pela subjetividade. Vale ressaltar que não se trata de uma apologia ao novo ensino médio, tampouco a defesa de sua permanência, pois os problemas são inúmeros. Contudo, o exercício e a efetividade da crítica caminham a curtos passos, de modo que, o enclausuramento a ela promove imobilidade e rejeita a ação. Logo, se trata de criar linhas de fuga, meios e códigos para um pensamento filosófico atuante, por meio de uma proposta interventiva e pedagógica. A metodologia do trabalho consiste em pesquisa do tipo bibliográfica e documental e, ao final, serão propostas três abordagens que podem interseccionar o ensino de filosofia com o projeto de vida.

Palavras-chave: Educação, Projeto de Vida, Subjetividade, Novo Ensino Médio, Filosofia, revolução molecular.

ABSTRACT

The monography has as problem the space of philosophy in the new high school in Federal District. The curriculum and structure of high school, based on Law 13.415 and the National Common Curriculum Base (BNCC), suffered, broadly speaking, modifications to make the curriculum flexible to better meet the demands of students and make it attractive. Thus, the conception expressed by the law of the new high school establishes the curricular division into two parts: the common training part (separated into knowledge areas such languages, mathematics, natural sciences, and human and social sciences) and the diversified part (training itineraries separated into electives, learning paths and life project), however, the common training part, conceived every semester, presents a reduction in lesson planning (except Portuguese, mathematics, and physical education). As the completeness of philosophy teaching in the current high school curriculum has been reduced, the first objective is to trace new spaces for philosophy defended by Walter Kohan and Sílvia Gallo. For the purposes of this monograph, a possible space to be analyzed and appropriated may be in the curricular unit life project, in view of two openings: the first of these is that the life project is not a shifting or elective unit, it is fixed in the curriculum throughout the year and any teacher can offer it; the second one is, and perhaps the most challenging, is that the curriculum can work on topics of interest to philosophy. To reinvent the curriculum, in order to create lines of flight for the teaching of philosophy, it is necessary to create a theoretical framework for this. In this sense, the intervention goes towards what is intrinsic in the curricular component, namely, the dispute over subjectivity. It is worth emphasizing that is not an apology for the new high school, nor a defense of its permanence, because the problems are numerous. However, the exercise and effectiveness of criticism are only a few steps way, so that confining oneself to it promotes immobility and rejects action. It is therefore a question to creating lines of flight, means and codes for active philosophical thinking, through an interventional and pedagogical proposal. The methodology of the work consists of bibliographical and documentary research and, at the end, three approaches will be proposed that can intersect the teaching of philosophy with the life project.

Keywords: Education, Life Project, Subjectivity, New High School, Philosophy, molecular revolution.

LISTA DE ABREVIATURAS

PNE – Plano Nacional de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MP – Medida Provisória

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IF – Itinerário Formativo

PV – Projeto de Vida

NEM – Novo Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação

FGB – Formação Geral Básica

CM – Currículo em Movimento

CEP – Centro Educacional Profissional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)

SEEDF – Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

DCNEM – Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I:Um Estudo Diagnóstico Sobre os Novos Direcionamentos Curriculares.....	3
<i>1.1.A filosofia e o currículo</i>	<i>3</i>
<i>1.2. A reforma curricular do Novo Ensino Médio</i>	<i>6</i>
<i>1.3. A experiência do Novo Ensino Médio nas escolas do Distrito Federal</i>	<i>15</i>
Capítulo II:O Projeto de Vida	23
<i>2.1. As fundamentações curriculares do Projeto de Vida.....</i>	<i>23</i>
<i>2.2. O projeto de vida e a disputa pela subjetividade: em busca de Revoluções Moleculares</i>	<i>34</i>
<i>2.3. Por que o Projeto de Vida seria o componente curricular mais adequado para o ensino de filosofia?</i>	<i>43</i>
Capítulo III: Reinventando o componente curricular ‘Projeto de Vida’	48
<i>3.1. O diário de Bitita e as heterotopias.....</i>	<i>49</i>
<i>3.2. Por um novo imaginário a partir da literatura ficcional</i>	<i>50</i>
<i>3.3. Por um futuro não bárbaro.....</i>	<i>52</i>
Conclusão	55
Bibliografia.....	59
Anexos.....	65
<i>Quadro I - Competências gerais da BNCC para a Educação Básica.....</i>	<i>65</i>
<i>Quadro II – Eixo de formação “pensamento crítico e projeto de vida” nas demais áreas de conhecimento</i>	<i>66</i>
<i>Quadro III – Objetivos de aprendizagem para a unidade curricular ‘projeto de vida’</i>	<i>69</i>

INTRODUÇÃO

Com a medida provisória 746/16 convertida na lei 13.415/17, a formulação vigente do ensino médio tomou novas proporções, a começar pela reestruturação da carga horária e a divisão curricular em dois momentos: a parte de formação básica, semelhante ao antigo ensino médio, cujos componentes curriculares são mais familiares; e a parte diversificada cuja premissa se constitui sob a égide de um protagonismo juvenil, no sentido dos/das estudantes escolherem o percurso que querem traçar (semelhante à grade curricular universitária). Nesse sentido, o NEM traz consigo itinerários de formação eletivos e obrigatórios que servem, grosso modo, para aprofundar conhecimentos, seja das grandes áreas do conhecimento, seja de parte técnica e profissional.

Esse trabalho se guia pelo incômodo, tanto pessoal quanto observado durante os estágios supervisionados, da experiência do novo ensino médio nas escolas do Distrito Federal, e sobretudo com o ensino de filosofia nessa nova configuração. Com a adoção da semestralidade, o planejamento anual e seriado passou por uma reestruturação de modo a se adequar à nova matriz e, com isso, alguns componentes da formação básica, incluindo a filosofia, perderam o contato anual com o público discente. O conteúdo, por sua vez, teve de adequar para atender à semestralidade, configurando assim uma mudança radical para àqueles e àquelas docentes com mais tempo de secretaria. Logo, o questionamento que sintetiza o problema é: “como resgatar o contato discente e como criar meios para um ensino de filosofia significativo?”

Dentre a parte diversificada, se encontra um novo componente curricular chamado Projeto de Vida (PV) que, além de ajudar a auxiliar nas escolhas dos novos percursos de formação, é uma “*estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante*” (Brasil, 2018b, p.2). É um componente, conforme será exposto nos capítulos a seguir, muito singular e que se difere dos demais, pois, além de ser um componente obrigatório, é também constituidor curricular.

Este trabalho se propõe a ser um estudo e intervenção sobre o currículo, mas que leve em consideração a prática experienciada com todos os seus problemas envolvidos. Dito isso, a monografia está estruturada em três capítulos, cada um contendo três subcapítulos. A proposta é, portanto, começar por aquilo que é mais abrangente e terminar por aquilo que é de mais particular.

O primeiro capítulo consiste em uma abordagem histórica e documental sobre o currículo da educação básica, a começar brevemente pela inserção (e as constantes exclusões) da filosofia, evidenciando que o predicado “subversivo” dado à filosofia é fruto de um sintoma histórico movido a certos interesses. Em seguida, o trabalho se volta para as fundamentações legais do novo ensino médio, iniciando pelo Plano Nacional de Educação, passando pelos debates e registros que precedem a reforma, até finalizar com as redações da Base Nacional Comum Curricular. Por fim, o primeiro capítulo termina situando as concepções e experiências do novo ensino médio nas escolas do Distrito Federal.

O segundo capítulo, dedicado ao projeto de vida, consiste, em um primeiro momento, em apontar as modificações e os problemas desse componente curricular, tendo como referências as versões da BNCC e o CM. Em seguida, dentre os problemas levantados, a intervenção vai em direção a uma refundamentação curricular do PV, recorrendo a uma temática específica que é o tema da subjetividade, problematizando a partir de alguns conceitos de Félix Guattari como agenciamento e revoluções moleculares. Por fim, o capítulo trata de teorizar e ensaiar sobre o ensino de filosofia no PV.

O terceiro e último capítulo, que dialoga com o segundo, se trata de propor três intervenções didáticas que interseccionam a filosofia com a história, literatura e o conceito, dentro do componente de projeto de vida, proporcionando um novo rosto para essa unidade curricular, justificando assim, o título da monografia a saber, a reinvenção curricular.

CAPÍTULO I: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO SOBRE OS NOVOS DIRECIONAMENTOS CURRICULARES

1.1.A FILOSOFIA E O CURRÍCULO

Pensar em educação implica em muitos sentidos. Sentidos que podem ser simplórios, constitutivos, questionadores e até maleáveis. O que seria então pensar em educação? Pode se dizer que é pensar sobre autonomia, sobre formação humana, sobre possibilidades e limites. É pensar em uma ética, é olhar para formulações e concepções anteriores e que nos permitem pensar e perceber o que somos hoje, mas é também permitir ser as proposições e fundamentos do que virá depois. Educação pode ser um olhar mais crítico que possibilita o desmonte de quebra-cabeças socialmente cristalizados, que de igual forma possibilita a demolição de estruturas como arcaísmos e fundamentos calcados naquilo que Oswald de Andrade uma vez chamou de baixa antropofagia, ou mudança de roupas que já não nos servem mais, como diria aquela música do Belchior.

Podemos ir além. Pensar em educação é pensar em perigo, disputas, dominações e inquietações. É saber que, ao mesmo tempo a educação pode ser abundante e aconchegante para a quem a quiser como amiga, mas também uma máquina de penumbra e destruição a depender de quem a legisla nesta nossa tão frágil democracia. Pensar em educação é isso. É mais. É um pouquinho mais... ela não cessa de abrir portas e muitas cabeças a pensam ou pensaram de uma forma, seja pela via da autonomia e criatividade (Freire, hooks, Sócrates, Kohan e inúmeros/as personagens da história do pensamento); quanto pela via do canto de sireia que enfeitiça, molda, prende, afoga e aniquila (colonização, nazismo e os reacionarismos não muito distantes de nós). A pergunta que talvez seja interessante para quem faz parte do primeiro grupo é: como tecer teias, redes e conexões para disputar essa entidade tão maleável e potente que é a educação? Quem são seus aliados? É nesse inquietante e reflexivo movimento que viro os olhos ao contexto brasileiro.

Uma das respostas para a segunda pergunta pode ser encontrada na Filosofia, pois enquanto análise constitutiva de todo saber e enquanto exercício irrestrito de reflexão e abertura para possibilidades, encontrou, no Brasil, um terreno hostil, a começar pelo Golpe Militar em 64, que, inicialmente a concebia enquanto uma disciplina facultativa (Lei nº 4024/61), até 1971

(Lei nº 5692) quando passa a ser banida dos currículos sob a justificativa de combater atos subversivos e empecilhos que impedem ao ‘milagre brasileiro’¹.

Após vinte e cinco anos apagada e por consequência de mobilizações de educadores/as e educadores/as filósofos/as, a Filosofia reaparece enquanto uma disposição ou finalidade por meio do artigo 36 da Lei 9.394, conhecida também como a Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996 que determinava o *domínio dos conhecimentos de Filosofia e da Sociologia necessários para o exercício da cidadania*², e em 2008, com ainda muito esforço, a Filosofia e Sociologia são *incluídas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio*³.

Vale sempre ressaltar que o currículo sempre foi minado e sempre correu risco de perder espaço assim como aconteceu em 2001 pelo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que vetou o projeto de lei complementar desenhado pelo Padre Roque (PT-PR) alegando gastos orçamentários desnecessários e criação de novos cargos para contratação de novos professores/as da disciplina⁴.

O ensino de filosofia no Brasil sempre foi dado como problemático e não saiu de circulação apenas uma vez. Houve na educação brasileira, desde a entrada do positivismo nas fundamentações curriculares (ou até antes no período imperial), um caráter propedêutico, academicista e elitista que tendia a mobilizar as suas disposições aos padrões da elite antes da independência, isto é, o currículo de (ou a educação em) filosofia se afastava da realidade brasileira e ia em direção aos ideais de padrão culturais europeus ou estadunidenses.

Existem outras posições sobre a causa primeira do caráter problemático do ensino de filosofia no Brasil e um deles advém de Renata Paiva Cesar (2012) que argumenta que o problema se deu pela falta de uma tradição filosófica no país, que seu resguardo estava sempre direcionado pelo discurso de crescimento econômico. No entanto, os estudiosos que se debruçaram e investigaram a historicidade da inserção currículo de filosofia no Brasil convergem que esse movimento pendular que sofreu o currículo durante a história da educação no Brasil, é consequência de razões ideológicas que se justificam sejam por via das falácias

¹ Para mais sobre a proibição do ensino de filosofia durante a ditadura militar, eu recomendo a leitura de COSTAS, R. C. da; SUBTIL, M. J. D. (2016). **A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política**. *Imagens Da Educação*, 6(2), 29-41. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/28805/pdf>

² Artigo revogado e substituído pela lei 11.684 que modificou o artigo 36 das diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

³ Sancionado pelo então vice-presidente da República, José Alencar.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1

⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1010200113.htm>

orçamentárias⁵, da inibição do livre pensar ou do pensamento crítico⁶, por distúrbios na ordem social⁷ ou pela presença da filosofia, porém, destituída de sua significação⁸.

O que se tem de tão poderoso na Filosofia de modo a considerá-la uma ameaça? Se percebe que, essa significação da Filosofia perpassa pelo questionamento do que ela é e do que ela é capaz. Uma característica intrínseca dessa poderosa aliada e que poderia justificar a sua perseguição, talvez pudesse ser sintetizada por um duplo movimento: um de característica ontológica e outro de característica curricular. Quanto ao primeiro movimento, é intrínseco e inseparável que a Filosofia, desde os pré-socráticos, passando por Sócrates e Platão, até as correntes que se originaram destes, sempre se configurou enquanto crítico-construtiva, exemplo disso são os desdobramentos que se seguiram dos fragmentos de Parmênides onde as delimitações do “ser” e “não ser” foram questionadas no diálogo de Sócrates e o Estrangeiro no *Sofista* de Platão isto é, quando se constrói uma categoria para pensar e dizer o “não ser”, configurando assim, o parricídio; mas também a filosofia é constitutiva no sentido de orientar uma visão ampla e crítica da realidade como ocorreu durante a revolução copernicana do século XVII, que claro, teve participação da física, mas sobretudo possibilitada pela Filosofia, que reconfigurou radicalmente a concepção de mundo até então vigente. Então seu caráter ontológico esbarra em uma espiral de possibilidades, seja de pensar e viver o novo aberto por ela.

Em relação ao segundo movimento, a Filosofia sempre se fez prática em seu ofício no sentido cultivador, isto é, de se fazer apreender e possibilitar modos de aprender. Pensar Filosofia em uma dimensão curricular significa possibilitar “a garantia de uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática dos alunos no campo da reflexão filosófica, mantendo-se assim, a especificidade da disciplina⁹”, como também mobilizaria a reflexão primária e constitutiva de todos os demais saberes, além do ensino sobre a vivacidade, implicando assim, no ressignificado de experiência na construção curricular.

⁵ CESAR, Renata Paiva. **O ensino de filosofia no Brasil**. EM Revista Pandora Brasil - Nº 38 – janeiro de 2012 - ISSN 2175-3318, 11 páginas.

⁶ MAZAI, Norberto; COELHO RIBAS, Maria Alice. **Trajatória do Ensino de Filosofia no Brasil**. Em *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

⁷ TEIXEIRA, Gilberto Ruy; ALMEIDA, Jerusa da Silva; SILVA, Jussara A.. **A filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio**. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE/Brasil 20 a 22 de setembro de 2012, 12 páginas.

⁸ PUPIN, Eloy. **Trajórias do Ensino de Filosofia no Brasil: Rupturas e continuidades**. Tese (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006. 144 p. 47.

⁹ Cesar, 2012, p.8

Em suma, podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil (Gallo, 2007, p. 18)

Parece imprescindível, tendo em vista o contexto de construção curricular no Brasil, que um componente como Filosofia pudesse exercer um papel constitutivo nos currículos, sem que com isso pusesse em xeque o projeto teleológico, colonial e capitalista que afasta as consciências de problemas sociais, raciais e epistemológicos. Logo, o movimento político de caráter pendular e ambivalente, reiterado pela ausência-presença de certos componentes, não cessaria de afligir os dispositivos e territórios que tornam possíveis a execução dessas reflexões (universidade, currículo, ambientes culturais ou artísticos, etc.).

1.2. A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Uma reforma no currículo de ensino médio já vinha sendo preambulada com o sancionamento do texto do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir de 2014, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, o Plano passa por uma modificação em suas condições, de modo que, ele deixa de ser disposição transitória e se torna uma exigência constitucional, com duração decenal. Isso significa que, todos os planos educacionais plurianuais devem ter o PNE como referência.

O texto vinha acompanhado de vinte metas e estratégias para a política educacional dos dez anos vindouros (2014-2024), cujos objetivos variam desde uma renovação do ensino médio mediante abordagem interdisciplinar e flexível até a ampliação de oferta da educação em tempo integral ou atratividades que impliquem na diminuição da evasão escolar. Dentre as vinte metas, convém destacar a Meta 6¹⁰, Meta 10¹¹ e Meta 11¹² que demonstram uma preocupação na integração entre escola e trabalho.

¹⁰ “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p.28).

¹¹ “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014, p. 36).

¹² “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. (Brasil, 2014, p.37).

Após o Impeachment de Dilma Rousseff (PT) e o encargo da presidência para o seu vice Michel Temer (PSDB), um dos primeiros atos do governo foi a publicação da Medida Provisória (MP) 746/16 (posteriormente convertida na Lei 13.415, conhecida como *Lei do Novo Ensino Médio*), que tratava sobre a reforma do ensino médio, prevendo o aumento gradual da carga horária, a flexibilização da grade curricular e o ensino em tempo integral. Dentre as justificativas favoráveis à medida, se encontravam argumentos sobre o fracasso do então atual sistema de ensino, que estimulava um grande índice de evasão escolar, além do baixo desempenho estudantil (sobretudo no que diz respeito a português e matemática); era defendido, pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva (PSDB) a suposta ineficácia dos sistemas de ensino que não preparavam para o mercado de trabalho e sim para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹³ - e que nas entrelinhas do discurso, supunha à supressão ou cessação dos recursos destinados às universidades brasileiras.

Dentre os conteúdos da Medida Provisória consistiam o aumento gradual da carga horária, passando de oitocentas para mil e quatrocentas horas anuais, e a divisão do currículo em dois momentos, sendo eles: uma formação básica e itinerários formativos articulados a uma Base Comum. Além disso, a mesma trouxe proposições problemáticas e historicamente recorrentes como a exclusão da obrigatoriedade das disciplinas Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, como também possibilitou que pessoas sem formação adequada pudessem exercer a docência segundo “*notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino*”, destinado aos itinerários de formação profissional e técnica. Em suma, a MP inaugura com a exclusão dos componentes curriculares, um déficit na formação discente, tendo em vista que, disciplinas que possuem características socialmente críticas e questionadoras são vistas enquanto uma ameaça, além de abrir precedente para a institucionalização e precarização do trabalho docente implicando assim, o comprometimento da qualidade da educação profissional (Silva, 2018).

Uma das inquietações presente nos argumentos favoráveis a esta MP dizia respeito ao número excessivo de disciplinas presente no currículo do ensino médio e que estas seriam as responsáveis pelo desinteresse e fraco desempenho dos estudantes¹⁴, além de que, o excesso de disciplinas não estaria alinhado ao mundo do trabalho e a proposta formativa de dividir o

¹³ Ver: <https://www.camara.leg.br/noticias/501552-debatedores-listam-argumentos-favoraveis-e-contrarios-a-mp-do-ensino-medio/>

Ver: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2016/11/01/interna-educacaobasica-2019,555645/ministerio-da-educacao-defende-urgencia-da-mp-do-ensino-medio.shtml

¹⁴ Ferreti; Silva, 2017, p. 394

currículo em uma formação básica ou por opção de uma formação técnica estaria em consonância com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF).

Mônica Ribeiro da Silva (2018) argumenta que a MP foi publicada visando produzir uma mudança de duas ordens: da organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da formação básica (Silva, 2018, p. 3). Nesse sentido, houve um processo de cooptação da educação básica pelo setor privado (fundações empresariais e instituições privadas de ensino como o Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, Instituto Alfa e Beto¹⁵) de modo a adaptar os processos educativos àquilo considerado ideal segundo “países desenvolvidos” e o estabelecimento das relações lobistas.

É importante ressaltar o panorama político e social ao qual o Brasil estava enfrentando, pois além do desmanche do Ministério da Cultura, a reestruturação do escalonado do Ministério da Educação e as ocupações das escolas promovidas pela mobilização estudantil secundarista¹⁶, o país ainda 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 e de criminalização da política [...]. Frisa-se que estes aspectos se acentuaram no governo Bolsonaro, que assumia uma postura fundamentalista e negacionista. (Pinheiro, 2022, pp. 6-7)

Ferreti e Silva (2018) atentam que, das audiências públicas realizadas para discutir os conteúdos da MP 746, é possível observar um equilíbrio numérico entre os atores favoráveis e contra a proposta, se somadas as pessoas ligadas à iniciativa privada (18) e as ligadas aos movimentos sociais e setores públicos (17). No entanto, ambos destacam que a parcela que argumentou contra a proposta não foram ouvidas e destacam que mesmo havendo um quantitativo ainda maior de atores contrários à proposta da MP, ainda assim não resultaria efeito, configurando uma medida autoritária, como se averiguou posteriormente tanto na PL de Conversão nº 34/16 e na Lei 13.415/17.

¹⁵ Ver Ferreti; Silva, 2017, pp. 394-395

¹⁶ Para mais sobre as ocupações, se recomenda a leitura de: RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 286-300, ago. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 out. 2023.

De medida provisória convertida agora em lei, o documento reitera algumas proposições já previstas na MP como o aumento da carga horária (agora para até mil e oitocentas horas), o fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e a divisão curricular em dois momentos: uma formação atrelada à Base Nacional Comum e Itinerários Formativos; e modifica outras, como o acréscimo da expressão “e as suas tecnologias” para as áreas de conhecimento; organização modular e adoção ao sistema de crédito; torna obrigatório o estudo da língua inglesa e integraliza novamente, por meio do art. 35¹⁷, os “estudos e práticas” de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, cujos padrões serão estabelecidos pela União, além de imputar uma nova característica nas competências do currículo, que é a formação integral, adotando um trabalho voltado para o projeto de vida e para a formação de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos e das estudantes¹⁸.

Além do exposto, a lei sugere orientações tanto para itinerários formativos, da formação técnica e profissional e da organização curricular. Quanto aos Itinerários Formativos, eles são de escolha discente, e devem ser organizados por diferentes arranjos curriculares conforme a possibilidade dos sistemas de ensino e relevância social, necessariamente em consonância com as áreas de conhecimento já previstas¹⁹ ou com a formação técnica e profissional, podendo ser cursada mais de uma vez ao longo da jornada escolar mediante a disponibilidade de vagas.

Para a formação técnica e profissional, a lei institui que ela deve incluir vivências e práticas de trabalho, seja no setor produtivo ou em ambientes de simulação, possibilitando concessão de certificado de qualificação para o trabalho quando a formação for organizada em etapas de terminalidade. Esses certificados, emitidos pelas instituições de ensino, possuirão validade nacional que habilita aos estudantes concluintes a ingressarem no ensino superior, se assim o preferir, ou cursos e/ou formação que necessite da conclusão do ensino médio.

¹⁷ Após muita pressão dos representantes dos movimentos sociais e estudantis, entidades acadêmicas e/ou político-organizativa e pessoas atreladas à esfera pública da área educacional (Ferreti; Silva, 2017).

¹⁸ Os “aspectos físicos” foram suprimidos na Medida Provisória e integralizados na lei enquanto uma implicação da obrigatoriedade da Educação Física no currículo.

¹⁹ São elas: Linguagens e suas tecnologias (compreendidas pelos componentes Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática e suas tecnologias (Matemática); Ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física); e Ciências humanas e sociais aplicadas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia).

Concomitante à promulgação, cabe atentar para a ação da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciada em 2015 no governo Dilma e ainda no processo final de elaboração que sofreria alterações em seus referenciais.

Nas primeiras duas versões da BNCC (2015-2016, pré-impeachment), a primeira em caráter experimental destinada à consulta pública, e a segunda, “*fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral*” (Bncc 2ª Versão, 2016, p.24), apresentavam traços orientados para uma perspectiva inclusiva alicerçada no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal das/dos estudantes. À vista disso, tinham como fundamentação o incentivo para articulações políticas, a nível federal, estadual e municipal, possibilitando a efetivação de princípios, metas e objetivos como o direito à aprendizagem.

Como tinha por princípio o incentivo de políticas públicas, a Base integrava a Política Nacional de Educação Básica por meio de quatro vias fulcrais para garantia de uma educação de qualidade, quais sejam: formação de professores; materiais e tecnologias educacionais; infraestrutura escolar; e avaliação da educação básica. Além disso, para ratificar uma educação de qualidade e acesso a conhecimentos que assegure o desenvolvimento pleno do exercício à cidadania, o documento previa a inclusão curricular de narrativas de grupos sociais excluídos a partir do seguinte texto

é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. (Bncc 2ª Versão, 2016, p. 27)

Não menos importante, a segunda versão foi elaborada a partir de uma construção colaborativa a partir de um comitê de assessores/as e especialistas, amplamente representado (Estados, municípios e Distrito Federal), composto por professores/as universitários/as, atuantes tanto na pesquisa quanto no ensino das diferentes áreas do conhecimento da educação básica, por docentes da educação básica e técnicos da secretaria de educação (os dois últimos indicados pelo Conselho Nacional da Secretaria de Educação – CONSED e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME). Além da participação de associações científicas, leitores críticos, professores e pesquisadores tanto da Universidade de

Brasília (UnB) quanto da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), houve também a participação dos atores da sociedade civil na consulta pública entre setembro de 2015 a março de 2016²⁰.

Em abril de 2017, a proposta de uma nova base nacional, redigida por atores vinculados ao MEC²¹, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Conforme a lei 9131/95 estabelece, o CNE enquanto órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, fez a avaliação da proposta a fim de produzir um parecer de um projeto de resolução que, ao ser homologado, viria a se transformar em uma norma nacional.

No mesmo ano, de julho a setembro, o CNE realizou audiências públicas regionais para a discutir o conteúdo do projeto, passando por Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília²². Segundo o Regimento das Audiências Públicas (2017)²³, o objetivo dessas incursões tinha a incumbência de “*colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular*”. Vale destacar que nenhuma das audiências possuíam caráter deliberativo, mas, de acordo com o MEC, foram essenciais para compreender as posições e contribuições dos atores da sociedade civil. Como resultado, o produto das audiências resultou em 235 documentos protocolados, além de 283 manifestações orais²⁴.

²⁰ O detalhamento específico sobre a construção das duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular pode ser encontrado em: BNCC, 1ª Versão, *Apresentação*; BNCC, 2ª Versão, pp. 28-29; BNCC, 3ª VERSÃO, *Apresentação*; Relatórios dos debates estaduais disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>

²¹ Há muitos questionamentos sobre quem de fato redigiu a versão final da BNCC, o documento é genérico e não muito preciso quanto a identidade de seus atores, o que difere radicalmente das versões anteriores. Isso se averigua com mais clareza no Faq do portal do MEC com a seguinte redação: “*Nas duas primeiras versões, um grupo de redação foi composto por especialistas indicados pelo MEC e por professores e técnicos de secretarias com experiência em currículo indicados por Consed e Undime. O grupo de redação foi formado por 116 pessoas, divididas em 29 comissões compostas, cada uma, por 2 especialistas das áreas de conhecimento, 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula. Para a versão final, coube a um Comitê Gestor, constituído por titulares e suplentes de diversos órgãos e entidades vinculados ao MEC, a indicação do grupo de especialistas responsável pela revisão dos documentos anteriormente elaborados, com base em insumos das consultas públicas e pareceres técnicos. A esse Comitê Gestor coube, ainda, propor as diretrizes para a redação do documento final encaminhado ao CNE*”. Disponível em [FAQ - Perguntas frequentes \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/faq)

²² Calendário das audiências disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57021>

²³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65781-regimento-ap-bncc-2017-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192

²⁴ Todas disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>

No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em uma Sessão de Conselho Pleno²⁵ aprovados por 20 votos a favor e 3 votos contra.

Após a votação, o parecer e o projeto seguiram para a homologação do MEC, que derivou na terceira (e definitiva) versão da Base Nacional Comum Curricular e ao processo de formação e capacitação de professores e apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos. Destaca-se que o parecer e a resolução desenhadas para essa terceira versão se referiam apenas à educação infantil e ao ensino fundamental, sendo a de ensino médio, entregue pelo MEC ao CNE apenas no dia 2 de abril de 2018, iniciando assim os processos de audiência pública por meio do programa de apoio à BNCC (ProBNCC) e homologado apenas em 14 de dezembro de 2018.

Em agosto de 2018, o portal MEC afirmou que escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC do ensino médio, conhecida como o Dia D da BNCC, onde professores, técnicos e gestores, orientados por suas respectivas secretarias de educação, preencheriam formulários online sugerindo observações, melhorias e avaliando as pertinências²⁶. No entanto, o resultado das discussões e dos formulários não é de fácil acesso e nem especifica se as sugestões foram acatadas, além de não apresentar nenhuma evidência da participação estudantil no processo de construção da Base.

A terceira versão da BNCC apresenta um rompimento abrupto em relação às anteriores, pois se trata de um documento que está à disposição de um fundamento pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências, no sentido de utilizar conhecimentos necessários em situações onde há necessidade de aplicá-los, auxiliando assim, na tomada de decisões (saber-fazer). Os referenciais para essa nova versão consistem na adoção de currículos estrangeiros e no amparo a programas de desenvolvimento econômico²⁷.

²⁵ Gravação disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hgGs1fXmwsU>

²⁶ Ver <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/66921-escolas-se-mobilizam-para-o-dia-d-da-base-nacional-comum-curricular>

²⁷ “No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

Por sua vez, a Base é regida por uma concepção chamada “educação integral” que confere centralidade aos discentes voltada para o empreendedorismo e autogestão, ambos entendidos enquanto necessidades para se portar no “novo cenário mundial”²⁸ que exige dos e das estudantes habilidades como a comunicação, criatividade, resiliência, análise crítica, participação, produtividade e responsabilidade (Bncc, *O compromisso com a educação integral*, 2017, p. 17). Nessa direção, se percebe um afastamento, tanto do currículo quanto das áreas do conhecimento, das características epistemológicas e das concepções político-sociais que serviriam como balizadores de uma formação constitutiva, e aproxima o currículo para construção habilidades e competências que vislumbram o imediato, o maleável e o incerto, como se evidencia o seguinte texto

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (Bncc, *O compromisso com a educação integral*, 2017, p. 17).

A BNCC define dez competências gerais inter-relacionadas, perpassando todos os componentes curriculares ao longo da formação básica, construindo conhecimentos e habilidades que modelem atitudes e valores²⁹. Além das dez competências gerais, estabelece ainda competências específicas para as cinco áreas de conhecimento a serem desenvolvidas ao longo da última etapa da educação básica. A estrutura da BNCC pode ser esquematizada da seguinte forma:

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (Bncc, 2018, p.8). |
|--|---|

e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)”. (Bncc, 2017, *os fundamentos pedagógicos da BNCC*, pp. 15-16)

²⁸ Esse novo Cenário Mundial é compreendido pela inserção das tecnologias digitais e da computação, e constituem um eixo central no currículo da BNCC. Embora, não seja explorado nesta monografia, as competências pertencentes a esse eixo se explicitam nos enunciados da formação básica e dos itinerários, segundo um discurso de atuação em uma sociedade em constante mudança. Nesse sentido, as habilidades consistem em pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Ver Bncc, 2018, pp. 473-475.

²⁹ Em anexos, *Quadro I*, é possível averiguar em detalhes todas as dez competências gerais.

Competências gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Se interrelacionam e se desdobram no tratamento didático para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). • Devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar desde os primeiros anos da educação infantil até o ano final do ensino médio.
Áreas do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e suas Tecnologias (Português, Artes e Educação Física) • Matemática e suas Tecnologias • Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) • Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia)
Competências específicas das áreas de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • O mesmo princípio das competências gerais, porém com um enfoque nas particularidades de cada área do conhecimento. • Devem ser desenvolvidas ao longo das etapas que possuem a divisão curricular em áreas do conhecimento (Ensino Fundamental e Ensino Médio). • Possibilitam articulação horizontal entre áreas (interdisciplinaridade) e articulação vertical (progressão entre os anos iniciais e finais do EF com o EM).
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de aprendizagens essenciais para assegurar o desenvolvimento das competências específicas. • Estão relacionadas aos conteúdos, conceitos e processos. • Identificadas por código alfanumérico <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exemplo de habilidade de uma competência específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

(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). (Bncc, 2018, p.572)

Após a homologação da versão final da BNCC, em dezembro de 2018, o MEC iniciou um diálogo com as redes e os sistemas de ensino sobre as fases de implementação incluindo as formulações ou adaptações curriculares, criação de recursos e a formação continuada de professores, adaptações de materiais didáticos e destinação de verbas, iniciando assim, para os dois anos que se seguiram, o início da implementação do novo currículo em âmbito nacional.

1.3. A EXPERIÊNCIA DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Nas escolas do DF, a radicalidade e a rapidez com a qual o novo ensino médio foi instaurado, refletiu em uma reconfiguração metodológica e curricular que, até o momento de escrita dessa monografia, se faz muito presente e ainda muito confusa para quem atua na linha de frente das salas de aula. De imediato, a nova arquitetura curricular do DF pode ser resumida a partir do seguinte esquema:³⁰

³⁰ A quem interessar a comparação entre o velho ensino médio com o novo, ver: Pinheiro, 2022, pp. 8-11.

<ul style="list-style-type: none"> • Organização seriada 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão em séries (1^a, 2^a e 3^a) e turnos (Matutino, Vespertino e Noturno) • Jornada escolar de 5h para o ensino médio regular ou de 8 a 10h para a educação em tempo integral.
<ul style="list-style-type: none"> • Nova carga horária 	<p>Ampliação integral para <u>3000h</u>, divididas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1700h para a Formação Geral Básica (FGB) • 1300h para os Itinerários Formativos (IF)
<ul style="list-style-type: none"> • Regime de semestralidade e blocos 	<ul style="list-style-type: none"> • Blocos organizados, simultaneamente, em <u>Oferta A</u> e <u>Oferta B</u>, distribuídos para grupos distintos de estudantes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Na <u>oferta A</u>, a partir do primeiro semestre, um grupo de estudantes cursa os componentes curriculares da FGB: Química, Física, Biologia (Ciências da Natureza) e Arte (Linguagens e suas Tecnologias), além da unidade curricular Língua Espanhola. ○ Na <u>oferta B</u>, também a partir do primeiro semestre, o outro grupo de estudantes cursa componentes curriculares da FGB: História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e Língua Inglesa (Linguagens e suas Tecnologias). ○ A partir do segundo semestre, os/as estudantes que cursaram os componentes da <u>oferta A</u> passam a cursar os da <u>oferta B</u> e vice-versa. (Distrito Federal, <i>plano de implementação do NEM</i>, 2022) ○ Os componentes Português, Matemática e Educação Física são ofertados em todos os seis semestres para todos/as os/as estudantes. Não são divididos em Bloco A ou Bloco B.
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de crédito 	<p>“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, 2018b apud Pinheiro, 2022).</p>

	<p>“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” (Pinheiro, 2022, p.9)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo organizado em duas partes intercomplementares 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Geral Básica (FGB): Parte de formação comum a todos/as estudantes, composta pelas quatro grandes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. • Itinerários Formativos (IF): arranjo diversificado de escolha discente ofertado por meio de quatro unidades curriculares: Eletivas Orientadas, Trilhas de Aprendizagens, Língua Espanhola e Projeto de Vida, segundo o CM.
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • No caso dos IF, mediante a oferta da escola, o/a estudante pode orientar sua jornada escolar para o aprofundamento nas áreas de conhecimento ou optar por uma formação técnica e profissional ou ainda realizar projetos interventivos. Segundo o Caderno Orientador dos Itinerários Formativos (2023), existem quatro tipos de IF: <ul style="list-style-type: none"> ○ Itinerário Formativo por Área do Conhecimento (IFAC), Itinerário de Formação Técnico e Profissional (IFTP), Itinerário Formativo em Língua Espanhola (IFLE) e Itinerário Formativo Integrador (IFI – destinado às escolas em tempo integral). ○ Todos os IF devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Dcnem, 2018).

<ul style="list-style-type: none"> • Formação técnica e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso o/a estudante opte por uma formação técnica e profissional, poderá realizar o itinerário dentro da unidade escolar ou em instituições parceiras no mesmo turno das aulas. As matrículas geralmente são realizadas no local onde o/a estudante cursará o itinerário (SENAI, SENAC, CEP-ETG e CEP ESO). • Desenvolvidos a partir de eixos tecnológicos segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Nota técnica nº 2 CEDF, 2019)
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Processual e formativa: por meio de avaliação de habilidades e competências, organizadas nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, conforme orienta o parágrafo 35-A da LDB e a BNCC. • Desvinculada da nota: Sobretudo para o Projeto de Vida, realizada por meio de autoavaliação, devolutiva e retorno entre docente e discente, considerando a formação integral do/da estudante e também do/da docente (CM, 2020, p. 44). • Projetos interventivos: Unidade curricular, em forma de recuperação continuada, realizada no contraturno e ofertada no semestre seguinte para estudantes que apresentaram média abaixo de 5,0 (cinco) pontos (Distrito Federal, Caderno orientador avaliação para as aprendizagens, 2022).
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Componente curricular obrigatório para os seis semestres que auxilia na promoção do autoconhecimento do ou da estudante a partir de uma estratégia reflexiva sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional, orientando na escolha de eletivas e trilhas de aprendizagem.

<ul style="list-style-type: none"> • Eletivas e Trilhas de Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Eletivas são componentes curriculares de escolha discente e organização semestral. Consiste no aprofundamento de conhecimentos ou orientado para formação técnica e profissional. A escola oferta um catálogo com no mínimo duas eletivas e podem ser ofertadas no formato de projetos, oficinas, clubes, monitorias, núcleo de estudos, incubadoras, estágios, entre outras. • Trilhas de aprendizagens são componentes curriculares eletivos e também consistem no aprofundamento de conhecimentos, ofertadas a partir do terceiro semestre. Diferente das eletivas, as trilhas consistem em um trabalho conjunto entre duas ou mais áreas do conhecimento e o/a estudante deve cursar a mesma trilha durante o ano inteiro. Ofertadas também no formato de oficinas, projetos, práticas ou núcleos de estudos. (CM, 2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Histórico escolar 	<p>“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 apud Pinheiro, 2022).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades/horas Complementares 	<p>Para cumprir as exigências curriculares do EM os/as estudantes, além da formação dentro da unidade escolar, devem realizar atividades em outras instituições, nacionais ou estrangeiras, a fim de conclusão do EM e registro no histórico escolar (conforme Resolução nº 3/2018 CNE). No DF há as seguintes instituições/atividades complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centros Interescolares de Língua – CIL • Centro Interescolar de Esportes – CIEF • Centro de Iniciação Deportiva – CID

	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades realizadas nas Salas de Recursos Específicas/Altas Habilidades/Superdotação • Atividades realizadas como trabalho voluntário (com registro de institucional e cumprimento de carga horária)
--	---

Em articulação com os governos federais e estaduais, a formação continuada de professores e professoras para a implementação do novo ensino médio foi subsidiada a partir de dois programas: o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, e o Programa de Apoio de Novo Ensino Médio (ProNEM), instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018.

A Diretoria de Ensino Médio, juntamente com a formação continuada dos profissionais de educação (EAPE) realizou, entre outubro e dezembro, a primeira etapa da formação de 277 (duzentos e setenta e sete) profissionais da educação das escolas-piloto que implementaram o novo ensino médio em 2020. Dentre os objetivos da formação, se buscava promover a capacitação no desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas orientadas ao Projeto de Vida, às metodologias ativas e à elaboração de unidades curriculares eletivas orientadas. O público-alvo foram os/as professores/as que lecionavam em escolas-piloto (Louzada-Silva; Almeida; Guimarães; Abreu, 2021).

Em relação às escolas-piloto, a Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020 autorizou a implementação do novo ensino médio por meio do projeto-piloto em unidades escolares da rede pública da SEEDF. Dentre os objetivos desse projeto consistiam na promoção de um trabalho conjunto entre a secretaria e a comunidade escolar a fim promover uma nova organização pedagógica. Para isso, foi necessário recolher informações sobre a realidade institucional e gerencial, além de avaliar as possibilidades e as dificuldades em cada nível de gestão, promovendo ajustes nas condições de implementação.

É interessante ressaltar que até o presente momento, o NEM ainda é um projeto em construção. O projeto-piloto iniciou em 2020, mas deve ser ampliado progressivamente nas redes públicas e privadas do DF até 2024. Doze escolas adotaram à pilotagem, dentre elas, dez

são participantes do Programa de Apoio do Novo Ensino Médio e duas são participantes do programa de ensino médio em tempo integral. As escolas são as seguintes: Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia; Centro Educacional 03 do Guará; Centro de Ensino Médio 03 do Gama; Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas; Centro Educacional 123 de Samambaia; Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia; Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria; Centro Educacional São Francisco de São Sebastião; Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho; Centro Educacional 04 de Sobradinho; Centro de Ensino Médio 03 de Taguatinga; Centro de Ensino Médio Integrado do Gama.

Um mês após a publicação da Portaria, o mundo se encontrou assolado pela pandemia do COVID-19. O governador Ibaneis Rocha, por meio do Decreto nº 40.509, de março de 2020, suspendeu os eventos com mais de cem pessoas e as atividades educacionais de todo o DF, deslocando o trabalho docente do presencial para o virtual, reinventando uma configuração numa outra imposta pelo novo ensino médio em um cenário incerto, complexo e sem precedentes. As escolas assim permaneceram até o dia 20 de setembro, mas sempre fragmentadas, pois quando um novo caso de reinfecção surgia, exigia-se “respostas rápidas e efetivas, com ampla reformulação do que havia sido planejado para 2020” (Louzada-Silva; Almeida; Guimarães; Abreu, 2021, p. 13).

O planejamento de formação continuada docente sofreu uma ruptura, pois das 278 pessoas matriculadas, apenas 128 concluíram, evidenciando ainda mais a evasão que não se restringiu aos docentes, mas se estendeu aos discentes. Aos docentes que cursaram a formação em Projeto de Vida em 2019, foi sugerido que permanecessem no programa de formação e orientados a compartilhar suas experiências com aqueles/as que estavam no estágio inicial. Em relação às escolas-piloto, muitos/as docentes que fizeram o curso em 2019, não permaneceram nas escolas em 2020, implicando na perda de experiência acumulada.

Se um diagnóstico fosse feito da experiência inicial do NEM nas escolas do DF, seja o mais simplório que for, poderia objetar que tanto os/as docentes quanto os/as discentes foram deixados ao relento. Em meus diálogos com a professora Andréa Negrão enquanto estagiário no CEM Paulo Freire (escola-piloto do plano piloto), era afirmado que os/as professores/as se desdobravam com o que podiam para conseguir ministrar as aulas, sobretudo no que diz respeito à parte diversificada do currículo. Existia muita suspeita e questionamentos sobre o que fazer e se aqueles/as que atuavam na ministração, sobretudo do Projeto de Vida, tinham a formação adequada para estar ali.

Como uma alternativa à formação da EAPE, existiram algumas iniciativas, especialmente do Decanto de Ensino de Graduação (DEG) juntamente com o Decanto de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília, que lançou em 2021 a ação pioneira de Apoio ao Desenvolvimento de Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio da SEEDF³¹, contando com dez projetos³², sendo dois do departamento de Filosofia: *Cidade, comunidade, território Projeto do coletivo A quem pertence a cidade?* Coordenado pelos professores Herivelto Souza, Priscila Rufinoni e Benedetta Bisol; e *O método científico e a relação entre Ciências Naturais e Religião*, coordenado pelo professor Agnaldo Cuoco.

Outra iniciativa voltada para a formação docente e também encabeçado pela Universidade no ano de 2022, foi a terceira edição do programa Licenciaturas em Ação³³ (parceria entre DEG/DEX) que contou com um projeto de Departamento de Filosofia voltado para as licenciaturas chamado *Formando docentes de Filosofia para o novo Ensino Médio: BNCC e itinerários formativos*, coordenado pelo professor Pedro Gontijo, o projeto *Um projeto de vida: RPG!*³⁴ do Instituto de Psicologia coordenado pelo professor Domingos Savio Coelho. Em andamento, existem os projetos “*Projeto de Vida: Educar no século XXI*”³⁵ ofertado pela EAPE e o projeto de extensão *Dimensões da experiência - itinerário formativo para a disciplina Projeto de vida no novo ensino médio*³⁶, do departamento de Filosofia da UnB, coordenado pela professora Priscila Rufinoni e ao qual este a quem vos escreve faz parte.

³¹https://deg.unb.br/images/editais/deg/2021/edital_deg_cil_dex_seedf_02_2021_chamada_de_trabalhos.pdf

³²https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cplic/arquivos_gerais/curso_de_formacao_continuada_do_novo_ensino_medio.pdf

³³ https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/projetos_extensao/licenciaturas_em_acao_2022.pdf

³⁴ <https://sigaa.unb.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/767>

³⁵ <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/catalogo-EAPE-atualizado.pdf>

³⁶ <https://sigaa.unb.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/7547>

CAPÍTULO II: O PROJETO DE VIDA

2.1. AS FUNDAMENTAÇÕES CURRICULARES DO PROJETO DE VIDA

O projeto de vida embora seja uma novidade enquanto um componente curricular do NEM, não o é enquanto fundamentação ou um eixo condutor de formação estudantil. Sua primeira menção aparece na versão experimental da BNC³⁷ em 2015, enquanto um objetivo ou percurso de aprendizagem e desenvolvimento a ser desdobrado ao longo da formação básica (compreendida pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), alicerçado em dois eixos centrais: vida pessoal e a vida comunitária, tendo a seguinte redação: “identificar suas potencialidades, possibilidades 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*”. (Bncc 1ª Versão, 2015, p. 8)

A preocupação, talvez nesse primeiro esboço do projeto de vida, seria a concepção de um itinerário ecológico não em um sentido estritamente ambiental, mas no sentido de relações, seja consigo, com o meio ambiente e com a alteridade. Uma participação social integrada aos dispositivos e práticas pedagógicas que geralmente estão acompanhadas dos verbos: debater, desenvolver, participar, cuidar, experimentar, entre outros. Embora não seja muito evidente nesta pequena menção, a versão experimental da BNCC parece compreender seus objetivos de aprendizagem enquanto articulados³⁸, mas sobretudo comunitários, como o eixo integrado ao Projeto de Vida anteriormente explicitado. Isso se torna mais evidente a partir dos seguintes objetivos de aprendizagem:

“participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto de partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor”

“cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e

³⁷ Importante ressaltar que na versão experimental a sigla adotada para denominar à Base Nacional Comum Curricular é BNC e não BNCC. Ver Bncc 1ª versão, 2015, p. 7

³⁸ “... em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais” (Bncc 1ª Versão, 2015, p. 8)

os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos” (Bncc 1ª Versão, 2015, p. 8)

Já em 2016, na proposta preliminar e, portanto, segunda versão da BNCC, o projeto de vida ganha outro destaque e aparece não mais enquanto um componente comunitário, mas enquanto um direito de aprendizagem de âmbito político e enquanto um eixo de formação indissociável do pensamento crítico. Quem se debruça em torno do projeto de vida, teoriza que esse novo tratamento com o projeto de vida se dá por implicação das consultas públicas³⁹. Vale lembrar que tanto a primeira quanto a segunda versão da BNCC foram compostas por especialistas técnicos/as, professores/as, movimentos sociais, entre outros.

Em relação ao projeto de vida enquanto um direito de aprendizagem, o documento apresenta o seguinte texto

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. (Bncc 2ª Versão, 2016, p. 34)

Para o ensino médio, o documento estipulava quatro dimensões de formação: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para essas quatro dimensões, eram referidos quatro eixos de formação que articulam o currículo ao longo de toda a etapa do ensino médio, quais são: letramentos e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; e, intervenção no mundo natural e social⁴⁰. Quanto ao eixo de formação de interesse desse trabalho, é definido o seguinte:

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 (Bncc 2ª Versão, 2016, p. 493)

³⁹ Ver. Pinheiro, 2022, pp.21-22

⁴⁰ Bncc 2ª Versão, 2016, p. 47

A partir da definição desse eixo de formação, é evidenciado uma característica muito singular, pois, além do projeto de vida ser indissociável do pensamento crítico, ele não se restringe a um aspecto egóico ou teleológico, mas se amplia para o social e aos problemas que nele contém, isto é, um projeto de vida só é possível frente a relações de alteridade e condições que permitem ou não a constituição de um projeto para a vida (como os fatores raciais, sociais, ambientais, políticos, psicológicos, entre outros), o que levaria a pensar a inserção da Filosofia nesse eixo de formação, algo que será desenvolvido mais adiante.

A segunda versão da BNCC estabeleceu objetivos gerais para cada área de conhecimento. Arelada aos objetivos, estão os quatro eixos de formação (letramentos e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; e, intervenção no mundo natural e social) que devem ser contemplados pelos objetivos. A título de exemplo, para a área de ciências humanas, o eixo *pensamento crítico e projeto de vida* aparece da seguinte forma⁴¹

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO
Eixo de formação: Pensamento crítico e projeto de vida
<ol style="list-style-type: none"> 1. (EMCH01) Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente. 2. (EMCH02) Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo. 3. (EMCH03) Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sócio-históricas, culturais e políticas 4. (EMCH04) Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto.

⁴¹ A quem interessar ver mais sobre a inserção do eixo *pensamento crítico e projeto de vida* nas demais áreas de conhecimento, ver *Quadro II*, em anexos.

5. (EMCH05) Conhecer e experimentar procedimentos de análise dos fenômenos sociais, com vistas ao aprimoramento da criticidade e produção de explicações sobre a realidade e a própria existência
6. (EMCH06) Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos

A partir da versão vigente da Base Nacional Comum Curricular, o projeto de vida sofre um processo disruptivo e se configura a partir da centralidade do “eu”, passando a integrar o catálogo de competências gerais da educação básica. Permanece integrado aos componentes curriculares, mas evidencia um novo enfoque, dando lugar a uma abordagem empreendedora cuja estação primeira é o mundo do trabalho, constituindo a formação integral da/do estudante, como evidencia o seguinte texto das competências gerais

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 (Bncc, 2018, p. 9).

Formalmente o projeto de vida passa a integrar o currículo enquanto um componente curricular, no entanto, a BNCC não faz nenhuma menção quanto a isso e nem quanto a abordagem necessária para se trabalhar. Na verdade, é muito raso. Em relação à integralidade do documento, a única menção detalhada ao projeto de vida, para além das competências gerais ou específicas, se dá a partir de uma definição com caráter de posteridade, no sentido da ou do estudante construir o que será no futuro, por meio do almejo ou desejo, além do papel da escola enquanto uma condição de possibilidade para a realização do projeto de vida, resgatando alguns elementos das versões anteriores da BNCC partir da 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 constrianger 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. (Bncc, 2018, pp. 472-473)

É a partir do Currículo em Movimento que se explicita o PV enquanto uma unidade curricular do itinerário formativo que contempla o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e enquanto um “redefinidor” da escola, desenvolvendo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o PV orientaria a/o estudante para 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” (CM, 2021, p. 125).

Em relação ao plano de trabalho do PV a ser desenvolvido nas escolas do DF, o CM estipula que o mesmo deve ser trabalhado enquanto um tema transversal que atue tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, desenvolvendo quatro dimensões fulcrais: a dimensão social, a dimensão pessoal, a dimensão de planejamento e acompanhando, e por fim, a dimensão profissional. É, portanto, uma proposta de trabalho que deve ser desenvolvida ao longo dos seis semestres adotando gradativamente níveis de complexidade cada vez maiores como nos exemplos a seguir

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, encerrando 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

No DF, não existe uma restrição sobre quem pode ofertar o projeto de vida, é uma unidade curricular aberta para todas/os aquelas/es que possuem licenciatura. No entanto, como citado anteriormente, é um componente curricular que gera constante desconfiança e isso se torna explícito a partir desses objetivos de aprendizagem. O que nós temos hoje é um Projeto de Vida perigoso capaz de gerar traumas (PV21 e PV23) e potencializar violências⁴² como racismo, gordofobia, aporofobia e outros.

O que significa falar em árvore genealógica para um/a estudante que não conheceu seus pais? O que significa construir hábitos saudáveis e prezar por uma boa aparência em um contexto onde as semióticas direcionam os desejos para protótipos brancos, coloniais e capitalistas? Que implicações podem existir ao trabalhar com temas de saúde mental em um contexto em que a maioria dos/as licenciandos/as sequer possuem formação dentro dos departamentos de psicologia? São questionamentos que devem ser feitos ao pensar na oferta do PV tendo as fundamentações vigentes, pois coloca o/a docente em um território movediço, demonstrado com muita clareza que este componente curricular não compete à docência, como explicita o seguinte texto do Caderno Orientador de Projeto de Vida (2022)

trabalhar com os estudantes as dimensões do autoconhecimento, autocuidado e valores [dimensão pessoal], muitas emoções poderão aflorar. Poderão surgir dores, conflitos, situações de crise intensa e relatos que, muitas vezes, fugirão das capacidades de orientação e de ação dos professores em sala de aula (Distrito Federal, *Caderno Orientador de Projeto de Vida*, 2022, p.60)

Embora o PV tenha suas orientações e métodos de trabalho, ainda não o está totalmente codificado no imaginário escolar e docente, pois não é apenas a questão de formação que está em disputa, mas as armadilhas e traumas jogados para o corpo docente.

Para finalizar esse subcapítulo e não menos importante, eu gostaria rapidamente de expor algumas orientações que os documentos legais apresentam para esse componente curricular. Vale evidenciar que o PV foi desenhado para circundar uma temática chamada “formação integral” entendida como 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” (Dcnem, 2018, p.2). Logo, boa parte das menções ao PV consequentemente cita a formação integral ou reitera objetivos.

⁴² Como discorre o caderno orientador do Projeto de Vida (2022) que diz: “é importante que os estudantes compreendam a necessidade de alimentação saudável, hidratação adequada do corpo, atividade física, sono de qualidade, higiene pessoal, cuidados com a aparência, entre outras”. (Distrito Federal, 2022, p. 13)

O projeto de vida propriamente dito é compreendido como uma estratégia de reflexão sobre os trajetos escolares e como isso influencia na construção pessoal, cidadã e profissional, promovendo assim, autoconhecimento com o intuito de planejar uma carreira profissional de acordo com seus desejos, habilidades, interesses, entre outros...

A Lei 13.415 menciona o projeto de vida uma única vez enquanto uma articulação curricular que deve ser voltada para a formação integral da/do estudante pelo seguinte parágrafo do artigo 35

Art. 35-A

§ 7. 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” (Distrito Federal, 2018)

Na Resolução nº 2 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), para além de re incidir sobre os objetivos gerais do PV, acrescenta o tipo de trabalho que deve ser desenvolvido a partir do seguinte texto

Art. 117. No projeto de vida, devem ser propostas atividades para estimular a capacidade do estudante de construir objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, como também para planejar suas metas de autorrealização, suas habilidades socioemocionais e de exercitar sua liderança e seu empreendedorismo (Distrito Federal, Resolução CEDF nº 2, p. 33)

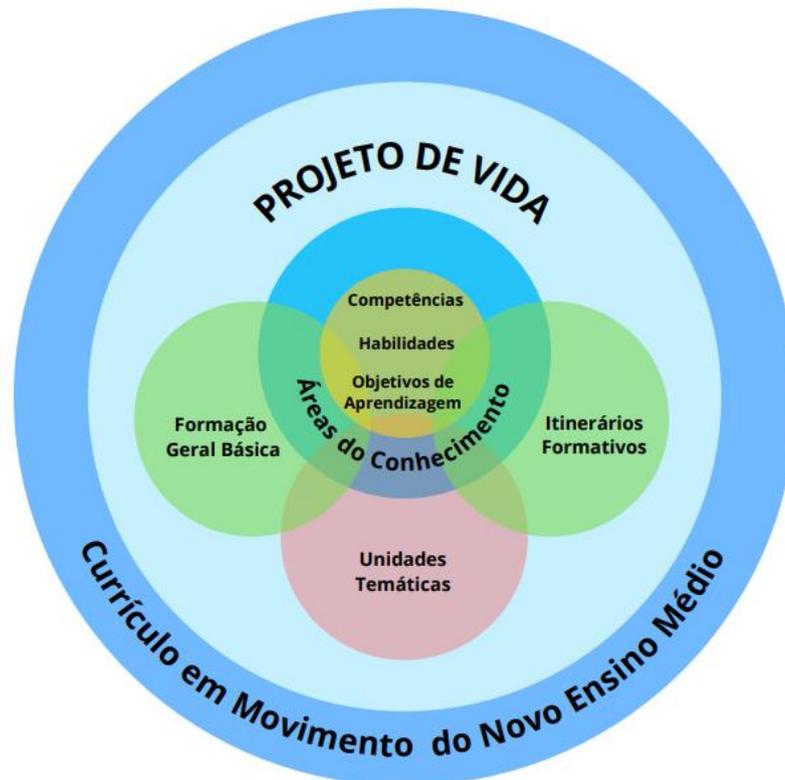
Arelado ao conteúdo da Resolução, a Portaria nº 1432/2018, que estabelece os referenciais para os itinerários formativos, conecta o componente ao eixo de formação “empreendedorismo” entendido enquanto um aprimorador dos projetos de vida da/do estudante.

Para o EJA, as Diretrizes Operacionais de 2021, fazem menção ao projeto de vida, ou melhor, para os projetos de vida, enquanto um objetivo na construção do documento evidenciado a partir do seguinte trecho

Assim, este documento tem o propósito de:

assegurar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de dialogar com seus saberes, culturas, projetos de vida, em articulação com o mundo do trabalho, considerando o contexto social, cultural e tecnológico (Doeja, 2021, p. 10)

Em suma, o projeto de vida apresenta um diferencial em relação aos demais, que é o seu caráter metacurricular. É um componente que se faz presente no currículo do/a estudante de ensino médio, com grade horária e conteúdo definidos, mas concomitante a isso, o transcende, pois as propostas pedagógicas, habilidades, competências e os arranjos curriculares, tem por finalidade a construção de um projeto de vida e isso, talvez, possa se tornar evidente se tomarmos a arquitetura curricular desenhada pelo MEC como exemplo.



Fonte: Ministério da Educação

2.2. O PROJETO DE VIDA E A DISPUTA PELA SUBJETIVIDADE: EM BUSCA DE REVOLUÇÕES MOLECULARES

Como foi chamado a atenção anteriormente, o Projeto de Vida, na forma em que foi concebido, é problemático e pode potencializar violências. No entanto, antes de pensar a possibilidade de inserção da Filosofia nesse componente, eu acredito ser necessário estabelecer um arcabouço teórico que implique na reinvenção curricular e no trato que se dá ao currículo. No caso do PV, eu acredito que o que pode estar intrínseco hoje gira entorno da disputa pela subjetividade da/do estudante. É claro que isso não esgota as possibilidades de repensar a unidade curricular a partir de outras abordagens, pois o PV pode ser fundamentado ou problematizado a partir da ética, estética, política, etc., não se trata de um emprego cartesiano de enjaular as possibilidades e determinar um único caminho, mas se trata de começar pelo meio, pelas pontas, nunca linear ou enraizado. É um fundamento que se dá mais nas aberturas do que na ultimação.

Causaria certa estranheza trabalhar um currículo de projeto de vida com proposições que estariam calcadas em um imaginário político e econômico neoliberais que carregam consigo, não apenas uma exclusão dos preceitos epistemológicos imanente às áreas de conhecimento, como discursa a favor de um projeto para a vida que tem por finalidade uma única etapa da vida que é o mundo do trabalho, dirigindo toda a subjetividade para um campo de incertezas. Por isso, uma possível fundamentação para essa unidade curricular seja melhor lavrada via estudos sobre a subjetividade, pois garante aquilo que é intrínseco ao PV “reflexão sobre...”, além de trazer abertura filosófica e rejeição de determinismos (sociais e particulares), individualismos, narcisismos calcados em uma única dimensão da imensidão da vida.

O que nos interessa no momento é mobilizar uma teia conceitual em torno do conceito de subjetividade a partir de um aporte teórico intertextual que não se limita a uma leitura comentada, mas a uma apropriação interpretativa que caminha com a crítica. Para fins de composição, serão trazidos personagens como Félix Guattari, Walter Kohan, Suely Rolnik e outros, dialogando com conceitos de subjetivação, agenciamento e Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Nesse sentido, se trata de construir um arcabouço teórico e filosófico que nos permita pensar a construção de subjetividades autônomas, não domáveis ou simplesmente revoluções moleculares.

Um dos primeiros indicadores é situar a disputa que o caderno orientador de projeto de vida faz. As idealizações que circundam os objetivos deste componente está na “gestão do eu”, no sentido de desenvolver aspectos comportamentais (como resiliência, maturidade, responsabilidade, adaptabilidade, comunicabilidade, flexibilidade, etc.), acompanhados de discursos que direcionam para uma teleologia que, neste caso, seria o mercado de trabalho. A fins de ilustração, eis algumas proposições propostas pelo Caderno Orientador (2022)

A4 Categorizar estratégias para lidar com questões emocionais e manter-se seguro, tranquilo e otimista, mesmo em situações desconhecidas, gerando compromisso consigo mesmo; (Caderno Orientador PV, 2022, p.45)

B6 Planejar ações de autocuidado para desenvolver aspirações financeiras com autonomia e auto responsabilidade, tendo como foco o bem-estar e a tomada de decisões conscientes, sendo fundamental existir um equilíbrio entre o que se ganha e o que se gasta, organizando as contas, poupando dinheiro para realizar sonhos; (Idem, Ibidem)

H3 Construir um panorama das possíveis profissões do século XXI, relacionando as necessidades de aprendizagens tecnológicas com as competências e habilidades necessárias para exercê-las; (Caderno Orientador PV, 2022, p.51)

H2 Entender o valor do trabalho e vislumbrar situações em que a sua relação com o trabalho pode ser fonte de realização pessoal e transformação social; (Idem, Ibidem)

G2 Entender como agir e se relacionar adequadamente em diferentes ambientes de trabalho; (Idem, Ibidem)

Nos exemplos acima se percebe uma particularidade nas orientações no sentido de que os arranjos da vida se constituem a partir de termos pré-fabricados no cultivo de comportamentos e ações (ou constituição do próprio sujeito em modo geral) que direcionam para uma ótica homogênea da subjetividade, o que nos permitiria pensar em como os discursos e as semiotizações são montadas a fim de cooptar identidades e estabelecer padronizações nos modos de vida. Esse componente curricular permite com que nós empreendamos um estudo sobre a subjetividade, pois parece que é um dos elementos de disputa.

Uma primeira linha de questionamentos que circunda a construção do eu, poderia ser encontrado no texto de Walter Kohan (2000) que, de maneira geral, nos coloca a par sobre quais poderiam ser as possíveis indagações introdutórias na construção dos modos de vida:

“O problema poderia colocar-se também da seguinte forma: o que faz com que sejamos aquilo que somos? Quais são as formas de construir um eu? Qual é o espaço dos mais diversos dispositivos institucionais na construção de uma subjetividade? Em que medida somos aquilo que queremos, podemos ou

devemos ser? De que forma um sujeito tem em si os outros, além de ter-se a si mesmo?” (Kohan, 2000, p. 147).

Subjetividade, antes de ser reivindicada enquanto um campo da psicologia, foi lavrada e constituída pela Filosofia ao longo da história, ampliando e diversificando seu corpo teórico ao longo do tempo. Soares e Miranda (2009), citando Garcia-Roza e o comentário que deste faz a proposta cartográfica de Deleuze, afirmam que a história do pensamento ocidental poderia ser traçada por uma geografia que se moveria em função de dois eixos: um eixo vertical, de tradição platônica e pré-socrática circunscrito pela *epistème* e pela *arché*, por uma inteligibilidade apartada do sensível, isto é, o lugar da essência e dos modelos; e o eixo horizontal, marcado pela tradição sofista e cínica, que caracterizaria aqueles filósofos que buscam a inteligibilidade das coisas não nas profundezas ou no céu platônico, mas na superfície dos acontecimentos⁴³.

Ao discorrerem sobre o eixo vertical, argumentam que, o que estava em evidência na filosofia de Platão, era a produção de uma relação modelo-cópia, isto é, um discurso universal que, aliado à Razão, desvelaria o Ser em sua totalidade. Isso porque modos e graus de conhecimentos vão sendo superados conforme um exercício intelectual ou dedutivo até encontrar uma verdade incondicionada, ou seja, “ao que é verdadeiro em si e por si mesmo, à ideia como princípio de realidade e de conhecimento”⁴⁴. O platonismo fundou um domínio que a filosofia relegou como seu, qual seja, o domínio da *representação* (Soares; Miranda, 2009, p. 411).

A *representação*, encabeçada pelo platonismo, e a distinção entre o sensível e inteligível (juntamente a seus graus de confiabilidade), se torna ainda mais evidente quando passa a ser um problema de investigação filosófica encabeçado por Descartes cujo objeto está no fulcro da subjetividade, como demonstra as *Meditações* e os *Princípios*. Na busca por “um conhecimento perfeito de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta da sua vida como para a conservação da saúde e invenção de todas as artes”⁴⁵, Descartes busca nas deduções das primeiras causas, aquilo que é sólido e indubitável, de modo que, a externalidade não poderia abrigar tamanha solidez, pois essa somente se encontra por meio da primazia do sujeito humano e a capacidade de estabelecer um diálogo interno consigo e se reconhecendo enquanto existente.

⁴³ Soares; Miranda, 2009, p. 410

⁴⁴ Chauí, 2007, p. 253

⁴⁵ Descartes, 1997, p. 15

A máxima da filosofia moderna parece se configurar na “identificação da subjetividade com a consciência e suas conseqüentes derivações - um “Eu” racional, autônomo, e individualizado -” (Garcia-Roza, 1988 apud Soares; Miranda, 2009). A subjetividade numa perspectiva cartesiana se constituiria a partir de instâncias autocentradas – eu, pessoa, cidadão, sujeito –, e esse autocentramento se revelaria enquanto sólido, racional, pensante e, portanto, apartado de sua realidade política, cultural e produtiva. Se trata, em suma, de um sujeito autônomo e autobiografável isto é, que independe da externalidade e que é dado a priori, desvelado pelo ato de pensar. Em suma, esse sujeito desvinculado do externo, aprofundado na consciência ou no céu platônico é o que constitui o sujeito enquanto representação (Soares; Miranda, 2009).

Dentro dessa cartografia das ciências humanas, o conceito de subjetividade passa por transformações que vão desde a concepção substancialista, fundacional, de bases rígidas (como foi rapidamente exposto) até uma concepção característica do eixo horizontal, que constitui uma subjetividade conectiva, fragmentária, rizomática, descontínua e acidental⁴⁶ que, em suma, marca um rompimento com o platonismo e que é a concepção de interesse desse trabalho.

Dentro do eixo horizontal, Hume poderia ser aquele representante que foi em sentido contrário à representação, pois ela enquanto critério não apresenta as relações constitutivas da subjetividade, apenas acrescentam ao conteúdo um caráter universalista, necessário ou verdadeiro. Nesse sentido, a representação trataria como coincidente o sujeito e a subjetividade. O que Hume faz, no entanto, é identificar na experiência ou nos hábitos a constituição daquilo que compreendemos por alma, espírito, consciência ou subjetividade. Deleuze é categórico ao apresentar a valorização que Hume dá à experiência enquanto constituidora da subjetividade:

De uma parte, Hume apresenta-nos a experiência como um princípio que manifesta uma multiplicidade, uma repetição de casos semelhantes; literalmente, esse princípio afeta o tempo com um passado. De outra parte, ele vê no hábito um outro princípio, aquele que nos determina a passar agora de um objeto àquele que o acompanhava, isto é, que organiza o tempo como um presente perpétuo ao qual devemos e podemos nos adaptar (Deleuze, 2001, pp.88-89)

O que parece estar intrínseco no empirismo humeano é a chave de mudança no trato que se dá à externalidade, pois por um lado existiu um plano de análise que desse conta de

⁴⁶ Soares; Miranda, 2009, p. 412

empreender, examinar e justificar o todo da experiência, isto é, uma tentativa de domar o externo (Deleuze, 2001, p. 77), e, por outro lado, o externo independe do sujeito e a subjetividade se torna uma compilação de dados sem ordem, sem estrutura, sem lei e não possui nenhuma coincidência com o sujeito porque a constituição do mesmo é um efeito das articulações com o externo. Não existe, portanto, qualquer excepcionalidade, pois o sujeito é duração e persistência no tempo e os hábitos/experiências são plásticos de modo que atribuem ao sujeito não a identidade (fechada, racional, individuada), mas uma identidade de caráter ou definição provisória, sempre passível de mudança conforme os hábitos mudem, ou seja, subjetividade é uma construção que se dá pela relação com o social (Soares; Miranda, 2009, p. 414).

Já podemos ver aqui o novo panorama para discussão do tema da subjetividade. Não é possível falar de subjetividade em geral nem de Sujeito Universal, mas somente de subjetividades práticas e sujeitos que se constituem na experiência social, em seus trajetos singulares na sua família, na escola, na rua, no seu corpo, na caserna, no escritório, etc (Soares; Miranda, 2009, p. 414).

No domínio de uma subjetividade formada por elementos dinâmicos, materiais, imanentes, relacionais e vibráteis, seria inviável descolá-la de sua realidade política e processual e também não caberia inferir que as coisas externas são interiorizadas, mas ao contrário, as coisas que intervêm na subjetivação inconsciente. Logo, caberia olhar para a subjetividade sob um ângulo de produção e consumo, como propõe Félix Guattari

a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo e o de os processos de produção social e material. O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, e que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. sistemas que não tem nada a ver com categorias naturais universais (Guattari; Rolinik, 1996, p.32).

Um conceito que mobilizaria a proposta de construção subjetiva em Guattari seria o de agenciamento. O agenciamento é sempre coletivo, significa conectar ou associar coisas heterogêneas, ou seja, coisas só são agenciadas porque existe uma conveniência que possibilita essa conexão. Por exemplo, uma aranha, uma teia e um inseto grudado na teia constitui um

agenciamento, porque essa cadeia conectiva de três termos heterogêneos (aranha-teia-inseto) está mergulhada em uma relação de coexistência.

Pensando em um exemplo agenciativo que conversa diretamente com o objeto de estudo é a conexão sujeito-sala de aula-docente-quadro-mesa, etc., uma relação que produz afeto e um efeito de um corpo sobre o outro, isto é, um efeito de um encontro. Isso caracterizaria aquilo que Guattari chamara outrora de um processo de subjetivação porque o encontro dessas microrrelações (heterogeneidade semiótica) altera os modos de sensibilidade, a percepção de mundo, produzindo assim, uma forma de existência. Mas vale ressaltar, como dito anteriormente, que é uma forma de existência fluida, pois as formas de sentir e experienciar o mundo não seriam as mesmas em um bar, em um carro, em uma zona rural, dentro da sala de estar, em frente ao computador, etc... o que existe é um descentramento do sujeito. Nas palavras de Guattari:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instancias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, intrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (Guattari; Rolinik, 1996, p. 31)

Embora citado anteriormente que as orientações para a unidade curricular projeto de vida possuíssem resquícios que podem levar a uma homogeneização da subjetividade e é um pouco mais evidente que as subjetividades são forjadas no meio social, até agora o destrinchar dos estudos sobre a subjetividade não apresenta suficientemente qualquer evidência de como as mesmas podem se homogeneizar, pois as particularidades dos agenciamentos, não centradas no próprio sujeito, constituem não uma característica oclusa, mas um horizonte apontado para o múltiplo. Logo, o questionamento que pode vir à tona (e de um único, múltiplos outros) seria: Como a subjetividade contemporânea é formada? A partir da resposta dessa pergunta, caberia também perguntar: o que faz com que os desejos se uniformizem ou sigam tendências

hegemônicas? E de interesse desse trabalho: qual é o papel da escola nisso tudo? Nesse sentido, caberia buscar mais um conceito guattariano, qual seja, Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

O CMI diz respeito a um período histórico marcado pelo assujeitamento e consolidação da hegemonia do capitalismo em escala planetária, mas sobretudo quando os setores, até então integrantes do bloco socialista do leste europeu e países periféricos, adotam sistemas, códigos e padrões dos países pioneiros capitalísticos⁴⁷. Além disso, o CMI é marcado por um duplo movimento: primeiro pela intervenção direta no plano da produção de consumo e das relações sociais, coagindo e sugerindo conteúdos de significação⁴⁸; e segundo, talvez o mais grave, se instala na produção da subjetividade inconsciente produzindo nivelamentos, interdependência e formação de força de trabalho e controle social, construindo assim uma “cultura com vocação universal” (Guattari, Rolnik, 1996, p. 19). A título de exemplo, Barros Soares e Lobo Miranda elucidam:

Anda-se numa rua em Fortaleza, Rio de Janeiro, Berlim ou Amsterdã; veste-se o jeans, come-se numa das lojas de uma imensa cadeia de fast-food, e ao fim do dia assiste-se à festa de premiação do Oscar ou aos jogos olímpicos, o que significa uma gigantesca soma de bilhões de telespectadores em todo o mundo. Fabricação de indivíduos massificados em meio à produção generalizada de uma subjetividade assujeitada, laminada em sua potência de invenção (Soares; Miranda, 2009, p. 420)

Aquilo produzido pelo processo de subjetivação capitalista, diria Guattari, se trata de uma relação de domínio a partir de três eixos centrais: com as máquinas produtivas, as máquinas de controle social e instancias psíquicas que definem a maneira de ver o mundo⁴⁹, e é nesse sentido, integrados a uma lógica dominante, que o projeto de vida e talvez até anterior a ele, como é o caso da LDB/96, devem ser entendidos. Pois enquanto integrados e constituídos sob a égide de discursos e semióticas dominantes, conseqüentemente implicam na modelização estudantil e na iniciação “ao sistema de representação e aos valores do capitalismo [...] que

⁴⁷ O termo *capitalístico* acrescentado pelo sufixo “ismo” é um neologismo cunhado por Guattari para traduzir a dependência que os países citados possuem com o capitalismo. “Tais sociedades, segundo Guattari, em nada se diferenciariam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionariam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal-política” (Rolnik; Guattari, 1996, p. 15).

⁴⁸ Soares; Miranda, 2009

⁴⁹ “A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos”. (Guattari; Rolnik, 1996, p.16)

modelam as crianças, aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, a autoridade, a hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes” (Guattari, 1985, p. 51).

A escola, como citada anteriormente, agencia e também propulsiona subjetividades e, nesse sentido, Kohan chama a atenção para uma particularidade inerente à experiência escolar onde “os indivíduos tem experiências de si que modificam sua relação com si mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola não é a casa da liberdade” (Kohan, 2000, p. 150). Se nas experiências escolares os sujeitos são afetados e esses afetos modificam as relações consigo mesmo em uma direção precisa, o que significaria uma orientação para um projeto de vida senão uma orientação ao saber e aos valores dominantes?

Embora a produção daquilo que Guattari chamou de cultura de massa modelize e conduza as formas de afeto, de se vestir, de se relacionar e de se comportar, ainda é possível singularizar⁵⁰, isto é, produzir subjetividades que vão na contramão do regime de semiotização e modelização capitalista/dominante. Isso se torna evidente quando, concomitante ao avanço neoliberal dos últimos dez anos, surgem movimentos de resistência (ou protestos do inconsciente, como preferem Rolnik e Guattari) como movimentos sociais e estudantis, de software livre, MST, África, América Latina e Ásia relegando seu espaço no campo epistemológico e a vitória do Lula após o desastroso e caótico governo Bolsonaro.

Revoluções moleculares dizem respeito à automodelação, originalidade e a capacidade de criação e operação dos próprios modelos referenciais, sejam eles teóricos, práticos, semióticos, cartográficos, sem que, com isso, os sujeitos fiquem à mercê ou em condição de dependência a nível econômico, de saber técnico ou a qualquer tipo de prestígio difundido (Guattari; Rolnik, 1996, pp. 45-46). Uma revolução molecular possibilita que grupos possam ter liberdade de viver seus próprios processos e a capacidade ler sua própria realidade tal como

⁵⁰ “Singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção. etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias - enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular, etc” (Guattari; Rolnik, 1996, nota nº 5, p. 45)

o entorno, e isso por si só caracterizaria autonomia, algo que poderia estar inter-relacionado a uma nova perspectiva criativa de protagonismo juvenil, por exemplo.

A ideia de revolução molecular está intimamente ligada a um projeto de vida, um que é inventivo, plural e aberto aos desvios. Portanto, não linear, não egocentrado, não cartesiano e não capitalista. Se trata de reconstruir as experiências, as narrativas ou simplesmente uma *ecosofia*⁵¹. Em resumo uma revolução molecular

diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (o que está em jogo no sonho, na criação, etc.); pessoais (por exemplo, as relações de autodomação, aquilo que os psicanalistas chamam de Superego); e interpessoais (a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa, profissional, na relação com a vizinhança, com a escola, etc.) (Guattari; Rolnik, 1996, p. 46)

Após defender a necessidade de singularização no currículo de projeto de vida, é interessante resgatar a importância da filosofia e o exercício de filosofar como modos de pensar autônomos, heterogêneos e resgatar aquilo que é intrínseco ao Projeto de Vida que é a estratégia de reflexão, onde, talvez, só a filosofia poderia proporcionar uma suficiente fundamentação com base epistemológica. Nesse sentido, Kohan defende a necessidade de um *éthos* filosofante que “coloque em questão os procedimentos, regras e técnicas que constituem nossa subjetividade”⁵², adotando um movimento a partir da filosofia como uma educação através da filosofia calcada no pensamento autônomo, problematizador e heterogêneo (Kohan, 2000, p. 152).

Essa proposta filosófica não estaria restrita apenas aos professores/as de filosofia, mas se estenderia para todo o corpo escolar e em todas as posições (corpo docente, discente, direção, psicólogos, coordenação e servidores), já que, como Kohan chama a atenção⁵³, todos e todas participam da realidade educativa e estão imersos nos dispositivos e técnicas de subjetivação. Logo, esse *éthos* ou a prática de filosofia nas escolas possibilitaria a reflexão consistente sobre aquilo que projetamos coletivamente, permitindo pensar em subjetividades não homogêneas ou

⁵¹ Ecosofia foi um neologismo conceitual (junção entre ecologia e filosofia) desenvolvido por Guattari para designar uma articulação ético-política que ressignificasse e reinventasse as práticas e os modos de ser no CMI a partir de três registros: ambiental, social e subjetivo. Ver Guattari, *as três ecologias*, 2001.

⁵² Kohan, 2000, p. 153

⁵³ Idem, *ibidem*, p. 154.

imaginários determinados. Nesse sentido o *éthos* filosofante seria disruptivo de ordens dominantes, nas palavras de Kohan, esse ethos é potencializado a partir do seguinte texto

“Não há na ordem da sociabilidade humana estados óbvios, naturais, necessários. O mundo humano é o espaço do arbitrário, contingente, o que sempre pode ser de alguma outra maneira. O que parece natural é social, o que se mostra necessário é histórico. No âmbito do humano, a eternidade tem origem e fim. A partir desse reconhecimento, o ethos filosofante problematiza aquilo predominantemente aceito, pergunta pelas evidências mais comuns, mostrando o seu caráter provisório. A vocação do filosofar é iconoclasta e a sua ferramenta predileta, a pergunta” (Kohan, 2000, p. 153).

O que cabe fazer a seguir é propor mecanismos, didáticas ou meios para concretizar a proposta de um currículo não homogeneizante, mas molecular e com abertura para inserção da filosofia. No entanto, antes disso, no próximo subcapítulo, eu gostaria de trazer alguns apontamentos sobre a possibilidade de agenciamento da filosofia na unidade curricular do projeto de vida.

2.3. POR QUE O PROJETO DE VIDA SERIA O COMPONENTE CURRICULAR MAIS ADEQUADO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA?

Gallo e Kohan (2001) quando refletem sobre os “para quê” e os “quê” do ensino de filosofia no ensino médio, problematizando os lugares comuns pressupostos nas formas de ensinar filosofia, defendem a importância de defender novos territórios para a filosofia (escola, vestibular, programas de ingresso à universidade como o ENEM ou PAS, no PNL D e, agora, no PV). No entanto, como chamam bem a atenção, não se trata unicamente de defender um corporativismo da filosofia, mas “construir uma qualidade intrínseca para o ensino de filosofia, de forma que os espaços possam ir sendo descobertos, construídos, conquistados, mas sempre a partir de uma perspectiva filosófica” (Gallo; Kohan, 2001, p. 190).

Nessa direção, diriam que conquistar um espaço novo é mais fácil do que ocupar um espaço já preenchido por uma experiência desastrosa (Gallo; Kohan, 2001). Porém, se poderia argumentar facilmente que o projeto de vida já se configura enquanto um espaço desastrosado e infrutífero, porém, ainda é inegável que se trata de um espaço novo, pois não se completaram cinco anos desde o início de sua implementação e nesse sentido, como se verifica em algumas escolas do DF, é uma unidade curricular que mesmo com suas orientações, até este momento

não se codificaram no imaginário escolar e nesse sentido, é totalmente passível de subversão podendo assim afirmar um ensino de filosofia de forma substantiva.

É importante ressaltar que a construção da monografia também é coletiva, pois muito da inspiração para embarcar no problema proposto se deu por diálogos com os e as estudantes (sobretudo do CEM Paulo Freire e o CED 08 do Gama), tentando captar aquilo que na percepção deles e delas seria mais interessante para a proposta curricular do PV. Sendo assim, durante os estágios supervisionados, final de aula dos IF, horário de almoço e na semana universitária da UnB, eu me reunia com alguns estudantes para conversar sobre a percepção que eles e elas possuíam ou possuem sobre o NEM, os itinerários formativos e sobretudo do PV e, em relação a esse último, foi feita uma compilação das respostas que mais apareciam e algumas outras marcantes do roteiro de pergunta que elaborei, e o resultado foi o seguinte:

O que você acha do PV.?	O que você mudaria?	Se você pudesse escolher uma disciplina para guiar o PV, qual seria? (Por ordem de quantidade)
<ul style="list-style-type: none"> • Chato • Intrusivo • Importante para o conhecimento • Vago ou vazio • Não é bom • “Graças a Deus que não tenho” (Estudante do 3º ano) • Nada útil/interessante • Não agrega em nada 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de ensino • “A forma como é dado” • Um profissional adequado: “Direcionar o caminho da vida não é pra qualquer um” • “Precisa de um plano A e um plano B” (no sentido de continuidade entre as abordagens) • Gincana e passeio • “A professora (risos)” • “Nada. Tinha que acabar” • Precisa de direcionamento/foco 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia (solo e a mais citada) • Português e Filosofia (em conjunto) • Filosofia e sociologia (em conjunto) • Exatas (genérico por vocação) • Matemática e química (poucas citações, mas por vocação).

<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto. Útil para o PAS” (Estudante do 2º ano) • “É o mais interessante” • “Besta. Trata a gente como criança” • “A gente poderia estar estudando outra coisa no lugar. Atrasa nossa vida”. 	(no sentido de ser menos paternalista)	
--	--	--

Se torna evidente que existe uma recusa ao PV enquanto um componente curricular obrigatório, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo. Por outro lado, e de forma disparada, a unidade curricular mais citada para o regimento do PV foi a Filosofia (seja por simpatia pelas professoras que ofertam o PV, seja por relação de conteúdo ou por considerarem a importância da filosofia no currículo). É claro que isso não constitui uma pesquisa do tipo quantitativa, por falta de tempo e também por estar centrada em duas escolas, mas, em pelo menos ambas as escolas, é possível ver o mesmo padrão e acredito ser de suma importância que uma teorização sempre vá ao encontro do diálogo com as/os estudantes.

Enfim, agora caberia justificar o “por que” do projeto de vida e não os outros novos componentes curriculares, tais como as eletivas e as trilhas de aprendizagem.

A filosofia, como se sabe, teve seu planejamento reduzido em cinquenta por cento em decorrência da semestralidade, isto é, aquele conteúdo de programação anual teve que ser compilado em uma programação de quatro ou cinco meses e ser repetido duas vezes (para enquadrar nos módulos A e B, conforme citado no subcapítulo 1.3). Sendo assim, os conteúdos que já eram fragmentados ficaram mais ainda.

Em relação ao Projeto de Vida, este se configura enquanto um componente anual obrigatório, o que muda, nas escolas do DF, são apenas os/as professores/as no semestre. Em relação aos docentes que ofertam o PV não existe qualquer restrição como foi citado

anteriormente, isto é, qualquer professor ou professora com licenciatura pode ofertar o projeto de vida e isso potencializa a inserção não só da filosofia, mas também de outros componentes.

Os itinerários formativos (eletivas e trilhas de aprendizagem) apresentam alguns problemas. Em relação as eletivas, é possível observar durante os estágios supervisionados que as salas são ocupadas, muitas vezes, por estudantes que não escolheram estar naquela eletiva, o que contradiz diretamente a proposta do NEM sobre autonomia e protagonismo estudantil. Em conversas com estudantes, perguntei qual era o critério adotado para a escolha dos itinerários formativos, ao passo que, para responderem essa pergunta, muitos riram e disseram “a gente não escolhe, quem escolhe pela gente é a direção”.

No início do semestre há um período ao qual todos os/as estudantes devem escolher o seu itinerário formativo (as escolas orientam na grande maioria das vezes), no entanto, isso não significa que o/a estudante irá permanecer na mesma área de conhecimento nos semestres seguintes, pois uma eletiva não possui continuidade. Além disso, se o/a estudante ficou doente ou perdeu o prazo das inscrições, a própria direção da escola se encarregará de escolher a eletiva do/da estudante, pois a grade horária não pode possuir ociosidade. Eu acredito que isso é grave, pois como se observa nas eletivas, aquela/e estudante que foi forçada/o a estar ali, raramente apresenta interesse em participar e o nível de frequência nesses componentes curriculares são sempre baixos. Eletivas não são democráticas, pois, ao mesmo tempo em que há eletivas com trinta ou quarenta vagas, há outras com dez e, se um/uma estudante não conseguir vaga na eletiva de sua preferência, pode ser que não haja outra que supra esse papel. No entanto, ainda é possível teorizar sobre a inserção da filosofia nas eletivas⁵⁴.

Em relação às trilhas de aprendizagem, ainda se trata de uma novidade, pois esse é o primeiro ano de sua implementação, mas em linhas gerais, uma trilha de aprendizagem abrange duas ou mais áreas do conhecimento, isto é, se trata de um trabalho coletivo cujas formas de organização e ministração de conteúdos dependem exclusivamente de um diálogo e uma lógica interna entre os/as docentes. Porém, pelo pouco que pude ver, as trilhas de aprendizagem estão funcionando quase como uma segunda eletiva, com os mesmos conteúdos e as mesmas abordagens. No entanto, necessitaria de um distanciamento maior e cuidadoso sobre as formas de inserção da Filosofia.

⁵⁴ Ver: SALVIA, A. L. L., e NETO, O. C. (2021). O que pode o ensino de filosofia na BNCC?. *Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFilo*, 7, e16/1–24. Acesso em: <https://doi.org/10.5902/2448065767379>

Finalizando e voltando a atenção ao projeto de vida, talvez seja o único componente curricular em que permita o/a docente de filosofia a trabalhar com conteúdos e temáticas não sedentárias⁵⁵, permitindo um leque ou uma plasticidade maior, podendo recorrer à própria filosofia ou indo além dela, como dialogar com a literatura ou com atores fora da escola, não se limitando a uma abordagem estritamente ocidentalizada. Em suma, é possível criar uma qualidade efetiva e política para o ensino de filosofia em um território que parece insípido ou indigesto, como irá ser proposto no capítulo seguinte.

⁵⁵ Exemplo de conteúdos sedentários são aquilo que se conhece da prática docente ao longo dos anos, onde se adota como metodologia o eixo ocidental da história da filosofia, iniciando com os mitos gregos, passando pelos pré-socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles até o final da filosofia moderna.

CAPÍTULO III: REINVENTANDO O COMPONENTE CURRICULAR ‘PROJETO DE VIDA’

“Como conduzir uma luta micropolítica?”⁵⁶, questiona Guattari em meio às semióticas de assujeitamento que modela os e as estudantes a uma iniciação dos sistemas de representação capitalista. Estendendo o questionamento, poderíamos pegar emprestado essa formulação e arquitetar a seguinte: “como conduzir uma luta micropolítica curricular? um trabalho que não esteja circunscrito nos códigos de alienação ou em competências que produzem subjetividades enclausuradas”. Dentre os objetivos, ao responder tal pergunta, poderíamos dizer que se trata de recentralizar as práticas educativas no sentido de ir em sentido à compreensão das premissas do capital, seus modos de atuação. Nesse sentido, o que um currículo reinventado deve fazer é criar mecanismos de enfrentamento reflexivos e atuantes ou, nas palavras de Guattari,

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos [...]. Isso não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinquentes, revoltados ou revolucionários! Não se trata aqui de opor uma formação à outra, uma codificação a outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos [...]. (Guattari, 1985, p. 55)

Logo, a proposta deste pequeno capítulo será sugerir três abordagens, que dialogam com a unidade curricular projeto de vida e intersecciona com as dimensões social, subjetiva e ambiental, com seus respectivos textos e problemáticas. Embora tenham suas particularidades temáticas, o que todas possuem em comum são modos de tradutibilidade do mundo contemporâneo e o endosso à ampliação conceitual, que leve em consideração a alteridade, o território e a historicidade de sujeitos minorizados.

⁵⁶ Guattari, 1985, p.55

3.1. O DIÁRIO DE BITITA E AS HETEROTOPIAS

O que é um projeto de vida? Em que sentido um sujeito é responsável pela projeção de sua vida? O contexto ao qual o sujeito se insere apresenta quais disposições para tal? São alguns questionamentos que podem ser feitos mobilizados neste primeiro tópico.

O diário de Bitita é um caderno de manuscrito de Carolina Maria de Jesus, entregue a jornalistas franceses antes de seu falecimento e que veio a ser publicado postumamente. Neste manuscrito, que preambula o *Quarto de despejo*, Carolina retrata a sua infância, seu contexto político, sua diáspora, suas ambições (quando são possíveis haver quaisquer) e um conteúdo riquíssimo para situar a experiência negra brasileira pós-abolição.

Por outro lado, o conceito de heterotopia foi cunhado por Foucault em conferências na década de 60 para fazer distinção ao conceito de utopia. Utopia é um não lugar, aquele lugar não rastreável, que não corresponde a um espaço físico e nem possui geografia definida. É algo que se faz presente nos sonhos, nos imaginários, nas palavras e outros derivados. No entanto, existem utopias com lugares, mapas, relevos, calendários e espaços bem definidos e reais, e esses lugares são chamados de heterotopias, os lugares outros. A ciência que estudaria esses lugares outros se chamaria heterotopologia.

Como meios de fundamentar essa ciência, Foucault destaca alguns princípios aos quais convém destacar um: “a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis”⁵⁷, exemplo, um cinema e um teatro constituem uma heterotopia porque, em um espaço retangular, se projetam cenários, relações, formas, etc. Porém, como as heterotopias se relacionam com Maria Carolina de Jesus?

O diário de Bitita introduz a um olhar retrospectivo (e até contemporâneo, de certo modo) para um Brasil de cem anos atrás, sobretudo para a vivência de pessoas pretas no interior do país, onde a maioria ou foram escravizadas, ou são descendentes da última geração de escravizados, como a própria Carolina. Ou seja, a memória e dinâmica da violência colonial presente na narrativa é muito vívida e perversa, pois os temas vão desde a pobreza, fome, indigência, tráfico sexual até o racismo (no sentido mais amplo que essa palavra pode abarcar).

No decorrer da narrativa, em meio a uma realidade imposta e, portanto, sem muita agência sobre ela, pois a vida dessas pessoas citadas por Carolina e até a ela própria é uma via de mão dupla que, ou aponta para a prisão (lei da vadiagem ou perseguição) ou para a morte.

⁵⁷ Foucault, 2013, p. 24

Logo, os momentos áureos perpassam por uma grande utopia empregado pelo “e se”⁵⁸: “e se eu fosse homem e tomasse as decisões”, “e se eu possuísse traços brancos na minha fisionomia”, “e se eu fosse feliz”, “e se eu possuísse terras”, “e se eu fosse inteligente” ... No entanto, são utopias que não duram uma sentença, pois não há tempo e nem imaginário possível para uma utopia em uma situação de constante presente.

As heterotopias, no entanto, ou os lugares outros, são encontrados nos bailes ou festejos de fim de semana, pois foram os mecanismos territoriais encontrados para fugir, criticar ou invisibilizar o real. No caso de Carolina, as heterotopias estão nas fazendas, no seu diário, na escrita. Longe, portanto, da cidade, dos olhares que condenam, da violência.

Uma outra intersecção possível com diário de Bitita poderia ser feita com Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*⁵⁹, no sentido de adentrar nos pressupostos da construção da inferioridade do negro nas sociedades coloniais, além do fascínio pelo embranquecimento, a partir do conceito de *alienação*, destrinchando as condições de possibilidade das invasões coloniais e as condições objetivas (econômica, social e material) e subjetivas (uma forma única de ver o mundo) para o seu funcionamento.

A intencionalidade didática, portanto, seria promover, por meio da alteridade, a problematização de um controle permanente dos rumos da vida levando em consideração o contexto histórico em que se vive, o gênero, a raça e as fundamentações epistemológicas que acompanham essas instancias.

3.2. POR UM NOVO IMAGINÁRIO A PARTIR DA LITERATURA FICCIONAL

Como meio de conceber novas formas de imaginário e promover um distanciamento de modos unívocos de concebê-la, é possível pensar metodologias para o projeto de vida a partir da literatura e ficção.

⁵⁸ “Quero ter a força que tem o homem. O homem pode cortar uma árvore com um machado. Quero ter a coragem que tem o homem. Ele anda nas matas e não tem medo de cobras. O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita para morar” (Jesus, 1986, p.15).

⁵⁹ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

A inspiração para a escrita deste subcapítulo adveio do oitavo Encontro Nacional de Pesquisa na Graduação em Filosofia (ENPGFIL) ocorridos em outubro de 2023, especificamente na Oficina de Feminismo e Ficção encabeçada pela professora Ana Miriam Wuesch, Damares Alves, Alice Gabriel, Gigliola Mendes e Elzahrã Osman. Nesse sentido, as obras situadas são *O sonho de Sultana*, da escritora indiana Rokeya Sakhawat Hossain e o conto *Cidade espelho*, da escritora e jornalista brasileira Eliana Alves Cruz, apresentadas pelas duas últimas integrantes da oficina.

O sonho de Sultana, foi publicado originalmente em 1905, na cidade de Madras (hoje chamada Chennai) e esse conto apresenta uma utopia feminista descrevendo a vida em uma cidade chamada Ladyland, um território comandado por mulheres e, que, portanto, recolhe e mantém os homens em isolamento relegando para eles o papel dos trabalhos domésticos (cuidando dos recém nascidos, trabalho na cozinha, etc.), mostrando uma transposição no que diz respeito à prática tradicional do *Purdah*⁶⁰.

Neste enredo, cujo contexto se dá a partir um diálogo entre duas personagens principais (Sultana, a estrangeira e irmã Sara, nativa de Ladyland) e nesse contexto de um território sem homens nas tomadas de decisão, se concebe uma cidade bem resolvida com as questões que perpassam desde a saúde pública (como a baixa taxa de mortalidade e a extirpação de doenças epidêmicas) até questões éticas (proibição do casamento precoce), científicas (universidades para mulheres, armazenamento de calor solar, extração de água das chuvas) e futuristas (carros voadores, sem ferrovias ou ruas calçadas).

A proposta de trazer esse conto seria um meio de descentrar as narrativas ditas tradicionais e, ao mesmo tempo, problematizá-la, revisitando as discussões sobre o ingresso de mulheres à universidade, no campo científico, sobre o patriarcado e tarefas domésticas e como tudo isso está relacionado em uma dimensão da vida (e muita das vezes como um empecilho para um projeto de vida).

O segundo conto, baseado no mito de Narciso, a *cidade espelho* situada no país fictício chamado Justiçópolis, cujos habitantes, em sua maioria higienistas e egocêntricos, é descrita da seguinte forma

Metrópole reluzente refletindo o brilho alvo e limpo da terra de alvos e limpos humanos que tudo venciam, tudo sabiam, tudo comiam, tudo bebiam, tudo produziam e consumiam. Espelho era a joia de Justiçópolis, na qual jovens

⁶⁰ Hossain, 2019, p.2

sábios e valentes juízes eram as máximas autoridades que tratavam de expurgar quem pudesse macular a sociedade... (Cruz, 2021, p. 9)

Narciso, personagem principal, é caracterizado como um “cidadão de bem” da cidade Espelho e que representa o estereótipo capitalista, branco, consumidor e autocentrado. No entanto, em determinado momento da história, o personagem se depara com uma cidade submersa, situada abaixo da cidade espelho. Nesta cidade submersa, oculta aos olhos da cidade espelho, se encontra uma cidade miserável, com pessoas negras e pobres onde, tudo o que de belo se produzia na cidade espelho se tornava penumbra nessa cidade submersa.

Esse conto poderia proporcionar propostas pedagógicas que visam um trabalho arqueológico, buscando resgatar sujeitos e comunidades submersas e, que em sua maioria, são vítimas da violência capital (periferias, ribeirinhos, povos autóctones e originários), além de fazer um trabalho filosófico e pedagógico que não comporte narcisos, mas que traga à tona as vozes desses sujeitos outros para compor uma polifonia configurando a proposta apresentada no título desse subcapítulo que é a possibilidade de novos imaginários.

3.3. *POR UM FUTURO NÃO BÁRBARO*

Nesta última parte, interrelacionada às duas anteriores, se trata de buscar meios de reflexão que direcionam para a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro e quem cunha esse termo é Isabelle Stengers em *No tempo das catástrofes*. Um dos objetos de estudos que guiam os ensaios desse livro é de relançar os olhos para as catástrofes que se anunciam, além de “experimentar, pensar com base no que é, antes de tudo, uma constatação: “a época mudou”. Ou seja, dotar essa constatação do poder de nos fazer pensar, sentir, imaginar, agir” (Stengers, 2015, p. 15).

Olhar para as catástrofes que se anunciam é olhar também para as oscilações ou as crises do capitalismo. Nesse sentido, o que move e situa a escrita de Stengers e que poderia ser apropriado para pensar ou problematizar a construção de um projeto de vida, é ter a crise enquanto pano de fundo desse mundo contemporâneo e também a escolha de um olhar mais abrangente do que situado.

Uma das observações feitas por Stengers é de que, quando uma crise desmantela um modelo vigente⁶¹, o que está ao horizonte não é a substituição de modelo predatório por um razoável e ecológico, mas a substituição por outro igual ou pior sob a égide dos discursos neoliberais como “relançar o crescimento” e “o mundo mudou”, exigindo readaptação para mobilizar um crescimento. Se trata, em suma, de um episódio de uma mesma história clara e confusa. O que vem acompanhado a isto são

Palavras de ordem claras, perspectivas mais do que confusas quanto ao vínculo entre essas palavras de ordem mobilizadoras e a solução para os problemas que se acumulam – desigualdades sociais crescentes, poluição, envenenamento por agrotóxicos, esgotamento das fontes, diminuição do volume dos lençóis freáticos etc.” (Stengers, 2015, p. 8)

Em suma, *No tempo das catástrofes* trata de questionar a capacidade do desenvolvimento em responder os problemas contemporâneos (fome, desigualdade, crises climáticas, entre outros). A ideia de que cabe ao desenvolvimento consertar o problema que ele ajudou a criar⁶². Problema esse que está sempre acompanhado de uma biopolítica, um meio de introduzir um corte entre o que deve viver e o que deve morrer segundo um princípio de que a morte do outro é o fortalecimento da espécie (Foucault, 2000)

Nesse sentido, o que Stengers propõe é uma intersecção entre as lutas sociais, pois todas são atravessadas pelo aquecimento global e todas questionam a capacidade do progresso, pois entendem que essa capacidade acumula vítimas tanto no sentido do desemprego, quanto no sentido da imigração, xenofobia, exposição a tóxicos e outros. Logo, se trata de refletir sobre o mundo globalizado, formular questões que nos forneçam mecanismos para pensar em ações e olhar para aqueles que “vivem em suspenso” no interstício da vida e da morte.

Se estamos em suspenso, alguns já estão engajados em experimentações que buscam criar, a partir de agora, a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro – aqueles e aquelas que optaram por desertar, por fugir dessa “guerra suja” econômica, mas que, “fugindo, procuram uma arma”, como dizia Gilles Deleuze. E, aqui, “procurar” quer dizer, antes de tudo, criar, criar uma vida “depois do crescimento econômico”, uma vida que explora conexões com

⁶¹ Ela situa a crise dos *subprimes* em 2007, a quebra dos mercados financeiros e a especulação financeira dos gêneros alimentícios (Stengers, 2015, p. 7).

⁶² Podemos citar a extração das minas de cobalto para criação de smartphones, a corrida desenfreada pelo petróleo, as recentes queimadas da Amazônia e Pantanal, emissão de carbono na atmosfera e outros problemas que definem e desenham um futuro incerto em nome de um desenvolvimento criminoso e irresponsável.

novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar. (Stengers, 2015, pp. 12-13).

A intencionalidade didática deste tópico seria, portanto, uma abordagem crítica e substancial para abordar as mudanças climáticas, a ideia de progresso e as vítimas deixadas no meio do caminho a qual o destino da vida caminha sempre no presente, sem uma possibilidade de um projeto de vida futuro. Logo, a escolha desse texto seria certa para questionar um projeto de vida a partir do nosso contexto histórico: o que significa projetar uma vida no meio de uma guerra, por exemplo? Que garantias de vida um sujeito que ingere mercúrio ou inala gases tóxicos possui? E aqueles em situação de trabalho análoga à escravidão? São questionamentos frutíferos que podem render bons frutos em sala de aula, sobretudo em um componente curricular como o projeto de vida alinhado à filosofia, sociologia, biologia e afins.

CONCLUSÃO

Nessas considerações finais, cabe recapitular o que foi feito até o momento. Esta monografia teve como objetivo estudar e refundamentar o curioso componente curricular projeto de vida a fim de promover um novo espaço para a inserção da filosofia e meios para trabalhá-lo em sala de aula. Para isso, o trabalho se ocupou não só das fundamentações curriculares nacionais e distritais, como também das práticas docentes vivenciadas e experimentadas para esse componente durante os estágios supervisionados e projeto de extensão.

O primeiro capítulo buscou situar o contexto ou um panorama mais abrangente sobre o período histórico ao qual as novas bases curriculares foram alicerçadas, a começar por uma breve exposição sobre a inserção da filosofia no currículo. Foi concluído que, desde o período de seu primeiro contato com a educação, a filosofia foi perseguida e retirada do currículo diversas vezes por ser subversiva (sendo isso verdade ou não) e atrapalhar o dito progresso. Em seguida, no mesmo capítulo, foi discorrido sobre as primeiras fundamentações do novo ensino médio, a começar pela Base Nacional Comum Curricular onde, iniciada por docentes, pesquisadores e comunidades, foi apropriada e cooptada pelo lobby possibilitado por um contexto de “contracultura” promovida pela extrema-direita. Nesse sentido, o que se tem hoje é um currículo embebido por uma pedagogia de competências, excluindo preceitos epistemológicos inerentes às áreas de conhecimento e os substituindo por conhecimentos ditos úteis para o mercado de trabalho.

Quanto a experiência do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, foi refletida em desastre não só pela radicalidade de sua implementação, em um período muito curto de tempo, mas pelo advento da pandemia de Covid-19 que desestabilizou os modos concebidos de educação, além de descontinuar a formação continuada, potencializando ainda mais a evasão e as dificuldades de trabalho docente nessa nova configuração curricular.

O segundo capítulo se centrou no projeto de vida. Tratou inicialmente de apresentar suas modificações, evidenciando que essas metamorfoses são concomitantes ao processo de escritura da BNCC. Houve, inicialmente, um PV concebido enquanto um itinerário e um objetivo de aprendizagem, preocupado com a comunidade, com o ambiente e com a alteridade, passando, em 2016, a um direito de aprendizagem e eixo de formação indissociável do pensamento crítico até que, com o pós-impeachment, e juntamente com a versão vigente da BNCC, o PV passa a ser concebido a partir da centralidade do “eu”, integralizando o catálogo

de competências gerais. Se concluiu que, a partir de suas fundamentações teóricas, que o atual PV é um componente com premissas perigosas e com potencialidade de evidenciar violências e traumas, gerando desconfiança em relação a sua oferta.

Se o PV pode ser um espaço para a atuação da filosofia, então é necessário refundamentá-lo a partir daquilo que, para os objetivos dessa monografia, é mais intrínseco a ele, qual seja, a disputa pela subjetividade. Nesse sentido, foi proposta uma fundamentação que, por um lado, resgata aquilo que é próprio das primeiras versões do PV (a integração com áreas de conhecimento, o pensamento crítico e a alteridade) e, por outro lado, se preocupa com o pensamento autônomo e não homogeneizante. Logo, foi mobilizado conceitos de Félix Guattari para construir um arcabouço teórico para a atuação da filosofia via ‘revolução molecular’, analisando os processos que permitem pensar (ou não) a construção de um projeto para a vida, não de uma forma simplificada ou rasa, mas compreendendo as premissas capitalistas, o papel da escola nesse processo e os perigos de se ter orientações específicas em um componente como o Projeto de Vida.

Por fim, o terceiro e último capítulo, conversando com a proposta do capítulo anterior, buscou alternativas para recentralizar as práticas pedagógicas do Projeto de Vida em uma direção problematizadora, social e ecológica a partir de três abordagens interseccionadas que promovem novos imaginários para além do “eu”. Iniciando por Carolina Maria de Jesus, a fim de compreender as múltiplas facetas da experiência negra no Brasil de cem anos atrás, os seus reflexos no Brasil contemporâneo e construção de projetos de vida em um contexto embebido pelo colonialismo.

A segunda abordagem buscou um distanciamento a partir da literatura e ficção, iniciando com o conto *o sonho de Sultana* da indiana Rokeya Hossain que nos permite pensar em uma utopia feminista e que possibilita trazer discussões sob o ingresso de mulheres na universidade, na ciência e nas tomadas de decisões; e o segundo conto, *cidade espelho*, de Eliana Alves Cruz que permite direcionar o olhar para sujeitos arquivados, suplantados e marginalizados, potencializando uma sensibilidade não narcísica.

A terceira e última, a partir do texto de Isabelle Stengers, permite questionar os alcances e a capacidade do progresso, levando em consideração os discursos vigentes, as mudanças climáticas, as intersecções de lutas, imigrações e tudo aquilo destruído em nome do progresso e que está intimamente ligado às possibilidades ou improbabilidades/aniquilamentos de projetos de vida.

Em suma, a monografia buscou intervir pedagógica e criticamente no contexto de novo ensino médio nas escolas do DF, de acordo com aquilo que é possível fazer no atual momento. No entanto, não se restringe somente ao Projeto de Vida, pois se for ocasionalmente desobrigado, ainda há conteúdos para reinvenção de práticas e metodologias no componente de filosofia, promovendo caminhos contrários à sedentarização curricular. Vale ressaltar que se trata apenas uma das possibilidades e não a possibilidade. Se trata de encorajar a buscar meios e subsídios para atuar frente às catástrofes políticas e educacionais, sempre recorrendo a uma das várias faces da filosofia que é a crítica.

Os caminhos seguem abertos para possibilidades criativas. Nesse sentido, eu gostaria de sugerir alguns caminhos ainda pendentes e que acredito que poderia enriquecer ainda mais o currículo de PV e as práticas pedagógicas docentes: a primeira delas, poderia estar entorno de uma discussão séria e responsável sobre políticas públicas afirmativas como as cotas raciais para pessoas negras e/ou indígenas ou cotas para escolas públicas, mas as entendendo não enquanto um “fácil” acesso ou ingresso aos espaços de prestígios, mas no sentido proposto por Rita Laura Segato (2005), enquanto eficácia reparadora que corrige e denuncia os racismos práticos, axiológicos, emotivos e políticos/partidários. Logo, trabalhar o projeto de vida a partir dos signos ausentes no texto visual, poderia ser bastante frutífero a partir de duas vias: a primeira, chamar à atenção para o esforço e aperfeiçoamento dos critérios de seleção e a segunda, no sentido de chamar a atenção para a forma que lemos o texto visual.

O segundo caminho, e infelizmente não presente nessa monografia, se moveria em direção ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seus editais e as formas como são construídos os materiais didáticos. Nesse sentido, uma infeliz particularidade presente não só nos livros didáticos de Projeto de Vida, como também os da Formação Geral Básica é que raros ou nenhum deles leva em consideração a Lei 10.639, que obriga o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, o que leva a questionar sobre a existência/vida desses sujeitos, além de evidenciar características da modernidade presentes nos escritos de hegelianos onde o sujeito negro não possui história, por exemplo.

Para não encerrar, e destinado à universidade, sobretudo para as disciplinas de licenciatura (metodologias, estágios e optativas voltadas para a área de educação), seria viável a tentativa de pensar e/ou conceber trabalhos micropolíticos que pensem a experiência docente não só enquanto uma obrigatoriedade para cumprir carga horária, mas enquanto promoção daquilo que o professor Pedro Gontijo propôs, que é a presença de incidências políticas

entendidas como “formas criativas de interação, constituição de redes e mecanismos de pressão social sobre gestores públicos, parlamentar e judiciário” (Gontijo, 2021, p. 243). Nesse sentido, um currículo atuante e atento às problemáticas do ensino médio, pode constituir um laboratório de microensino (simulações de aula, criação de itinerários formativos, propostas curriculares, projetos de pesquisa curricular e discussões em sala de aula), sempre buscando refundamentações e soluções imaginativas para a formação docente.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.
- CESAR, Renata Paiva. **O ensino de filosofia no Brasil**. EM Revista Pandora Brasil - Nº 38 – janeiro de 2012 - ISSN 2175-3318, 11 páginas. Campinas, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 11ª edição. São Paulo: Companhia de Letras, 2007.
- COSTAS, R. C. da; SUBTIL, M. J. D.. **A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política**. *Imagens Da Educação*, 6(2), 29-41, 2016.
- CRUZ, Eliana A. **A vestida**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.
- DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. Trad. Luiz. L. Orlandi. São Paulo: Ed.34, 2001.
- DESCARTES, R. **Princípios da filosofia**. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70. 1997.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERRETI, Celso. J.; SILVA, Mônica. R. da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia**. Em: *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **O corpo utópico, As heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Em Renê J. T. Silveira; Roberto Goto (org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. Edições Loyola, SP, 2007.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (org). **Filosofia no Ensino Médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 2001.
- GARCIA-ROZA. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- GONTIJO, Pedro E.. **Posfácio: O ensino de filosofia no Brasil e alguns de seus desafios**. *Kalagatos, Fortaleza*, Vol.18, N.2, 2021, p. 234-251.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 20ª ed. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 56p., 2009.

_____. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 1996.

HOSSAIN, Rokeya Sakhawat. **O sonho de Sultana**. Trad. Angela Cecília Lacerda Coelho de Oliveira, Luciana Arruda Paula da Fonsêca, Maria Gabriella Jeremias da Silva, Winnie Costa Ferreira da Silva. Universidade Federal da Paraíba, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Sesi/SP, 2016.

_____. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 1986.

KOHAN, Walter. O. **Subjetivação, educação e filosofia**. Perspectiva, Florianópolis, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.

LOUZADA-SILVA, Daniel; ALMEIDA, Ana C; GUIMARÃES, Érika B; ABREU, Richard J.L. **Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal**: desafios em tempo de pandemia de Covid-19. Em Revista com censo: estudos educacionais do Distrito Federal v.8, n.2, 2021.

MAZAI, Norberto; COELHO RIBAS, Maria Alice. **Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil**. Em Disciplinaryum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

PARMÊNIDES. **Da natureza**. Edição bilíngue. Tradução e comentário de José Trindade Santos. São Paulo: Loyola, 2009.

PINHEIRO, Damares B. **Um olhar sobre a potência do projeto de vida como componente curricular e eixo central da organização e prática pedagógica**. Tese (Dissertação). Distrito Federal: Universidade de Brasília, 2022.

PLATÃO. **O Sofista**. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Em os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil**: Rupturas e continuidades. Tese (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

SALVIA, A. L. L., e NETO, O. C.. **O que pode o ensino de filosofia na BNCC?**. *Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFilo*, 7, e16/1–24, 2021.

SEGATO, Rita Laura. **Cotas: por que reagimos?**. *REVISTA USP*, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006.

SILVA, Mônica. R. D. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Em *Educação em revista* ed. 34, 2018.

SOARES, Leonardo. B.; MIRANDA, Luciana. L.. **Produzir subjetividades: o que significa?**. Em *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 9(2), 408–424, 2009.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes - resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Outubro, 2016, Brasil - as ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização**. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 286-300, ago. 2019.

TEIXEIRA, Gilberto Ruy; ALMEIDA, Jerusa da Silva; SILVA, Jussara A.. **A filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio**. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE/Brasil 20 a 22 de setembro de 2012.

Links:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 1. **Primeira versão da BNCC 2015 (experimental)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2. **Segunda versão da BNCC 2016 (provisória)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 3. **Terceira versão da BNCC 2017 (etapa da educação infantil e fundamental)**. Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf>

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Relatórios**. 2016, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>

BRASIL. **EMENTA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2019**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>

BRASIL. **LEI Nº 5692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

BRASIL. **LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1

BRASIL. LEI Nº 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA N° 21, DE 4 DE FEVEREIRO DE 2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e926203ed5be47d4bcb31cbba47e36b2/Portaria_21_04_02_2020.html

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA N° 649, DE 10 DE JULHO DE 2018.** Brasília, MEC, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA N° 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018.** Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>

BRASIL, MEC, CNE, Secretaria Executiva. **RESOLUÇÃO N° 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Debatedores listam argumentos favoráveis e contrários à MP do Ensino Médio.** Agência Câmara de Notícias, Brasília, novembro de 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/501552-debatedores-listam-argumentos-favoraveis-e-contrarios-a-mp-do-ensino-medio/>

CORREIO BRASILIENSE. **Ministério da Educação defende urgência da MP do Ensino Médio.** Correio Brasiliense, 1 de novembro de 2016. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2016/11/01/interna-educacaobasica-2019,555645/ministerio-da-educacao-defende-urgencia-da-mp-do-ensino-medio.shtml

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio.** 4ª ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2021. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>

DISTRITO FEDERAL. **NOTA TÉCNICA N° 2/2019-CEDF.** Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/32c58ff17af0430b8c2698a1e00de4b2/see_cedf_nte_2_2019_ret.html

ANEXOS

QUADRO I – COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A seguir, seguem as dez competências gerais propostas pela BNCC a serem desenvolvidas ao longo de todo percurso escolar⁶³.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar 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 disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva

⁶³ Ver: BNCC, Introdução. [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc)

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
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

QUADRO II – EIXO DE FORMAÇÃO “PENSAMENTO CRÍTICO E PROJETO DE VIDA” NAS DEMAIS ÁREAS DE CONHECIMENTO.

A seguir, a inserção do eixo de formação “pensamento crítico e projeto de vida” integrado aos objetivos gerais de formação⁶⁴.

<p>OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO</p>

⁶⁴ Ver: Bncc 2ª Versão, Objetivos gerais de formação.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

Eixo de formação: Pensamento crítico e projeto de vida
<ol style="list-style-type: none"> 1- (EMLI01) Consolidar a autonomia em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva 2- (EMLI03) Analisar valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem e o modo como elas condicionam a vida humana. 3- (EMLI04) Usufruir de diversas práticas de linguagem para enriquecer sua própria formação ética, sensível, estética e afetiva 4- (EMLI05) Apropriar-se do patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. 5- (EMLI06) Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, compreendendo que a participação qualificada no debate público se dá mediante argumentação, formulação de propostas e tomadas de decisão com vistas ao interesse comum. 6- (EMLI07) Posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, articulando conhecimentos das linguagens com os de outras áreas para compreender, sustentar e refutar pontos de vista 7- (EMLI08) Compreender o uso de diferentes discursos para valorizar e desvalorizar preferências culturais, saberes, práticas e grupos sociais

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA <u>ÁREA DE MATEMÁTICA</u> PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO
Eixo de formação: Pensamento crítico e projeto de vida
<ol style="list-style-type: none"> 1. (EMMT03) Compreender a Matemática como ciência, com linguagem própria e estrutura lógica. 2. (EMMT05) Analisar criticamente os usos da Matemática em diferentes práticas sociais e fenômenos naturais, para atuar e intervir na sociedade

3. (EMMT06) Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções, trabalhando coletivamente, respeitando o modo de pensar dos/as colegas e aprendendo com eles/as.

OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
PARA O ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO

Eixo de formação: Pensamento crítico e projeto de vida

1. (EMCN01) Apropriar-se da cultura científica como permanente convite à dúvida, reconhecendo-a como um empreendimento humano, portanto, histórico e social, e considerando seus princípios como sínteses provisórias de uma construção ininterrupta.
2. (EMCN02) Mobilizar e relacionar conhecimentos da Biologia, Física e Química para a leitura do mundo.
3. (EMCN03) Mobilizar conhecimentos científicos para emitir julgamentos e tomar posições a respeito de situações e problemas de interesse pessoal e social, relativos às interações da ciência na sociedade.
4. (EMCN04) Interpretar e discutir relações entre a ciência, a tecnologia, o ambiente e a sociedade no contexto local e global
5. (EMCN05) Apreciar atividades relacionadas a investigações científicas como exercício de fruição e formação cultural
6. (EMCN07) Desenvolver senso crítico e autonomia intelectual, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza, no enfrentamento de problemas e na busca de soluções, visando a atuar na sociedade e na construção da cidadania.
7. (EMCN08) Compreender o uso do discurso científico para valorizar e desvalorizar saberes, práticas e grupos sociais
8. (EMCN10) Refletir criticamente sobre valores humanos, éticos e morais relacionados à aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos

QUADRO III – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A UNIDADE CURRICULAR ‘PROJETO DE VIDA’

Objetivos de aprendizagem para a unidade curricular ‘projeto de vida’ segundo o caderno orientador para as quatro dimensões: dimensão pessoal; dimensão social; dimensão profissional e dimensão de organização, planejamento e acompanhamento.

DIMENSÃO PESSOAL	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Autoconhecimento	A1 Rememorar a trajetória de vida, identificando momentos, pessoas e fatos pessoais e históricos, apontando as possíveis interrelações entre eles e a constituição da própria identidade;	A2 Identificar e entender características pessoais próprias, reconhecendo qualidades, potencialidades e fragilidades que contribuem ou limitam sua capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios;	A3 Aplicar seus conhecimentos, competências e habilidades com confiança e coragem, selecionando, utilizando e analisando estratégias para vencer desafios.
Autocuidado	B1 Reconhecer e entender que a saúde é fruto da integralidade física, cognitiva, afetiva, financeira, social, cultural, emocional e sensibilizar-se para o bem-estar físico, mental, emocional e social;	B2 Entender e adotar práticas para o bem-estar físico, mental, emocional e social, buscando apoio sempre que necessário;	B3 Adotar comportamentos preventivos, em relação aos e riscos à saúde e identificar estratégias para suprir necessidades e garantir o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal, financeira, físico, social, emocional e intelectual ao longo de sua vida;
Valores	C1 Utilização de diálogo para interagir com pares e adultos, na negociação e respeito a regras de convivência;	C2 Compreender a importância da consciência dos valores na elaboração do Projeto de Vida;	C3 Investigar como valores conflitantes e dilemas éticos podem interferir nas relações, nas tomadas de decisão e nas ações do dia a dia, consigo e com o outro;
DIMENSÃO PESSOAL	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Autoconhecimento	A4 Categorizar estratégias para lidar com questões emocionais e manter-se seguro, tranquilo e otimista, mesmo em situações desconhecidas, gerando compromisso consigo mesmo;	A5 Verificar, a partir dos potenciais e habilidades, os caminhos possíveis para realização de sonhos;	A6 Planejar o que se deseja para os próximos passos do seu projeto de vida, considerando interesses, necessidades e contextos, a fim de gerar resultados e impactos pró-positivos na própria vida e autorrealização.
Autocuidado	B4 Investigar seus comportamentos a fim de identificar suas reações emocionais em situações adversas e favoráveis, e nas relações com o outro, como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e nas várias áreas da vida, para a realização de projetos presentes e futuros;	B5 Verificar as condições do seu bem estar físico, mental, emocional e social, e reconhecer as próprias condições financeiras e prospectar possibilidades, a fim de desenvolver um relacionamento saudável com o dinheiro para projeções futuras;	B6 Planejar ações de autocuidado para desenvolver aspirações financeiras com autonomia e auto responsabilidade, tendo como foco o bem-estar e a tomada de decisões conscientes, sendo fundamental existir um equilíbrio entre o que se ganha e o que se gasta, organizando as contas, poupando dinheiro para realizar sonhos;
Valores	C4 Investigar como as crenças sobre si, sobre suas capacidades interferem na tomada de decisão, qualificando os posicionamentos pessoais diante de situações complexas;	C5 Checar e alinhar valores pessoais, familiares, sociais, profissionais, que irão dar suporte às decisões presentes e futuras;	C6 Elaborar mapa de valores como base para decisões presentes e futuras;

DIMENSÃO SOCIAL	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Relações Interpessoais, participação e cidadania	D1 Identificar pessoas presentes nos percursos diários e mapear a comunicação.	D2 Entender a importância de resolver conflitos que ameaçam a necessidade de outros ou demandam conciliação.	D3 Demonstrar respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade.
Responsabilidade social e ecológica	E1 Reconhecer necessidades sociais e ecológicas presentes no cotidiano e refletir sobre possíveis soluções;	E2 Sensibilizar-se quanto aos problemas sociais e ambientais locais, regionais, nacionais e globais;	E3 Resolver problemas locais, propondo soluções pessoais e coletivas;
Competências socioemocionais	F1 Identificar as habilidades socioemocionais que impactam nas relações interpessoais;	F2 Entender a importância de ouvir críticas e aprender com elas, fazendo distinções a fim de identificar as atitudes que necessitam de melhoria, sem tomá-las como crítica à sua identidade;	F3 Adotar novas atitudes a partir da percepção de emoções identificadas nas relações, ao longo de um período estabelecido para realizar observações conscientes;
DIMENSÃO SOCIAL	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Relações Interpessoais, participação e cidadania	D4 Explorar formas de trabalho colaborativo e participativo em grupos, organizando ações de empreendedorismo social.	D5 Participar de rodas de conversa, procurando compreender o tempo e as necessidades do outro, valorizando a cultura da paz.	D6 Desenvolver novas atitudes e habilidades a partir da devolutiva de colegas, professores, outros pares e adultos;
Responsabilidade social e ecológica	E4 Organizar ações em favor de outras pessoas e comunidades;	E5 Apreciar e valorizar a participação em grupos e contextos culturalmente diversos, interagindo e aprendendo com outras culturas;	E6 Realizar projetos e intervenções em questões sociais, com foco na cultura da paz, no bem-estar e na qualidade de vida humana e não humana;
Competências socioemocionais	F3 Adotar novas atitudes a partir da percepção de emoções identificadas nas relações, ao longo de um período estabelecido para realizar observações conscientes;	F5 Acolher a perspectiva do outro, compreendendo motivações, pontos de vista, empatia e sentimentos do outro;	F6 Desenvolver relacionamentos saudáveis, escuta ativa, comunicação não violenta com seus pares, professores e adultos e mediar conflitos, com vistas a criar uma cultura de paz;

DIMENSÃO PROFISSIONAL	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Comportamento empreendedor (empreendedorismo pessoal, social, profissional)	G1 Idealizar e escrever metas para a vida profissional presente e futura, considerando a sua sustentabilidade, qualidade de vida e a realização de seus sonhos.	G2 Entender como agir e se relacionar adequadamente em diferentes ambientes de trabalho;	G3 Adotar comportamentos empreendedores nos níveis pessoal, social e profissional, vislumbrando a resolução de problemas;
Profissões do SÉC XXI	H1 Identificar o universo das profissões e suas práticas reconhecendo estereótipos e preconceitos, sobretudo, relacionados às oportunidades profissionais disponíveis em sua região;	H2 Entender o valor do trabalho e vislumbrar situações em que a sua relação com o trabalho pode ser fonte de realização pessoal e transformação social;	H3 Construir um panorama das possíveis profissões do século XXI, relacionando as necessidades de aprendizagens tecnológicas com as competências e habilidades necessárias para exercê-las;
Mundo do trabalho	I1 Conhecer a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem visualizar o mundo do trabalho;	I2 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;	I3 Computar como fatores relacionados à gênero, raça/etnia, territorialidade e condição socioeconômica geram desigualdades no mundo do trabalho;
DIMENSÃO PROFISSIONAL	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Comportamento empreendedor (empreendedorismo pessoal, social, profissional)	G4 Analisar aptidões e interesses, para associá-las a possíveis percursos acadêmicos e projetos profissionais;	G5 Verificar e assumir os riscos e as responsabilidades para realizar escolhas profissionais mais assertivas;	G6 Elaborar planejamento de carreira considerando seu perfil, interesses, necessidades e contextos.
Profissões do SÉC XXI	H4 Analisar e refletir sobre seus interesses em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as possibilidades e desafios do trabalho e das profissões no séc. XXI;	H5 Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminhos sólidos à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis, considerando as profissões do séc. XXI;	H6 Planejar e projetar a partir dos seus interesses, competências e habilidades, a carreira profissional, considerando a qualidade de vida, ambiente de trabalho, percurso formativo, formas de ingresso, salário, tendo em vista as tecnologias e as profissões do séc. XXI.
Mundo do trabalho	I4 Analisar com visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade;	I5 Verificar as transformações ocorridas nas relações e no mundo do trabalho, nos direitos do trabalhador no Brasil e no mundo;	I6 Produzir mapas de cenários e de possibilidades do mundo do trabalho a fim de gerar dados que sustentem decisões para construção da carreira.

DIMENSÃO DA ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Sentido e Propósito	<p>J1 Identificar fontes de inspiração para construção para o propósito do seu projeto de vida.</p>	<p>J2 Entender as interrelações entre problemas, tendências e sistemas locais, nacionais e ao redor do mundo, sobre os quais possa atuar de forma pró-positiva;</p>	<p>J3 Estabelecer compromisso com seus sonhos, reconhecendo os processos de transformação e mudança ao longo da vida;</p>
Rotinas e Hábitos	<p>K1 Reconhecer os diferentes níveis de planejamento de seu percurso de e para as aprendizagens.</p>	<p>K2 Associar suas aprendizagens com suas experiências e vivências, a partir de metas e objetivos, considerando a gestão de tempo neste processo.</p>	<p>K3 Utilizar diferentes formas de organização de sua rotina e hábitos, planejando-os considerando os processos de criação ócio, mindfulness, nuances e aspectos definidores de sua identidade.</p>
Planejamento, Acompanhamento e Auto avaliação	<p>L1 Identificar instrumentos e técnicas mais adequadas para visualizar e reproduzir em cada dimensão da UC de PV;</p>	<p>L2 Comparar as formas de registros e entender a autoavaliação para elaboração do projeto de vida;</p>	<p>L3 Utilizar instrumentos para elaboração de dossiê e ou portfólio, com perspectiva de resolução de situações problemas, para as projeções futuras, considerando a necessidade de revisitação no processo de elaboração do Projeto de vida;</p>
DIMENSÃO DA ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Sentido e Propósito	<p>J4 Atribuir sentido para a suas realizações presentes e futuras a partir do entrelaçamento entre paixão missão, vocação e profissão.</p>	<p>J5 Averiguar potenciais pessoais e valores que direcionam a tomada de decisão, assumindo compromissos com suas escolhas, apresentando atitudes coerentes com o propósito do projeto de vida.</p>	<p>J6 Desenvolver consciência coerente e integrada sobre si mesmo e sobre como sua identidade, perspectivas e valores influenciam sua tomada de decisão.</p>
Rotinas e Hábitos	<p>K4 Diferenciar o impacto do planejamento de sua vida, considerando as gradações de complexidade cognitiva, socioemocional e profissional de sua formação como estudante e pessoa</p>	<p>K5 justificar, de modo crítico e reflexivo, as posições, decisões e expectativa de resultados para o planejamento estabelecido para seu projeto de vida .</p>	<p>K6 Produzir parâmetros de avaliação, acompanhamento e reelaboração das metas, objetivos e resultados esperados para seu projeto de vida, tendo como referência seu contexto de vivências e aprendizagens.</p>
Planejamento, Acompanhamento e Auto avaliação	<p>L4 Identificar instrumentos e técnicas mais adequadas para visualizar e reproduzir em cada dimensão da UC de PV;</p>	<p>L5 Qualificar e validar as estratégias de planejamento e organização já trabalhadas, para iniciar a sistematização do projeto de vida, considerando as dimensões pessoal, social e profissional;</p>	<p>L6 Planejar as várias áreas do Projeto de vida, estabelecendo metas exequíveis de curto, médio e longo prazo, prevendo os mecanismos de acompanhamento das ações.</p>