

## Reflexões sobre a disciplina Projeto de Vida no Estado de Minas Gerais: tensões, perspectivas e profissionalização docente

Reflections on the Life Project discipline in the state of Minas Gerais: tensions, perspectives, and teacher professionalization

Douglas Franco Bortone<sup>1</sup>  
Mateus José dos Santos<sup>2</sup>  
Rita Márcia de Vaz Mello<sup>3</sup>

196

**Resumo:** O artigo apresenta algumas problematizações acerca do Novo Ensino Médio (NEM), implementado no Brasil, a partir da aprovação da Lei n. 13.415, em fevereiro de 2017, em estreita correlação com a importância da última etapa da Educação Básica e seu papel social, político e cultural para a vida dos estudantes, questionando a postura e os encaminhamentos da formação docente para a docência em Projeto de Vida. Trata-se das primeiras reflexões que dão origem a uma pesquisa em andamento realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), vinculado à Universidade Federal de Viçosa (UFV). O objetivo maior da pesquisa consiste em identificar quem são os professores que atuam com a disciplina Projeto de Vida nas escolas estaduais de Minas Gerais e como estes adquirem conhecimentos específicos para o exercício docente. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritiva baseada em produções sobre o NEM no estado assim como em documentos oficiais publicados pela Secretaria Estadual de Educação. Considera-se que a implementação do NEM tem potencializado a precarização do magistério mineiro, incidindo sobre a formulação de políticas para formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Profissionalização docente.

<sup>1</sup> Doutorando em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0290-3601>. E-mail: douglas.bortone@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6968-2722>. E-mail: mateus.j.santos@ufv.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular do Departamento de Educação da UFV e Coordenadora do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR-UFV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-9559>. E-mail: rmello@ufv.br

Recebido em 20/10/2023

Aprovado em 01/08/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



**Abstract:** The article presents some problematizations about the New Secondary Education (NSE), implemented in Brazil, following the approval of Law no. 13,415, in February 2017, in close correlation with the importance of the last stage of Basic Education and its social, political and cultural role in the lives of students, questioning the stance and directions of teacher training for teaching in Life Project. These are the first reflections that give rise to ongoing research carried out within the scope of the Study and Research Group on Public Policies and Training of Education Professionals (RGPPTPEP), linked to the Universidade Federal de Viçosa (UFV). The main objective of the research is to identify who the teachers are who work with the Life Project discipline in state schools in Minas Gerais and how they acquire specific knowledge for teaching. To this end, descriptive research was carried out based on productions about the NSE in the state as well as official documents published by the State Department of Education. It is considered that the implementation of the NSE has increased the precariousness of teaching in Minas Gerais, affecting the formulation of policies for continuing teacher training.

**Keywords:** Life Project. New High School. Teaching professionalization.

### 1 Para início de conversa...

Nos últimos anos temos acompanhado intensamente o processo de implementação da Lei 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM) em todo território nacional (Brasil, 2017). A nova política educacional direcionada ao Ensino Médio tem resultado em uma série de problematizações acerca de seu processo de implementação e do processo de maximização das desigualdades sociais e escolares (Furtado; Silva, 2020). Embora seja de responsabilidade de cada unidade federativa sua implementação, observa-se que há pontos em comuns. Cássio e Goulart (2022) sugerem que o NEM vem colocando o trabalho docente em fog cruzado e precarizando ainda mais as condições profissionais dos professores. A nova organização curricular impõe aos docentes a necessidade de assumir componentes curriculares distintos da sua formação inicial, afetando os princípios da formação e profissionalização docentes e privilegiando o notório saber.

Seja em relação ao trabalho docente ou sobre as formas que se estruturam o Ensino Médio no Brasil, é consenso na literatura a necessidade de repensar esta modalidade de ensino, de modo que pudesse dialogar com a realidade experienciada pelas juventudes (Gonçalves *et al*, 2005; Arroyo, 2014; Krawczyk, 2014; Gonçalves, 2017). A grande questão que se observa, é que desde o agendamento político até a implementação do NEM nas escolas, os docentes e estudantes não participam ativamente deste processo (Groppo, 2018). Ainda, a implementação parece desconsiderar as reais necessidades da profissionalização docente, como valorização do magistério, condições de trabalho e formação inicial e continuada de qualidade.

Assim sendo, o presente manuscrito reúne as primeiras reflexões de uma pesquisa em andamento realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR), vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG). O objetivo geral desta pesquisa é identificar quem são os professores de projeto de vida que atuam na rede estadual de educação de Minas Gerais e como estes profissionais adquirem conhecimentos específicos para o componente curricular uma vez que não há formação específica para tal. Neste primeiro momento, apresentamos reflexões teóricas acerca da temática e aguardamos aprovação do Comitê de Ética para entrevistarmos docentes de projeto de vida e, assim, compreender os atravessamentos pelos quais os docentes perpassam ao lecionar esse querido componente curricular.

Permeados pela proposta de metodologia qualitativa, descritiva e fenomenológica, busca-se compreender a experiência e a trajetória formativa dos docentes. Por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários realizar-se-á o mapeamento dos docentes, identificando formação inicial e continuada destes indivíduos e possíveis contribuições destas trajetórias formativas para a formação dos estudantes no âmbito do componente curricular Projeto de Vida. Em seguida, pretende-se analisar o material transcrito – constituinte do *corpus* desta investigação – por meio da análise textual discursiva (ATD), metodologia de análise que pode permitir novas interpretações a partir de uma análise esmiuçada da matéria-prima constituinte desta referida investigação.

## 2 Sobre a implementação do NEM em Minas Gerais

Diferente do Estado de São Paulo, pouco se sabe os efeitos da implementação do NEM em Minas Gerais. A Nota Técnica publicada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) avalia a primeira geração de egressos do NEM em São Paulo e indica que além da desaprovação do modelo por um grande contingente de estudantes, “há indícios de que o uso da educação a distância na educação básica, liberado na Lei 13.415/2017 venha sendo utilizada pelo governo do Estado de São Paulo para economizar na contratação de professores” (REPU/GEPUD, 2024, p.24). Em Minas Gerais, o NEM começa a ser implementado gradualmente em todas as escolas de Ensino Médio no ano 2022, na expectativa de formar a primeira geração de egressos no final do corrente ano, 2024.

O Novo Ensino Médio encontra em Minas Gerais um terreno fértil, assim como se observa no histórico de implementação de políticas educacionais. Isso deve-se ao fato de que nos últimos anos, os respectivos governos estaduais demonstraram total adesão a ideologias

neoliberais de governo (Santos, 2023). Mesmo que cada unidade federativa tivesse autonomia no processo de implementação do NEM, a análise documental feita por Soares e Ramalho (2023) evidenciaram alinhamento político para que os prazos e determinações do Governo Federal e Ministério da Educação (MEC) fossem fielmente cumpridas no estado.

Em termos práticos e do ponto de vista da contratação do corpo docente para atuar nos conteúdos que compõem a nova dinâmica curricular, observa-se que a Resolução SEE/MG – 4.920, 06 de Outubro de 2023 (Minas Gerais, 2023). Ao dispor sobre critérios para convocação temporária de candidatos ao exercício do magistério na educação básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, indica que todas as habilitações, ou seja, qualquer área do conhecimento está apta à docência em Projeto de Vida. Não há uma formação específica para tal, possibilitando que licenciandos e até quem não possui formação pedagógica atue como docente no NEM, em caso de ausência de professores com licenciatura. Nessa perspectiva, os candidatos solicitam nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) o Certificado de Autorização de Títulos (CAT).

Observamos com preocupação essa maximização de habilitações que podem lecionar o componente curricular denominado Projeto de Vida. Isso demonstra que para lecionar a referida disciplina não há a necessidade se aprender sobre os saberes pedagógicos de conteúdo que compõe o arcabouço de saberes docentes essenciais à prática educativa (Cunha, 2007; Tardif, 2012). Essa ausência de critério não é exclusividade da disciplina de Projeto de Vida no Ensino Médio mineiro. Os componentes curriculares Introdução ao mundo do Trabalho (IMT) e Tecnologia e Inovação (TI) também permitem todas as licenciaturas como docentes. Esse tipo de situação, orientada pela Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais (SEE-MG), maximiza as desigualdades escolares e demonstram que tais disciplinas estão a deriva, sem orientações adequadas, sem formação de qualidade e sem critérios que permitam com que tais docentes possam realmente contribuir para uma formação humana, emancipatória e justa a seus estudantes.

### 3 Perspectivas e tensões sobre Projetos de Vida

Embora haja consenso entre os pesquisadores sobre a disciplina Projeto de Vida em afirmar sua dimensão clientelista na educação, não há ainda, uma produção profícua que nos possibilite visualizar com maior clareza seus impactos. Contudo, é necessário reafirmar que as discussões sobre Projeto de Vida enquanto uma categoria de análise das escolhas e projeção dos indivíduos em relação ao futuro (Souza; Alves, 2019), são densas e possuem um caráter

multidisciplinar que considera as diversas dimensões da vida humana na elaboração de projetos futuros, como: família, sexualidade, saúde entre outros. Nessa perspectiva, projetar a vida é definido como um conceito amplo, que não se limita apenas a escolhas profissionais comumente presente no discurso de que o NEM forma os seus estudantes para a vida em sociedade.

Mesmo que a possibilidade de elaboração de projetos de vida não se restrinja às juventudes, a necessidade de pensar o futuro recai com maior peso sobre os jovens que estão cursando o Ensino Médio. É evidente que a inserção de um componente curricular que direciona os jovens a realizarem escolhas profissionais responde aos anseios do mercado que olham para os jovens apenas como uma fase de transição para a vida adulta. Para Weller (2014, p. 137), “a noção de transição está profundamente enraizada no modelo do Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta”.

Nessa perspectiva, a etapa de escolarização vivenciada pelas juventudes no Ensino Médio ocorre paralelamente às expectativas impostas sobre os estudantes de se pensar o que fará após terminar o ensino secundário (Weller, 2015; Sousa; Alves, 2019). Essas expectativas acabam resultando em tensões entre as diversas realidades de vida que cercam cotidianamente as juventudes e a realidade atual do Ensino Médio no Brasil. A questão do trabalho se impõe, em grande parte, como uma variável nas discussões que entrelaçam projetos de vida, ensino médio e juventude.

Não se trata também de uma discussão nova em relação a esta etapa de escolaridade. O histórico de reformas das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio vem perpetuando um olhar fixo no desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens estudantes, desvelando uma preocupação política neoliberal em formar, apenas, “mão de obra barata” que atenda às expectativas do mercado.

Há uma década destacava Weller (2014, p. 141) que “a escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo”. A diferença na atual reforma do Ensino Médio é a naturalização do trabalho precário mascarado como empreendedorismo, fechando os olhos para a complexidade de inserção das juventudes no mercado de trabalho formal e a ausência de estímulo ao prosseguimento de estudos no Ensino Superior em centros de excelência.

A realidade do desemprego entre os estudantes que concluem o ensino médio continua alargando as desigualdades que existem dentro de um mesmo grupo social. Toda essa complexidade se torna visível durante o curso de nível médio. Carrochano explica que:

Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes. (Corrochano, 2014, p. 206).

Corrochano (2014) aponta que a inserção no mundo do trabalho não é linear e igual para todos; da mesma forma que possuir um certificado de conclusão do Ensino Médio não garante a entrada imediata no mercado de trabalho. Portanto, se considerarmos que o Ensino Médio é também um espaço de formação humana, logo, reduzir sua dimensão em uma capacitação puramente tecnicista é promover o esvaziamento da sua perspectiva de formação humana e integral.

O Caderno Pedagógico apresenta Projeto de Vida em três dimensões, enfatizando apenas a responsabilização do “eu”, como se fosse um fator essencial para a elaboração de projetos futuros. Aspectos como “*foco em seus sonhos*”, “*motivações no âmbito individual*”, “*valorização própria*”, “*postura ativa diante dos problemas*” só reforçam um modelo competitivo e meritocrático entre os jovens estudantes que não possuem as mesmas oportunidades. As possibilidades de vida são distintas.

Figura 1 – Dimensões de Projeto de Vida no CRMG (2022)



Fonte: Minas Gerais, 2023.

Não há como negar que as condições de vida constituem-se como fatores determinantes na elaboração de Projetos de Vida, mesmo que haja em cada uma nós um forte desejo em viver

novas realidades. Como projetar a vida se as condições básicas da vida são negadas a todo instante? Não seria a contrarreforma do Ensino Médio o enfraquecimento dos direitos sociais direcionados às juventudes? Arroyo (2023, p. 43) afirma que

A politização da vida se revela nas políticas racistas, sexistas, classistas do poder. As políticas assumem ter destinatários de direitos políticos a vida vivíveis e destinatários de não direitos a vida vivíveis. Vidas politizadas, seu gênero, sua orientação sexual, sua etnia, sua raça, seus lugares sociais, de classe, submetidos ao poder soberano da nação, de Deus acima de todo direito do cidadão, dos humanos.

Para Almeida e Alves (2021, p. 24) não se trata de afirmar que alguns jovens não constroem projetos de vida, mas que “o fazem de acordo com o seu contexto sociocultural, econômico, territorial, com marcadores sociais da diferença [...] e com os recursos econômicos, subjetivos, psíquicos, intelectuais, informacionais, etc. de que dispõem”.

Nos resta inferir que os projetos de vida que se esperam são projetos precários – não na qualidade de quem vive; do jovem enquanto sujeito social – mas nas condições básicas de subsistência humana. Do trabalhar precariamente, do estudar precariamente, do pensar somente em si a qualquer custo. Na perspectiva de Barbosa e Alves (2023, p. 14) “os pressupostos subjacentes presentes nos materiais destinados para o componente curricular Projeto de Vida seguem os preceitos da Pedagogia Empreendedora, e refletem a uma forma de violência e retrocesso, uma liberdade coercitiva”, descaracterizando o caráter formativo, de autonomia e emancipação da escola.

#### 4 Professores de Projetos de Vida e formação docente

Com a implementação da nova dinâmica curricular, os componentes disciplinares da formação geral básica (FGB) do Ensino Médio, dentre eles, História, Geografia e Biologia, tiveram uma redução significativa em sua carga horária em detrimento da inserção dos chamados itinerários formativos (Minas Gerais, 2023). A proposta inicial era de que os itinerários formativos fossem ofertados conforme a demanda de cada contexto, contando com a participação ativa de toda comunidade escolar e propiciando o processo de aprofundamento em áreas do conhecimento específico (Almeida; Júnior, 2023; Brasil, s/d). A livre escolha e a promessa de flexibilização do currículo se tornaram algo fictício na realidade da dinâmica escolar e, por consequência, resultou na precarização do trabalho docente.

Em relação ao trabalho docente, profissionais que até então lecionavam os componentes curriculares da FGB, enfrentam o desafio de complementar sua carga horária de trabalho assumindo o conjunto de disciplinas, oficinas e projetos que compõem os itinerários formativos

obrigatoriamente imposto pelas legislações de distribuição de aulas da Rede Estadual de Minas Gerais, conforme a Resolução N° 4.789, de 11 de novembro de 2022 (Minas Gerais, 2022). A flexibilização do currículo e as condições de trabalho fragilizadas impostas pela arquitetura do NEM, excluem dos docentes a possibilidade de construir junto com a comunidade escolar uma proposta pedagógica que dialogue com as reais necessidades que atravessam e delineiam projetos de vida dos seus respectivos estudantes.

Ademais, a ausência de formação específica para atuar na disciplina Projeto de Vida pode ser problematizada em vários aspectos e o primeiro e primordial deles é: *como se aprende a ser professor de projeto de vida?* ou até mesmo, *sobre qual aspecto formativo se assenta a prática docente em projeto de vida?*

Uma pesquisa referente às orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) sobre a implementação da disciplina nas escolas estaduais (Esteves; Oliveira, 2022) considerou que os impactos da inserção de profissionais sem formação adequada não só contribuem para a naturalização da precarização do trabalho docente como traz implicações diretas no processo de formação dos estudantes.

Esta situação é ainda mais grave quando abordamos o Projeto de Vida, um componente curricular sem base em um campo disciplinar ou área do conhecimento específico, que tem a sua obrigatoriedade induzida pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação, com o incentivo de fundações e outras instituições com ligações com setores da iniciativa privada, que não possuem nenhum vínculo com o campo educacional. (Esteves; Oliveira, 2022, p. 18).

A falta de critérios específicos não é peculiaridade do estado mineiro. Trata-se de uma perspectiva política que supervaloriza o “notório saber”, atribuindo a essas disciplinas a falsa sensação de proximidade com a experiência e os saberes populares. Transforma professores em *coaches* e o ensino em reprodução de receitas para uma vida bem sucedida, impactando diretamente a construção do conhecimento científico em detrimento do senso comum sem qualquer tipo de reflexão. A possibilidade de construção profícua e de qualidade do conhecimento científico acontece quando há profissionais capacitados e especializados para a docência.

De igual modo, pesquisas recentes nos Estados de São Paulo e Maranhão também descortinam a mesma realidade e, embora se perceba algumas mobilizações para formação continuada, elas não problematizam as questões que tanto temos mencionado nessa reflexão. (Santana *et al*, 2023; Silva *et al*, 2023). Em Minas Gerais, a implementação do Projeto Trilhas do Futuro Educadores em parceria com o Instituto Ânima iniciou a primeira turma de



especialização em Projeto de Vida destinado aos docentes efetivos da rede que já atuam com a respectiva disciplina.

A relação do empresariado com as políticas educacionais e a formação continuada de profissionais da educação, reforçam o ideal de mercantilização promovendo a privatização de setores públicos e o esvaziamento das responsabilidades do estado, com a educação e profissionalização docente. Em Silva e Motta (2017) podemos perceber as relações previstas na “parceria público-privada” instaura um novo tipo de trabalho docente.

No âmbito das políticas públicas de educação, o gerencialismo imposto aos setores públicos e, em especial, às redes públicas de ensino, pós contrarreforma do Estado, tem a atuação destacada de grupos empresariais organizados e a inserção de seus projetos privatistas nas redes escolares por meio de “parcerias” que alimentam o “espírito toyotista” com o novo ethos da gestão escolar empresarial. Este traz a racionalidade de redução de custos e de aumento dos resultados, em meio a histórica conjuntura de precarização da condição de trabalho e remuneração dos docentes (Silva; Motta, 2017, p. 40)

Contudo, existe ainda um grande contingente de docentes em nível de contratação temporária na rede estadual de ensino que não estão qualificados para acessarem este tipo de formação continuada. É nessa brecha que se defronta a possibilidade de que demais profissionais ou pessoas de notório saber, assumam os itinerários formativos sem qualquer contato com os meios de formação docente.

É também na possibilidade de se especializar que professores podem se apropriar de práticas efetivas em Projetos de Vida, que valorizem o diálogo e que caracterize condições de vidas juvenis. Não se trata somente de questões relacionadas ao perfil. Weller (2014, p.149) destaca que situações que atravessam o cotidiano juvenil afetam a elaboração de projetos de vida em todas as suas dimensões e afirma que: “o trabalho com estudantes no Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais”.

## 5 Considerações Finais

As discussões que apresentamos neste artigo buscou, ainda que de tom ensaístico, abordar os pontos principais que fundamentam a pesquisa aludida em andamento. Assim, não há dúvidas de que a apropriação de Projeto de Vida no NEM corresponde uma política de desqualificação docente – não porque rejeitamos a importância de trabalhar Projeto de Vida em sua real concepção, nas perspectivas que se vem abordando ao longo dos anos nos campos da educação e psicologia – mas, por seu caráter astuto e perverso, que transforma o espaço escolar e o ciclo de formação em um mero ambiente de reprodução dos ideais neoliberais.

O Caderno Pedagógico elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) de Projeto de Vida destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é de responsabilidade dos professores (Minas Gerais, 2023). Dito em outras palavras, o documento atribui ao docente aquilo que é responsabilidade do Estado em garantir políticas sociais que oportunizem jovens dos diferentes e distintos lugares de Minas Gerais em encontrar oportunidade de reescreverem novas narrativas de vida. A quem interessa a culpabilização docente?

Certamente, neste início de pesquisa temos mais perguntas do que respostas. Como mencionado anteriormente, a implementação do NEM é muito recente e espera-se que os resultados parciais e futuros da pesquisa, possam contribuir criticamente para propostas e intervenções de valorização do magistério, independente do conteúdo ou nível de ensino. Outrossim, que os apontamentos possam influenciar os processos decisórios e o monitoramento no ciclo de implementação da política educacional; haja vista que desde sua aprovação, a Lei 13.415/2017 vem incorporando novos anseios e dilemas.

## Referências

ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 37, 2023.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por que? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Editora UFMG, 2014, p. 53 – 73.

ARROYO, Miguel G. **Vidas Re-Existentes**: Reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.

BORGES, Anna Karolina Santoro. **Projetos de vida no contexto educacional público**: concepções de professores e estudantes. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Escola de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16818>. Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga as disposições da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 04 maio 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo->

ensino-medio-

duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 04 maio 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Editora UFMG, 2014, p. 205 – 228.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e–610, 2022.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; PASSOS, Álvaro Mariano dos. Novos rumos para o ensino médio noturno. Como e por que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, p. 345-360, 2005.

GROPPO, Luis Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luis Antonio. (Org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 293–328.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Editora UFMG, 2014, p. 75 – 98.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15–39, 2000.

MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico: Projeto de Vida**. Novo Ensino Médio 2023: Itinerário Formativo. Secretaria de Estado da Educação, Subsecretaria de Educação Básica, Superintendências de Políticas Pedagógicas, Diretoria de Ensino Médio. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YOYsGBL2SO7X9DU5TDbdxILfp4ZSuugr>. Acesso em: 05/05/2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19Usg2hrM1nDYbgymBNGhjTvjOIX0zSEW/view>. Acesso em: 03 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 4.920, de 06 de outubro de 2023.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 4.789, de 11 de novembro de 2022.** Disponível em: <<https://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/index.php/24-destaque/409-resolucao-see-n-4-789-quadro-de-pessoal>>. Acesso em: 04 maio 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: [www.repu.com.br/notastecnicas](http://www.repu.com.br/notastecnicas); e <https://www.gepud.com.br/gepud.html>.

SANTANA, Izamoema de; SANTOS, Flavya Soraya Mendes Machado dos; SANTOS, Maria José Albuquerque. A Formação de Professores(as) que Atuam na Disciplina Projeto de Vida do Novo Currículo do Ensino Médio em São Luís – MA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. **As Políticas Educacionais Mineiras aos Modi Operandi do Neoliberalismo:** Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022). 2023. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo de trabalho docente. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. SILVA, Anna Karolina Santoro Borges; SOUZA, Lidiane dos Santos; SOUSA, Marcela Pereira de; FRANCISCO, Caroline de Fátima; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e262428, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBER, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SOARES, Renata Simão; RAMALHO, Maria Lúcia. Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: Arcabouço legal da implementação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.28, p. 1-17, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Editora UFMG, 2014, p. 135 -154.