



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14256 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

NOVO ENSINO MÉDIO E “NOVOS” PROJETOS DE VIDA: NADA DE NOVO NO FRONT

Teodoro Adriano Costa Zanardi - PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

NOVO ENSINO MÉDIO E “NOVOS” PROJETOS DE VIDA:

NADA DE NOVO NO *FRONT*

RESUMO: O presente ensaio busca localizar o Novo Ensino Médio como um desenho curricular que traz mudanças importantes na última etapa da Educação Básica, com a divisão da formação em geral e específica, sendo esta pautada por itinerários formativos. Essa nova configuração, porém, não traz novidades na alteração das estruturas da educação escolar que incidem sobre a qualidade da educação dos estudantes, ou seja, a mudança se faz para manter uma dualidade educacional e, por isso, não há nada de novo no *front* do processo de metabolismo do capital no qual a escola se inscreve. Com uma abordagem qualitativa de natureza crítica, foi realizada uma análise documental e teórica, por meio da qual se buscou desvelar as intencionalidades deste Novo de Ensino Médio e seus Projetos de Vida a partir de elementos do materialismo dialético e dos condicionamentos dos níveis de consciência de Paulo Freire.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Currículo crítico.

1. INTRODUZINDO

A introdução de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio com promessas de alteração radical na educação brasileira, fundadas na liberdade de escolha e na igualdade de oportunidades, trouxeram um forte discurso de transformação da

Educação Básica com a possibilidade de melhoria da qualidade.

Sob bases críticas que recorrem especialmente a Marx e Paulo Freire, este trabalho busca desvelar como as referidas mudanças curriculares não operam e nem desejam operar uma transformação estrutural no processo de educação escolarizada. Mas, pelo contrário, elas são engendradas no sentido de manutenção de uma sociedade desigual, com a promoção de reformas que ocultam essa característica e não contribuem para a compreensão do papel que a educação escolar desenvolve no contexto da precarização do trabalho. Trazem, assim, uma perspectiva de acomodação e ajustamento que não problematiza as condições materiais vividas, contribuindo com a manutenção de uma consciência ingênua que pretende estabelecer uma crença de superioridade do indivíduo perante as questões sociais para que ele compreenda os fatos conforme “melhor lhe agradar” (FREIRE, 2005).

Esta proposta se assenta numa análise de documentos e argumentos legitimadores do Novo Ensino Médio e seus Projetos de Vida. Através da seleção de fontes que traduzem os sentidos da reforma, tentamos captar os interesses e ideologias envolvidos na compreensão do movimento histórico do Novo Ensino Médio, sob bases freireanas e com elementos do materialismo dialético.

2. UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES

Como já diziam Cazusa e Brandão (1988), “eu vejo o futuro repetir o passado; eu vejo um museu de grandes novidades”. No caso do Ensino Médio, efetivamente, temos periódicas idas e vindas no seu modelo com uma nova roupagem. Com a Lei n. 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio, passam a vigorar, como uma “grande novidade”, itinerários formativos que esvaziam a formação geral básica, sob a justificativa de atender aos desejos da juventude brasileira.

Ocorre que as várias reformas educacionais presentes em nossos últimos 90 anos são reveladoras de como as políticas curriculares se renovam e se repetem, bem como mostram-se insuficientes, uma vez que são interrompidas em curtos intervalos de tempo.

Destacamos a Era Vargas (1930-1945), período em que surge a primeira importante estruturação da educação escolar, com a Reforma de Francisco Campos (1931). Ela institui um ensino secundário que passa de cinco para sete anos, com a organização de duas etapas: um primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com duração de cinco anos, e outro chamado “complementar” (VELOSO, 2016, p. 57). Posteriormente, a Reforma Capanema de 1942 busca traduzir as expectativas trazidas pelos processos de modernização, com a industrialização que se efetivava em um país agrário (VELOSO, 2016). Nesse sentido, desde essa época, já brotava a discussão sobre distintos itinerários que atendessem a ofertas desiguais de formação em conformidade com as demandas do capital.

Em 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024/1961, temos uma nova alteração do ensino secundário, com estruturação em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos. Essa configuração sofre uma alteração promovida pela Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), que impõe, por meio da Lei nº 5.692/1971, um primeiro grau de oito anos, a partir da articulação do primário com a primeira etapa do secundário (ginásial), e um segundo grau de três anos.

Essa reforma da ditadura vai perdurar até a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando o direito à educação passa a ter um novo *status*, configurando-se como direito social e, portanto, um direito fundamental.

Como acentua Veloso (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, baseadas em conceitos como desenvolvimento de competências e habilidades, cumpria a função de ajustar os currículos do Ensino Médio às novas demandas do mercado de trabalho que passavam a exigir o novo perfil “empregável”.

Com um governo popular, iniciado por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e continuado por Dilma Rousseff (2011-2016), temos a incorporação do Ensino Médio ao conceito de Educação Básica, de forma definitiva, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que torna obrigatória a frequência à escola de crianças e adolescentes de quatro a 17 anos, constituindo um marco fundamental para os processos de inclusão no acesso à escola, com o crescimento no número de matriculados.

Além do incremento no acesso, temos uma nova reforma do Ensino Médio em 2012, com diretrizes curriculares que relativizam a perspectiva da empregabilidade e passam a se estruturar no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico (MEC, 2012).

Ocorre que, em 2016, são promovidas amplas e velozes contrarreformas, que se fazem sob o signo da precarização do trabalho e da vida dos trabalhadores(as). No caso das mudanças curriculares, a promulgação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, promove a imposição de um currículo centralizado, padronizador e autoritário a todas as redes escolares do país (MEC, 2017). Já para o Ensino Médio, a contrarreforma se dá com a Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente transformada na Lei n. 13.475/2017.

Esse Novo Ensino Médio resgata o passado, agora com múltiplos itinerários “perfumados” pelo utilitarismo das competências e habilidades, bem como o individualismo dos projetos de vida e a resiliência do trabalho precário com a cultura empreendedora.

Ora, como explica Mészáros (2008), os processos de escolarização no seio do capitalismo são importantes para alimentar o metabolismo do capital. Nesse sentido, tivemos uma educação, por décadas, fundada na busca da empregabilidade, que agora passa ao foco no empreendedorismo.

A partir do filósofo húngaro, podemos perceber uma perspectiva reprodutiva na relação entre escola e os processos sociais. Apesar de não haver uma reprodução mecânica, é inegável que as políticas educacionais respondem aos comandos daqueles que se alojam no poder a partir de interesses econômicos, sendo que as políticas econômicas se voltam para a educação escolar, especialmente para o Ensino Médio, para viabilizar uma adaptação às novas formas de exploração do capital engendradas pela contrarreforma trabalhista.

Com o advento da contrarreforma trabalhista e sua desregulamentação dos níveis de exploração do trabalhador, em 2017, vem uma nova demanda para a educação escolarizada que se efetiva na cultura empreendedora, nas competências e no Projeto de Vida, que constitui o conceito-chave para interpretar esse Novo Ensino Médio.

3. PROJETOS DE VIDA: IDEALIZAÇÃO E CONDIÇÕES MATERIAIS

(...) não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Karl Marx (2008, p. 47).

Ao pensar quem é a classe trabalhadora que se projeta com a contrarreforma trabalhista, é possível refletir sobre as características da cultura empreendedora, da resiliência e do individualismo que se fazem presentes no Projeto de Vida alocado no Ensino Médio.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ao identificar o Projeto de Vida como competência geral, ao lado do Trabalho, produz um Caderno Pedagógico (SEEMG, 2023) intitulado somente com “Projeto de Vida”, omitindo a dimensão “Trabalho” prevista na competência. Essa é uma escolha política que visa invisibilizar as possíveis concepções de trabalho, em prol da articulação de projetos de vida como componentes curriculares focados em valores individuais e aspectos morais. Trata-se de uma perspectiva que é representativa da importância que o Projeto de Vida vai adquirindo na construção do Ensino Médio, de modo a colocar o individualismo no centro, como forma de aceitação tanto do sucesso quanto do fracasso promovidos pela precariedade do trabalho disponível.

A proposta mineira se alinha com as disposições da obra *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*, de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), que traduz as bases para uma concepção de Projeto de Vida fundada na identidade moral dos(as) jovens que frequentam a escola. Nas palavras dos próprios autores, “a construção de um projeto de vida está necessariamente imbricada à constituição da identidade moral” (p. 87).

Essa identidade moral passa a ser o motor para o engajamento nos estudos e no Projeto de Vida promovidos pelo Novo Ensino Médio e seus indicativos de liberdade de escolha. O ponto de partida para as promessas não é as condições materiais da vida e seus desafios, mas o nível do engajamento do *eu* e os valores a serem desenvolvidos que

promoverão a *minha transformação*.

A partir dessa perspectiva idealizada do papel individual e da educação, Damon (2009) nos apresenta uma divisão de quatro grupos de jovens em relação ao Projeto de Vida, por ele denominados “*desengajados, sonhadores, superficiais e os que têm projetos vitais*”. Esse recorte de características, feito a partir da realidade estadunidense, é inspiração para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 49) apresentarem uma versão brasileira com a indicação de seis formas de projetos de vida desenhadas por uma pesquisa realizada com 560 jovens:

1. projetos de vida frágeis;
2. projetos de vida idealizados;
3. projetos de vida centrados na família e no trabalho;
4. projetos de vida centrados no trabalho;
5. projetos de vida com intenções altruístas;
6. projetos de vida centrados no consumo e na estabilidade financeira.

A categorização soa arbitrária quando se inicia a exposição de projetos de vida considerados frágeis, pois se caracterizariam “pela idealização de uma ‘boa vida’” e os idealizados, visto que carregam referências importantes na família e no trabalho. Já os centrados na família e no trabalho trazem “um sentimento *de dever* para a *felicidade* e o *bem-estar* da família”, mas, por se vincularem ao trabalho árduo e ao engajamento nos estudos, deixariam de ser frágeis e/ou idealizados (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). Sendo que tudo isso é fundado em falas que nada dizem sobre as condições materiais para o desenvolvimento dos projetos que estão sempre focados em sujeitos descolados da comunidade em que eles se inserem.

É possível inferir, a partir da obra citada, que projetos de vida vinculados à construção de uma identidade moral não têm muito a revelar para as juventudes sobre a realidade brasileira e as possibilidades de compreensão do mundo do trabalho com todas as desigualdades que se apresentam na contemporaneidade. Seria como se a realidade se projetasse da “consciência moral” e de valores individuais, que determinariam a realidade vivida e as possibilidades de Projeto de Vida em que o *eu* desprende-se do *todo*.

Com Freire (2005), compreendemos que a problematização parte da existência empírica, com suas relações causais e circunstanciais, para que haja uma consciência crítica. Com a inserção de projetos de vida fundados numa consciência ingênua, emerge um plano que subverte a possibilidade de compreensão do mundo, a partir de planos individuais que esbarram numa consciência mágica que empresta um poder superior ao indivíduo para que se sobreponha à realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento do Novo do Ensino Médio com um individualismo expropriado de qualquer projeto relacionado com a vida material só pode servir à manutenção de

desigualdades, tendo como ponto fundamental a aceitação da inevitabilidade da miséria e das injustiças sociais. Essa aceitação se expressa na busca pela construção de uma fé no mundo burguês, que tem como ponto crucial a distorção dos interesses do capital, que são particulares, em universais, conforme Marx e Engels já nos ensinavam (2007, p. 180).

Portanto, os projetos de vida trazidos pela BNCC, entusiasticamente defendidos pelos *think tanks* do capital, são ideias que visam engajar as juventudes sob uma consciência ingênua, em prol do trabalho precário e alienado, sem potencializar a transformação social.

Esse quadro remete ao início do filme *Nada de novo no front* (2022), quando vemos um professor convocando os jovens para a batalha que mudará as vidas deles. No entanto, o que se verifica é um morticínio em que vidas não têm valor para aqueles que estão confortavelmente em seus gabinetes guiando os destinos dos iludidos.

REFERÊNCIAS

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

CAZUZA; BRANDÃO, Arnaldo. **O tempo não para** (1988). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cazuza/o-tempo-nao-para.html>. Acesso em: 01 abr. 2023.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NADA DE NOVO NO *FRONT*. Diretor: Edward Berger. Filme. Alemanha: Netflix, 2022.

SEEMG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno Pedagógico: projeto de vida**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YOYsGBL2SO7X9DU5TDbdxILfp4ZSuugr>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo. **Trabalho e empregabilidade no projeto curricular reinventando o ensino médio: contribuições e desafios na definição da função social da escola**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2016. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VelosoSG_1.pdf. Acesso em: 02 abr.

