



NOVO ENSINO MÉDIO: PERCORRENDO ITINERÁRIOS SOB TENSÃO

O “projeto de vida” como componente curricular

*The “life purpose” as a curriculum component***Daiane Ferreira****Mendes¹**orcid.org/0000-0002-3969-8149daiane_fm@hotmail.com**Cassia Ferri¹**orcid.org/0000-0003-2774-9655ferricassia67@gmail.com**Recebido em:** 22 set. 2024.**Aprovado em:** 27 out. 2025.**Publicado em:** 19 dez. 2025.

Resumo: O artigo em tela procura analisar a organização curricular proposta por escolas públicas e privadas das cidades de Blumenau, Brusque e Indaial sobre o componente curricular Projeto de Vida. Para geração de dados, foram utilizados dois questionários semiestruturados aplicados aos 17 participantes envolvidos diretamente com a implementação do Projeto de Vida como componente curricular. O estudo é parte de uma pesquisa de dissertação de caráter exploratório e natureza qualitativa descritiva. Para análise dos questionários, buscou-se articulação entre técnicas de pesquisa qualitativa e metodologia de análise de conteúdo. Os resultados das análises dos questionamentos sobre os critérios que docentes, direção e coordenação escolar consideraram no momento da implementação do componente curricular Projeto de Vida trazem à luz do conhecimento reflexões sobre os enfrentamentos para implementação da presente política curricular intitulada Novo Ensino Médio, especialmente relacionadas à qualificação profissional dos participantes que atuam como docentes do componente. Objetivou-se, com esta pesquisa, contribuir com reflexões para o meio acadêmico e pesquisas relacionadas às reformas educacionais em esfera nacional e local.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Componente Curricular; Ensino Médio; Políticas Curriculares.

Abstract: The article on screen seeks to analyze the curricular organization proposed by public and private schools in the cities of Blumenau, Brusque and Indaial on the curricular component Life Purpose. For data generation, two semi-structured questionnaires were used and applied to the 17 participants directly involved with the implementation of the Life Purpose as a curricular component. The study is part of a dissertation research of an exploratory nature and descriptive qualitative nature. For the analysis of the questionnaires, articulation between qualitative research techniques and content analysis methodology was sought. The study looked at what teachers, school leaders, and coordinators think about when implementing the Curriculum Component Life Purpose. It showed how difficult it was to make this policy work, especially because of the teachers' qualifications. The objective of this research was to contribute reflections on the academic environment and research related to educational reforms at the national and local level.

Keywords: Life Purpose; Curriculum Component; High School; Curricular Policies.

Introdução

Esta investigação, de caráter exploratório e de natureza qualitativa descritiva, visa colaborar para o debate referente à reforma do Ensino Médio (EM), intitulado Novo Ensino Médio (NEM). Apresenta como problema de pesquisa: qual é a configuração do componente curricular Projeto de Vida (PV) em escolas públicas e privadas das cidades de Blumenau, Brusque e Indaial? O entendimento de políticas de currículo



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

como produção discursiva reforça a preocupação frente às interpretações por parte dos agentes em educação referentes à proposição do PV como um componente curricular na etapa do EM.

A discussão sobre o *ciclo contínuo de políticas*² de Bowe, Ball e Gold (1992), referente especificamente ao *contexto de influência* e o *contexto da prática*, com base nos estudos de Jefferson Mainardes (2006), autor e pesquisador brasileiro, e Mainardes e Marcondes (2009), pretende apoiar esta pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico devido à preocupação central dos autores com a recontextualização e a elaboração de novos sentidos das *políticas* implementadas nas escolas, permitindo, assim, uma análise crítica da política atual do EM, da promulgação até a sua implementação (Ball, 1994).

Neste estudo, optou-se por apresentar um excerto de uma pesquisa de dissertação de mestrado. Inicialmente, abordam-se dados referentes à legislação atual sobre o EM e o surgimento do PV como um componente curricular no currículo do estado de Santa Catarina. Em seguida, apresenta-se a análise da organização curricular proposta por escolas públicas e privadas das cidades de Blumenau, Brusque e Indaial sobre o componente curricular PV.

Legislação e o Projeto de Vida como componente curricular em Santa Catarina

Referente ao contexto de influência do objeto deste estudo – o PV como componente curricular no currículo catarinense –, faz-se necessário identificar a legislação inicial que faz parte do processo de criação do componente no currículo. Nos anos 2000, os Parâmetros Curriculares do EM, em cumprimento com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), passaram a conceber essa etapa da educação básica como uma identidade, possibilitando a formação do EM como direito de todo cidadão brasileiro. O EM tornou-se obrigatório a partir da Emenda Constitucional n. 59 (Brasil, 2009),

estabelecendo a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos. Sendo assim, surgem novas modalidades em educação integral.

O componente encontra raízes em discussões e importantes experiências relacionadas à escola pública e à educação integral, que têm longa caminhada no campo da educação no Brasil. Destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, que instituiu o Programa Mais Educação por meio do Decreto n. 7.083 (Brasil, 2010), de janeiro de 2010, tendo por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Dentre as primeiras experiências de ensino integral no estado de Santa Catarina, a Secretaria de Educação do Estado aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria n. 971 (Ministério da Educação [MEC], 2009), de 9 de outubro de 2009, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas inovadoras nas escolas de EM não profissional. É caracterizado como uma estratégia do Governo Federal para reestruturar os currículos do EM junto aos governos estaduais e do Distrito Federal, que passaram a receber apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, para fins de elaboração e desenvolvimento de seus projetos.

O programa previa a ampliação da jornada escolar com implementação em 2010 e de forma gradativa a partir do primeiro ano do EM. No ano de 2011, 60 escolas já faziam parte do programa, orientadas pelo documento *Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2011* (Santa Catarina, 2011b) e pela Instrução Normativa n. 10 (Santa Catarina, 2011a). Após audiências públicas, realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas entidades representativas do campo educacional, por meio da Resolução CEB/CNE n. 2 (Brasil, 2012a), são definidas as novas Diretrizes

² Estamos cientes de que Ball e seus colaboradores avançaram nos estudos referentes à configuração do ciclo de análise de políticas, tal como discutido em Mainardes (2006). No entanto, para os fins deste trabalho, utilizaremos como base os três contextos supracitados.

Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 30 de janeiro de 2012, que buscavam modificar o quadro do EM por meio de uma mudança no currículo escolar, especialmente nas redes estaduais de ensino, as quais representam o maior número de matrículas no EM.

Nesse mesmo período, por meio da Resolução CEB/CNE n. 1 (2012b), de 23 de janeiro de 2012, o Arranjo de Desenvolvimento da Educação, no artigo 2º, § 1º, dispõe que "essa forma de colaboração poderá ser aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações". É a porta de entrada para as políticas neoliberais que já se ensaiavam no Brasil e no estado. Conforme apresentam Ball (2014) e Ball, Maguire e Braun (2016), há uma série de instituições interessadas em vender soluções para as políticas. Ball relata que essas instituições vendem as soluções ou interpretações para governos, escolas e professores. O autor já advertia que, cada vez mais, os setores privados estão se tornando atores principais no processo de interpretação das políticas.

Essa explanação se faz necessária para apresentar como o PV chega ao currículo catarinense. Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) (Santa Catarina, 2017a), o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) – um vínculo público-privado entre o estado de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna – visa oferecer uma "educação para o século XXI", *slogan* do programa. O projeto previa o acesso a um currículo ampliado, sistematizado, utilizando metodologia integradora com diferentes componentes curriculares, como: PV, Projeto de Pesquisa e Intervenção, Estudos Orientados e o componente Arte, Cultura e Tecnologia. Conforme a SED-SC, já testado no Rio de Janeiro, o EMITI foi implementado em Santa Catarina com a justificativa de oportunizar aos educadores e jovens uma educação conjunta, capaz de valorizar o aprendizado dos conteúdos tradicionais e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida profissional e pessoal. O modelo foi

implementado em 16 escolas do estado e serviu de inspiração para a reforma do EM em Santa Catarina.

A discussão sobre reformar o EM brasileiro encontra raízes nas décadas de 1980 e 1990. Algumas especificidades chamam atenção sobre as justificativas históricas da reforma, como as proposições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que já vinha discutindo o tema com organismos internacionais. Destacamos o documento intitulado *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors *et al.*, 1998), elaborado em 1996 e impresso no Brasil em 1998. O documento foi desenvolvido por especialistas em educação de diferentes países e em diversos momentos teve grande influência na formulação de políticas públicas, direcionando formulação de programas e agendas para a educação no Brasil e no mundo.

Conhecido no campo reformista da educação como Relatório Delors *et al.* (1998), no documento são apresentados os quatro pilares considerados pela comissão como as bases da educação. São eles: "aprender a viver juntos, [...] desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade"; "aprender a conhecer, [...] há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos"; "aprender a fazer", segundo o documento é mais do que a aprendizagem de uma profissão, "há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe" e por fim, definido pelo documento como "acima de tudo",

Aprender a ser, [...] dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo (Delors *et al.*, 1998, p. 20).

Os debates acerca da reforma do EM, que se configurou na Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), têm longa caminhada. Conforme revisão bibliográfica

de Silva e Krawczyk (2016), a discussão inicia em 2013, ainda no governo de Dilma Rousseff, com o Projeto de Lei (PL) n. 6.840 (Câmara dos Deputados, 2013). A proposta tramitou durante quatro anos na esfera pública. Nesse período, participaram de longos debates, em sua maioria, pessoas ligadas aos setores privados, sendo escassa a participação dos sindicatos e dos movimentos sociais (Silva; Krawczyk, 2016, p. 44).

Em novembro de 2013, o PL n. 6.840 (Câmara dos Deputados, 2013) foi apresentado pelo governo e propunha a alteração da LDB como uma alternativa para a "má qualidade do Ensino Médio brasileiro", indicada nos índices de avaliação nacionais e internacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos. A Comissão Especial, destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), indicava:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos (Câmara dos Deputados, 2013, p. 7).

Em abril de 2014, o projeto voltou a tramitar. Nesse mesmo ano, diversos protestos contra o PL n. 6.840 (Câmara dos Deputados, 2013) foram organizados, e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio emitiu um manifesto questionando-o. Em dezembro desse mesmo ano, a Comissão Especial aprovou a análise do Parecer do PL n. 6.840 (Silva; Krawczyk, 2016, p. 57). Durante os anos de 2015 e 2016, o projeto não teve avanços, porém logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ao assumir o governo como presidente, Michel Temer enviou ao Diário Oficial da União a Medida Provisória (MP) n. 746 (Brasil, 2016), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Mesmo que o debate da atual reforma do EM

tenha origem em 2013, o tempo para aprovação da inicialmente MP n. 746 (Brasil, 2016) até a legislação atual foi relativamente curto, em média cinco meses. Os debates mais acalorados decorrem de setembro de 2016. Nesse ano, no mês de outubro, o MEC instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado a partir da MP n. 746 (Brasil, 2016). No artigo 2º da Portaria n. 1.145 (MEC, 2016), é apresentado o objetivo geral do programa, que visa apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no EM nos estados e no Distrito Federal conforme os critérios estabelecidos na portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) que participarem do Programa.

Nesse curto período entre MP e as portarias, em fevereiro de 2017 é promulgada a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo mudanças significativas na estrutura do EM no Brasil. A referida lei estabelece, em seu artigo 7º, que "os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu PV e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais". Dentre as mudanças da legislação, destaca-se a alteração na carga horária com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), no art. 24, dispõe:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de dois de março de 2017.

A lei traz como proposta central a flexibilização curricular, com isso as secretarias mobilizaram a organização curricular do EM, o que resultou no seu desdobramento, organizado em: Formação Geral Básica e uma segunda parte, denominada Parte Flexível, consolidada por meio da oferta dos Itinerários Formativos (IFs). Cabe ressaltar que as orientações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) definindo a

Parte Flexível do currículo são assumidas pela Secretaria de Educação de Santa Catarina como a política oficial. Foram dois encontros realizados no estado. Conforme documento *Coletânea de Materiais*, "um compilado dos principais documentos produzidos no âmbito da Frente para tornar o EM brasileiro a etapa escolar que coloque o jovem como protagonista de suas próprias escolhas, dando-lhe mais espaços, tempo e garantia de direitos de aprendizagem" (CONSED, 2020, p. 4).

No ano de 2017, por meio da Portaria n. 727 (Santa Catarina, 2017b), de 13 de junho de 2017, são estabelecidas novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às EMTI, consoante a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), de 16 de fevereiro de 2017. A organização da parte flexível do NEM nas escolas da Rede Estadual de Santa Catarina compreende: PV, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. O estado catari-

nense optou pela apresentação do PV como um componente curricular obrigatório, que deverá ser ministrado em todas as etapas do EM.

Segundo o Portal do NEM, o PV dos estudantes deve ser desenvolvido em todas as escolas, e é o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do NEM (MEC, 2018). As organizações curriculares perpassam diversos enfoques construídos historicamente; a disciplinarização se institui fortemente nessa organização. O que chamou atenção nessa reforma foi justamente a proposição do PV como um componente curricular nessa etapa de ensino expresso no documento *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (CBEMTC) (Santa Catarina, 2020) – que chamaremos de CBEMTC. No diagrama a seguir, é possível observar o contexto de influência do componente até chegar ao texto oficial do currículo do estado de Santa Catarina.

Figura 1 – Linha do tempo contexto de influência PV em SC



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A seguir, apresenta-se uma análise do contexto da prática de seis escolas de EM quanto ao processo de implementação do PV como um componente curricular no estado catarinense.

Implementação do componente curricular Projeto de Vida

Para esta etapa da pesquisa, as análises perpassam o contexto da prática do PV como com-

ponente curricular. Como instrumentos de geração de dados, utilizaram-se dois questionários semiestruturados, direcionados aos 17 agentes em educação envolvidos diretamente com o PV como componente curricular. Quanto aos critérios de seleção das escolas participantes: predisposição ao trabalho com o componente PV; experiência com o componente anterior ao ano de 2022, caso escola da rede privada, me-

lhor avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); localização na região próxima da cidade em que reside a pesquisadora (caso houvesse necessidade de deslocamento presencial).

Foram ao total seis escolas participantes, três da rede pública de educação e três da rede privada, localizadas nos municípios de Blumenau, Brusque e Indaial. As três escolas da rede pública de ensino, localizadas na cidade de Blumenau, Brusque e Indaial, foram selecionadas devido à experiência anterior com o componente curricular PV; duas escolas já atuavam com o PV no EMITI, que data do ano de 2018. E a terceira escola é uma das escolas-piloto do NEM em Santa Catarina, iniciado no ano de 2020. Das escolas da rede privada, uma escola já trabalha com o componente PV desde 2018 (Blumenau). As outras duas escolas, localizadas em Blumenau e Brusque, implementaram o NEM em 2022 e obtiveram as melhores avaliações no IDEB de 2019.

O processo de participação das escolas se deu por meio de dois questionários criados na plataforma Google Formulários. Sobre os questionários, houve um direcionamento aos professores/docentes atuantes no PV como componente curricular e outro direcionado aos diretores e coordenadores escolares, envolvidos no processo de implementação. Dentre os participantes: nove professores regentes do componente curricular PV e oito pessoas, dentre coordenadores, assessores e diretores escolares, todos com envolvimento com o PV em 2022, ano do processo de implementação do NEM no estado catarinense.

Por meio das respostas dos docentes, as informações coletadas possibilitaram identificar o perfil desses profissionais. Em sua maioria são mulheres com formação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens, seguidas da área de Ciências da Natureza. Identificou-se que 90% são professores e somente um profissional tem formação na área de Psicologia, o qual atua na rede privada de ensino. Sobre o grau de instrução, dois participantes possuem licenciatura/graduação, o que equivale a 22,2%. Em sua maioria, 77,8% possuem pós-graduação,

de um total de oito participantes.

Para garantir o anonimato, não se registrou o nome dos participantes, nem o das instituições. Para preservar a identidade dos participantes e das escolas, adotaram-se algumas letras e números para fins de identificação fictícia. Para a rede pública, usa-se a letra A, e para rede privada, letra B. Quando profissional de direção ou coordenação, foram acrescentadas as letras D e C respectivamente.

Esta pesquisa valeu-se dos estudos de Bardin (2011, p. 15) sobre análise de conteúdo. Conforme definição da autora:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Utilizou-se a *análise dos significados – análise temática*, quando foram separadas as categorias, optando pelo tema em comum. Em alguns momentos, utilizou-se a *unidade de registro* – palavra, para enfatizar recortes dos temas das questões que apareciam com mais frequência nas respostas analisadas. Na última etapa de análise, agruparam-se as respostas dos questionários em categorias definidas inicialmente quanto à temática em comum das questões.

Na categoria "formação e motivações", foram agrupadas seis questões que dizem respeito ao trabalho com o componente com as seguintes temáticas: formação, experiência, motivações, compreensões, objetos de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Sobre as respostas dessa categoria, a maioria dos participantes optou por trabalhar com o componente curricular. Apenas uma das participantes respondeu que foi designada para a função.

Sobre a experiência com o componente, dois participantes (2A2 e 1B) apresentaram sua experiência pessoal (não específica em PV) no seu entendimento como preparação para o componente. Em relação aos demais docentes, é a primeira experiência de atuação no componente. Chamam a atenção as motivações dos profissio-

nais quanto ao processo de escolha para atuação: a palavra "desafio" aparece em duas das nove respostas e, na maioria das respostas, observa-se a preocupação dos participantes com as futuras escolhas dos jovens. Destaca-se: "*Acredito no papel transformador da educação e na importância da percepção pelos estudantes de seu papel de protagonista da própria história e da conquista da autonomia*" (2A). "*Fazer a diferença na vida dos estudantes*" (3A2). "*Achou a proposta interessante, mas comenta que se frustrou um pouco*" (3A). "*Desenvolver as competências socioemocionais no contexto escolar*" (2B).

Destaca-se a resposta de um participante, que relaciona o trabalho no componente curricular PV com sua formação recente como *coach*:

Pelo fato de eu ter me tornado coach pessoal e nos cursos de coach que participei, sempre estudei sobre inteligência emocional, autoconhecimento, autoestima, valores, etc. [...] ajudá-lo a se planejar, controlar-se emocionalmente e alcançar o seu objetivo, sendo no presente ou no futuro (2A2).

A resposta do participante se aproxima das proposições do CBEMTC, especialmente pela utilização de termos ligados indiretamente a algumas das competências previstas no documento para o trabalho com o componente, como a competência 2 – Pensamento científico, crítico e criativo e a competência e a 8 – Autoconhecimento e autocuidado. Conforme o CBEMTC (Santa Catarina, 2020, p. 63), por meio da intencionalidade pedagógica, busca-se "desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral".

Sobre a formação para ministrar o componente, dos oito participantes, seis responderam que não receberam formação. A SED-SC³ tem oferecido

formações sistemáticas para esse componente curricular, porém se observa que nem todos os docentes tiveram acesso ao processo formativo. Ainda sobre formação para atuar no componente, os docentes respondem e avaliam:

Inicialmente, não. Tiveram algumas oportunidades no ano passado, considerando "medianas" (1A).

Por parte do estado não. Já entrei na sala de aula preparado com o que aprendi no coach. O governo do estado poderia pensar nas dificuldades encontradas pelos professores e prepará-los para esse desafio (2A2).

Sim, presencial e encontros continuados para formação, o que foi fundamental para entender a proposta. Vejo colegas de outras redes perdidos e confusos por falta de informação e formação adequada (3B).

Sobre desenvolvimento pessoal e profissional, buscou-se compreender as percepções dos participantes sobre possíveis mudanças, especialmente em relação à dimensão pessoal na atuação no componente. A maioria dos participantes demonstrou entusiasmo e reflexão em atuar no componente, dizem estar estudando mais e buscando conhecimento para atuação. O participante 2A responde que realiza as atividades com os estudantes, o que acaba por refletir em mudanças na sua vida pessoal. O participante 2BP evidencia sua percepção quanto às potencialidades do componente curricular nessa etapa de ensino: "*Considero realizador participar do processo de mudança na percepção dos estudantes*". Já o participante 2A2 reflete sobre a realidade da necessidade de formação específica para atuar no componente e associa sua atuação com sua formação e trabalho como *coach*.

Conforme apresentado por Ball (1994), no contexto da prática, os textos, as ideias propostos inicialmente são inseridos em outros contextos e assim ressignificados por meio de movimentos

³ Segundo informações no site da SED (Santa Catarina, 2022), ela ofereceu curso de formação continuada para a implementação do NEM em Santa Catarina, com objetivo de orientar profissionais de educação sobre o novo CBEMTC. Os cursos ofertados no período de fevereiro a dezembro de 2022 foram: Aprofundamento Teórico e Metodológico para a Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Período de realização: 13/06 a 25/09 25/10 (prorrogado). Formação Continuada Componentes Curriculares Eletivos no Currículo de Santa Catarina. Período de realização: 07/04 a 30/07/2022. Formação Continuada para Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina — 2021/2022. Período de Realização: 10/11 a 15/12 (primeira turma) e 16/12 a 28/02/2022 — prorrogado até 14/03/2022 (segunda turma). Formação Continuada para Contextualização e Aprofundamento do Novo Ensino Médio no Órgão Central (SED). Período de Realização: 01/06 a 14/09 (prorrogado até 30/11). Webinário Cultura Maker SC. Período de realização: 10/10 a 30/11/2022. Educação Financeira. Período de realização: 12/09 a 30/11/2022. Trilhas de Aprofundamento no Currículo de Santa Catarina — 18/08 a 01/12/2022.

de negociação. Segundo Bernstein (1990 *apud* Ball, 1994, p. 64), os textos são simplificados, condensados e reelaborados, sendo atribuídos novos sentidos. O autor reflete como os educadores são "reformados" pelo neoliberalismo, promovendo a "mercantilização da prática educacional", processo desenvolvido e materializado por meio das práticas de gestão do gerencialismo, principalmente ao ignorar o contexto de produção do discurso oficial, o que leva à reprodução da lógica mercantilizada da educação.

A partir da categoria "gestão", interessa analisar as considerações dos diretores e coordenadores escolares sobre o componente curricular PV, para entender como aconteceu o processo de predileção dos profissionais, se receberam formação sobre o componente e como está o processo de acompanhamento e implementação da política. Os dados demonstram que nas seis escolas quase todos os profissionais que atuam no componente são professores, somente em uma escola o componente é ministrado por profissional da área de Psicologia.

Sobre os profissionais da rede pública que estão atuando no componente, destaca-se prática comum no setor do magistério a complementação da carga horária, que, influenciada pela reformulação da política, reduziu significativamente o número de aulas regulares de muitos dos componentes que eram comuns na matriz regular do EM. As políticas, especialmente as voltadas para a educação, são pensadas para contextos ideais, com infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem considerar as variações de contextos, de recursos e desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Na rede pública, conforme respostas, em uma das escolas, alguns dos profissionais que atuam no componente não conseguiram completar carga horária na disciplina de formação e por esse motivo optaram pelo componente PV. Em outra escola, um professor da área de Linguagens absorveu as aulas do componente. Na terceira escola, o PV foi ofertado aos professores com perfil de interesse.

Sobre a quantidade de docentes, duas escolas possuem mais de um docente atuando no componente. Destacam-se as respostas da rede privada de ensino, que chamam a atenção em relação ao perfil profissional: "*Em reunião acordaram as preferências por professores da área de humanas*" (1B D). "*O perfil dos profissionais é em sua maioria jovens, proativos e com desejo de aprendizado*" (3B C).

Sobre o processo de implementação da política do PV como componente curricular, a maioria dos participantes não apresentou respostas satisfatórias para análise. Destacam-se: "*Encaminhamentos dados já com a implementação em curso*" (2A2 C). "*O componente integra a matriz desde 2021*" (2B C). "*Em processo de implantação*" (1B D). "*Está de acordo com o esperado*" (3A D), mas sem especificar o que era esperado.

Sobre o papel dos gestores, segundo Gewirtz e Ball (2011, p. 199), "uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro dos limites também estabelecidos fora da escola". Em relação à avaliação por parte dos gestores sobre o componente curricular PV, não foi possível obter respostas satisfatórias. O participante 1B D considera cedo para avaliar; já o participante 2A2 C responde acompanhar o planejamento do professor por meio do Drive.

Com relação às respostas dos diretores e coordenadores escolares, utiliza-se a ampla conceituação do binarismo entre "bem-estar social" e "gerencialismo", numa breve tentativa de compreensão dos discursos desses profissionais, como apresentam os autores Gewirtz e Ball (2011), que buscam em diferentes textos compreender as mudanças culturais e de valores em decorrência da mercantilização da oferta educacional em escolas secundárias no Reino Unido.

Gewirtz e Ball (2011, p. 196), citando Clarke e Newman, explanam que a oferta de programas e ações no Estado de Bem-Estar Social se caracteriza por um "regime de controle interno", isto é, uma "articulação específica de modos de poder que conectam as estruturas, culturas, relações e processos de formas organizacionais

em configurações específicas". Clarke e Newman (1992 *apud* Gewirtz; Ball, 2011) utilizam o termo *welfare*, que pode ser compreendido como o conjunto de políticas, práticas e atitudes sociais relacionadas ao Estado de Bem-Estar Social. Porém, conforme os autores,

O bem-estar social denota mais que um regime de controle interno ou uma forma organizacional específica. Ele também envolve um estilo de direção (ou forma de gerenciar) e crenças particulares sobre os fins e propósitos da liderança (Gewirtz; Ball, 2011, p. 197).

No entanto, as construções hegemônicas relacionadas a quem são os sujeitos do bem-estar social e suas necessidades têm mudado ao longo do tempo e têm sido contestadas por diferentes autores. Gewirtz e Ball (2011, p. 198), em relação à educação no Estado de Bem-Estar Social, destacam alguns discursos mais populares:

Desde fins dos anos 1960, estão aqueles que giram em torno de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social'. [...] Em contraste ao modelo de Bem-Estar Social, o novo gerencialismo: [...] vê o sistema de controle burocrático pesado, contraproducente e repressivo do 'espírito empreendedor' de todos os empregados. Sua noção de caminho para o sucesso competitivo está em flexibilizar os sistemas formais de controle [...] e enfatizar o valor de motivar as pessoas para produzir 'qualidade' e esforçarem-se para conseguir 'excelência'.

Ball (2001, 2004, 2005, 2010, 2014) e Ball *et al.* (2013) ressaltam a ampla utilização do conceito de *performatividade* para análise de políticas, desenvolvido a partir de experiências vividas no Reino Unido. No Brasil, a temática foi explorada em um ensaio de Ball *et al.* (2013).

Na categoria "jovens", foram agregadas as respostas relacionadas ao processo de aceitação dos agentes em educação. Perguntou-se sobre a relação do PV com a formação dos jovens, observações das aulas e considerações sobre o trabalho no componente. Conforme respostas

obtidas dos diretores e coordenadores escolares, a recepção do componente curricular se dá de forma positiva; alguns comentam sobre o engajamento dos profissionais atuantes no componente curricular, e por outros foi recebido como algo novo e positivo.

Sobre a atuação dos profissionais, destacamos o que Ball chama de "implementação não criativa" ou "implementação performativa" (Ball, 1994, p. 20), com forte influência no contexto, algumas questões ou estratégias podem induzir adesão dos professores a determinadas políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 23). Exemplo disso é a resposta do participante 3B C, "*Aceitação de 100%*", sem definir se em relação aos docentes, estudantes ou ambos, e de outros participantes: "*Os professores estão engajados, enfrentando esse novo desafio*" (3A D); "*Os envolvidos se mostram extremamente aderentes à iniciativa*" (3B D).

Nas duas redes, a aceitação dos envolvidos, tanto alunos quanto professores, parecem caminhar bem. Porém, em algumas das respostas da rede pública ficou evidente o caráter de resistência à política do NEM, especialmente aquelas que já tiveram experiências com os componentes anteriormente à reforma. Conforme respostas: "*O formato do NEM impossibilita chegar nos mesmos resultados do EMITI, considerado maravilhoso*" (2A D); "*A aceitação é boa, embora alunos e professores deixam evidente que não compreendem a função da disciplina*" (2A2 D). Essa é uma das escolas-piloto do NEM no estado, e em anos anteriores também piloto do EMITI – um dos projetos que inspiraram a política atual do EM.

Na opinião dos docentes sobre a relação do componente PV com o processo de formação dos jovens, existem falas abordando a educação integral e a importância para o processo de formação dos jovens. Ressaltam-se:

Considera tremendamente importante, pode ajudar no desenvolvimento do estudante e sua integralidade, dele com ele e dele para escola (2A D).

Essencial na formação integral dos estudantes, o que auxilia na compreensão do mundo a sua volta, envolvendo aspectos pessoais, sociais e profissionais (2B2 C).

É uma disciplina muito importante para o processo de formação desse estudante. Porém, o professor que optar em lecionar essa disciplina precisa ter um perfil engajador (3A D).

Chama a atenção a resposta do participante 1B D, na qual, dentre todas as respostas, aparece pela primeira vez a menção ao objetivo central do componente curricular PV, segundo o documento CBEMTC (Santa Catarina, 2020), que é o de auxiliar o jovem no processo de escolhas dos IFs: *"Um grande avanço para o Ensino Médio. Permitirá de forma incipiente que os estudantes façam escolhas dos seus IF de forma mais consciente/madura"* (1B D).

Em mais uma resposta, o objetivo do componente aparece, mas não de forma direta, quando o participante responde: *"Deve estar articulado com os demais componentes, auxiliando no processo de escolha dos estudantes"* (1A D). O participante comenta sobre auxiliar nas escolhas dos jovens, porém sem evidenciar quais escolhas. Ainda sobre a relação do componente com o processo de formação dos jovens, o participante 3B deixa evidente sua preocupação em relação ao componente PV com o mercado de trabalho, conforme resposta: *"Para mim os estudantes elaboram um plano para concretizar a carreira profissional almejada a partir de seus interesses, talentos, desejos, inclinações e potencialidades"* (3B).

Observam-se, em alguns discursos, indícios de potencializar nos professores e nos alunos um espírito empreendedor cuja atuação se circunscreve às bases da competitividade, do poder e do individualismo, contexto de globalização neoliberal, que valoriza o individualismo e o mercado em detrimento do bem comum. Conforme apresentado por Ball (2014, p. 64), as tecnologias neoliberais trabalham para produzir um corpo docente e discente "dócil e produtivo" e professores e alunos responsáveis e empreendedores.

Para Ball (2014), a *performatividade* expressa a mercantilização do professor, todavia ressalta que o termo não faz somente referência a sistemas de gestão de desempenho, mas principalmente à atuação desse sistema na subjetividade dos praticantes. É sobre o ser e estar docente voltado a uma democracia capitalista com princípios

de competitividade e individualidade, no lugar de uma democracia socialmente referenciada e pautada por critérios de solidariedade, coletividade e cooperação; "é a neoliberalização do próprio Estado por meio das tecnologias da performatividade, liderança e empreendedorismo" (Ball, 2014, p. 43).

Quando se perguntou aos professores sobre suas considerações sobre o componente curricular PV, surgiram muitas respostas que relacionam a importância do componente para o desenvolvimento dos jovens na esfera pessoal e profissional. Dos nove participantes, quatro avaliaram a proposta como adequada. Em unidade de registro, identificou-se o termo "importante", utilizado em quatro das nove respostas. Sobre a organização curricular, na opinião da maioria, a proposta precisa de adequações. Destacamos algumas das opiniões:

Sim. O componente veio para dar suporte nas escolhas e autoconhecimento dos alunos (1AD).

Não é adequada sua eficiência, em termos de formação integral deve ser questionada (2A2 C).

Talvez não como uma disciplina à parte. Importante orientar os professores com relação ao componente curricular (3BC).

Na categoria "organização curricular", sobre os recursos e livro didático utilizados, oito dos nove participantes responderam utilizar livro didático. Quando se analisa a unidade de contexto, é possível perceber que a maioria não usa o livro como fonte exclusiva. Destaca-se o termo "ideias", que aparece em quatro respostas, referindo-se às fontes que são utilizadas. Os Roteiros Pedagógicos, ofertados pela SED-SC como material orientador para o trabalho pedagógico com o componente, aparece de forma direta em apenas uma das respostas, do participante 3A2. Na resposta da participante 3A, que atua na mesma instituição, fica subentendido o uso do material *Roteiros Pedagógicos* (Santa Catarina, 2022).

Uma das respostas chamou a atenção pela diversidade de fontes utilizadas; o participante não cita em nenhum momento os Roteiros Pedagógicos, mencionando a utilização do material de *coach*, material pessoal do profissional, que

utiliza como fonte de ideias, conforme resposta do participante: "*Sempre recorro aos diversos materiais. Não me apego muito ao livro cedido pelo estado, pois há alguns temas e atividades que o estado deixa a desejar*" (2A2).

Concorda-se com Ball (1994), que aponta para a necessidade de pesquisadores considerarem os ajustamentos secundários feitos por professores e demais profissionais que atuam nas escolas, os quais muitas vezes acabam por fazer adaptações, que consistem em soluções criativas para os contextos. Essas mudanças produzem novas práticas e subjetividades, cujas tecnologias neoliberais promovem a mercantilização das práticas educacionais. É a operacionalização do neoliberalismo, como já sinalizava Ball (2014, p. 65): "Na educação podemos dizer que há um currículo neoliberal de reforma". Enquanto os Estados-Nação não perderam o controle total sobre a transposição da agenda educacional global (Ball, 2001), faz-se necessário utilizar do espaço de recontextualização existente.

Sobre a possibilidade de trabalhar o PV dos estudantes de outra forma, surgiram formulações interessantes, como: "*Sim, articulando mais com os aspectos da cultura, arte e história*" (2B); "*Sim, através de temas relacionados ao dia a dia e comunidade/realidades dos estudantes*" (3A2).

Quanto ao processo avaliativo, segundo a Portaria n. 1.625, de 01 de julho de 2021 (Santa Catarina, 2021), para os componentes da Parte Flexível da matriz do NEM – PV e demais componentes, a indicação era do registro da avaliação por parecer descritivo, até o primeiro semestre de 2022. Na rede privada, na qual atua o participante 1B, os critérios avaliativos foram selecionados em conjunto com a supervisão pedagógica. Na instituição do 3A, a avaliação se dá conforme desempenho dos alunos, o que se assemelha à forma avaliativa da rede privada do participante 3B, que se utilizam critérios baseados nas competências: conhecimentos, habilidades, atitudes, definidos pelos conceitos A, B ou C.

A partir do objetivo de analisar a organização curricular proposta por escolas públicas e privadas das cidades de Blumenau, Brusque e Indaial

sobre o componente curricular PV, identificamos alguns pontos acerca da percepção docente em relação ao componente semelhantes e distintos ao mesmo tempo. O mais evidente diz respeito às particularidades que diferenciam a rede pública da privada, principalmente quanto ao aspecto de qualificação para atuação no componente. Os resultados desta análise apontam para um processo de implementação com pontos preocupantes e que necessitam de ajustes e reflexão. Destacam-se:

- a) Falta de entendimento do objetivo do componente curricular PV – observa-se que os agentes em educação que atuam no NEM na rede estadual participantes desta pesquisa, em sua maioria, não relacionam o objetivo central do componente de auxiliar os estudantes no processo de escolha dos IFs, proposta enunciada no documento CBEMTC;
- b) A falta de conhecimento sobre recursos metodológicos – como o documento *Roteiros Pedagógicos do componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2022), citado raras vezes nas respostas dos participantes. Observa-se que, mesmo com as formações sistemáticas ofertadas segundo a SED-SC para atuação no componente curricular, a maioria dos profissionais não conhece ou não teve acesso ao documento, ao menos até a data-limite de análise da resposta dos questionários desta pesquisa – julho/2022;
- c) A preocupação, especialmente dos profissionais que atuam diretamente com o componente, em relação à necessidade de formação para ministrá-lo.

A partir dos dados analisados, surgiram questionamentos sobre a formação ofertada aos docentes para atuação no componente. Considera-se a preocupação com a formação dos profissionais e a dificuldade de entendimento do texto oficial em relação aos objetivos do PV como componente, o maior desafio da proposta para a reforma do EM.

Neste estudo, levantou-se a discussão sobre a proposição de apresentar o PV como um compo-

nente curricular na etapa do EM. A constituição de disciplinas escolares é atravessada por diferentes discursos que se configuram em processos de escolarização, com diferentes influências e atores, contribuindo para o processo de investigação e consolidação dos currículos (Ball; Maguire; Braun, 2016), assim como a validação ou não da política de fato. O pouco entendimento da objetividade do componente, expresso pelo documento CBEMTC, de ajudar o jovem na escolha do seu IF no EM fica evidente nas respostas de grande parte dos profissionais participantes desta pesquisa. A fragilidade do PV como um componente curricular no contexto da prática faz refletir sobre a possibilidade de recontextualização e reposicionamento do texto oficial.

Como explana Lopes (2008, p. 29), discursos são uma "recontextualização de textos e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico". É preciso construir diferentes concepções que se afastem da interpretação economicista da educação e que aproveitem os hibridismos para uma tentativa de desconstruir hierarquias estabelecidas. Defende-se que existem outras possibilidades para o PV no EM, por meio de uma organização referencial objetiva que vislumbre a superação da desigualdade social.

Considerações finais

Por meio de uma análise crítica da política de reforma curricular do EM desde o contexto de influência à implementação da política no contexto da prática, esta pesquisa buscou analisar a configuração do PV como componente curricular nas matrizes do EM de seis escolas públicas e privadas das cidades de Blumenau, Brusque e Indaial. Sendo assim, foi possível identificar que a inserção do PV no currículo catarinense teve influência direta do Programa EMITI (Santa Catarina, 2017a), apresentado como precursor do NEM no Estado de Santa Catarina, sob a coordenação do IAS, e que já trazia em sua organização o PV como um componente curricular, chegando até às orientações do CONSED (2020) em 2020 indicando a organização dos IFs compostos por:

Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, Eletivas e PV. Importante salientar que tais recomendações foram assumidas pela Secretaria do Estado de Santa Catarina como a política oficial.

Percebe-se que a ação dos contextos pela manutenção da legislação vigente estabelece constrangimentos para a efetivação do PV como um componente curricular, que são evidenciados no contexto da prática. Ao buscar respostas para a inquietação expressa neste trabalho, considera-se, ao final deste processo, que a configuração do PV como componente curricular no CBEMTC seguiu os moldes tradicionais, não inovando na sua organização e nem na relação de tempo e espaço. Ou seja, tornou-se mais um componente dentre os demais tradicionalmente implementados nas escolas, perdendo o potencial criador de ser um espaço/tempo no qual projetos de vida poderiam ser efetivamente planejados e amadurecidos.

Conforme questionários analisados respondidos por professores, coordenadores e diretores escolares, identificou-se que o esclarecimento do objetivo central do componente curricular PV – de auxiliar o jovem na escolha dos IFs do NEM – não ficou claro para os participantes desta pesquisa, aparecendo de forma evidente em apenas uma das respostas. Um segundo ponto ainda mais crítico é a necessidade de uma formação com esclarecimento dos objetivos para a atuação no componente, voltada a todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, preocupação e sugestão majoritária dos participantes desta pesquisa.

Dado o processo imaturo da reforma, entende-se que o contexto da prática analisado não está plenamente desenvolvido, o que sugere muitos outros aspectos a serem analisados, especialmente quanto aos discursos daqueles envolvidos na proposta que ainda se apresentam inconclusivos. Nas traduções dos participantes, especialmente observadas as diferenças entre as realidades dos docentes vinculados à rede pública e os docentes da rede privada, evidencia-se o abismo instaurado entre elas, desde o

foi condutor das propostas, atuação, recursos ofertados para o trabalho com o componente PV aos possíveis resultados que vêm sendo observados pelos agentes em educação.

Traduções díspares são esperadas para o momento da política ainda não consolidada, caracterizadas por sua instabilidade. No entanto, um aspecto alarmante reside na percepção predominante de que um dos objetivos desse componente é essencial para o desenvolvimento profissional dos estudantes. Essa visão reforça as diretrizes estabelecidas pelo CONSED, sugerindo que a principal finalidade do componente é a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, desconsiderando em grande medida as outras dimensões, pessoal e cidadã, delineadas pelo CBEMTC. Concordando com Ball, Lopes e Oliveira (2017), considera-se que determinações e marcos globais e locais precisam ser intelectual e politicamente enfrentados, inserindo-se neles outros sentidos de recontextualização voltados a um projeto político-social que vise, ao menos, à diminuição das diferentes formas de exclusão no mundo capitalista.

Nesse sentido, é preciso romper com a lógica binária referente à interpretação das políticas. Considera-se imprescindível a necessidade de recontextualização e reposicionamento do PV como componente curricular, vislumbrando ações contra-hegemônicas perante a reforma curricular do EM, intitulada NEM. Segundo as observações aqui apresentadas, observa-se que o PV como componente curricular será muito mais o que os professores no seu fazer pedagógico farão com o componente.

Espera-se que os dados obtidos nesta investigação sobre a configuração do PV como um componente curricular no currículo catarinense, analisados os contextos de influência e prática, possam gerar conhecimento científico e possibilitar novas pesquisas e provocações acerca da temática. Por fim, objetivou-se nesta investigação contribuir com o meio acadêmico e pesquisas relacionadas ao PV e reformas educacionais em esfera nacional, especialmente pelos resultados das reflexões sobre a implementação desse novo

componente nos currículos.

Fonte financiadora

Bolsa de estudo do Programa de Pós-Graduação UNIEDU/FUMDES (Nº de Outorga 16433).

Referências

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2025.
- BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014.
- BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. The constitution of teacher subjectivity in Brazil: some global context. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>. Acesso em: 4 dez. 2025.
- BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh-4fcVqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: EDUEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 23 de janeiro de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb-001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb-002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Coletânea de materiais**. Brasília, DF: CONSED, 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Unesco, 1998.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do "bem-estar social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. **Políticas de currículo**: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrr-fcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 20 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador – o ProEMI. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2025.

SANTA CATARINA. Instituto Iungo. **Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida**. Florianópolis: SED-SC, 2022a.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 1.625, de 01 de julho de 2021**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Brasília, DF: SED-SC, 2017. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Portaria-No-727-de-13-de-junho-de-2017.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1. Florianópolis: SED-SC, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Integral em tempo Integral – EMITI**. Florianópolis: SED-SC, 2017a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/ensino-medio-integral-em-tempo-integral/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Formações e cursos**. Florianópolis: SED-SC, 2022b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/forma%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa n. 10, de 2011**. Estabelece normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA na rede pública estadual de ensino. Florianópolis, 2011a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a Organização e o Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual**. Florianópolis: SED, 2011b.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: Monica e Nora "entrevistam" o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Ensino Médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Ed. IPA, 2016. p. 47-64.

Daiane Ferreira Mendes

Mestre em Educação (FURB), graduada em Artes Visuais (UNIASSELVI), licenciada em Música (FURB) e professora de Arte no Ensino Fundamental e Médio com vínculo efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Cassia Ferri

Doutora em Educação-Currículo (PUC-SP), mestre em Educação (UFSC), graduada em Pedagogia (FUNDESTE) e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) em Educação e dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Endereço para correspondência

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
Rua Antônio da Veiga, 140
Itoupava Seca, 89030-903
Blumenau, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.