

CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PROJETO DE VIDA, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (BNCC): REVISÃO DE LITERATURA

KNOWLEDGE AND PERCEPTION OF HIGH SCHOOL TEACHERS ABOUT LIFE PROJECT, SKILLS, AND SKILLS (BNCC): LITERATURE REVIEW

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa¹

RESUMO: A estrutura curricular da educação básica brasileira mudou nos últimos anos. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e médio, há a necessidade de mudança nos currículos das redes estaduais e municipais, o que se dá justamente com a efetiva implantação nas escolas. Diante disso, o objetivo deste estudo foi compreender a visão dos professores do ensino médio sobre a capacidade e os conhecimentos que devem ter para a aplicação efetiva da BNCC em sala de aula considerando todos os requisitos, principalmente o projeto de vida. Para isso, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica de cunho exploratório e descritivo utilizando: monografias, dissertações e teses, artigos e livros relacionados ao tema proposto. Dentre os principais resultados obtidos, foi a verificação que os professores acreditam que conhecem bem o projeto de vida e as competências e habilidades específicas exigidas, mas não conhecem bem outras áreas da BNCC e sentem-se muito inseguros em aplicar esses conceitos em sala de aula. Logo, foi percebido que os professores desempenham um papel fundamental para a implementação da BNCC nas escolas com sucesso, necessitando de apoio pedagógico como cursos formativos e materiais didáticos para ajudar a corrigir as lacunas de conhecimento que possuem para essa tarefa.

Palavras-chave: BNCC. Projeto de vida. Competências e habilidades. Percepção dos professores.

ABSTRACT: The curriculum structure of Brazilian basic education has changed in recent years. With the promulgation of the National Common Curricular Base (BNCC) for elementary and high school, there is a need to change the curricula of state and municipal networks, which is precisely what happens with the effective implementation in schools. Therefore, the objective of this study was to understand the view of high school teachers about the ability and knowledge they must have for the effective application of the BNCC in the classroom, considering all the requirements, especially the life project. An exploratory and descriptive literature review study using: monographs, dissertations and theses, articles and books related to the proposed theme. Among the main results obtained, it was verified that the teachers believe that they know well the life project and the specific competences and skills required, but they do not know well other areas of the BNCC and feel very insecure in applying these concepts in the classroom. . Therefore, it was perceived that teachers play a key role in successfully implementing the BNCC in schools, requiring pedagogical support such as training courses and teaching materials to help correct the knowledge gaps they have for this task.

Keywords: BNCC. Life project. Competencies and skills. Teachers' perception.

¹Atualmente é diretor da EMEB Ivani Cotobias Pimentel Maranhão. Possui graduação em Ciências sociais com estudos em sociologia da educação, mestre em Filosofia e doutorando em Educação arte e história da cultura pela UPM, graduação em história, pedagogia e especialização em filosofia da educação pela UNICLARETIANAS.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por muitas transformações curriculares nos últimos anos com a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino fundamental e mais recentemente com a sua aprovação para o ensino médio, conforme resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001, P. 97):

Institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, concluindo o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e escola fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017 (BRASIL, 2001, P. 97):

Essas mudanças curriculares são necessárias devido ao avanço em vários aspectos, como evolução tecnológica e comportamento social, e relações. Com a escola inserida nesse contexto de mudança, Dalvi (2019) ressalta que a escolarização só faz sentido enquanto constrói condições para que os sujeitos resolvam problemas sociais reais.

Nessa perspectiva, a BNCC indica um trabalho a ser feito considerando as competências e habilidades que os alunos devem alcançar para estabelecer uma educação de qualidade que leve os alunos a crescerem como cidadãos, proporcionando-lhes meios para exercerem sua cidadania, compreendendo os seus direitos e obrigações no âmbito social (SILVA, 2022). De Moraes Rocha (2020). fala sobre trabalhar com o projeto de vida e as competências e habilidades, afirmando que vários países tendem a orientar o currículo para a construção destas competências desde o ensino fundamental.

Há uma diferença entre decretar uma nova base norteadora, estabelecer novos currículos para a educação e introduzir este documento na prática escolar. Para De Souza Viana, *et al.*, (2019, p. 75), há uma relação tensa entre o que está escrito no documento oficial e o que será concretizado na prática docente:

Entre os documentos normativos oficiais e as práticas profissionais dos professores, há sempre uma relação tensa de maior ou menor intensidade, dependendo do contexto de constituição das referências oficiais. Mas é uma relação tensa. As diferenças entre os discursos sobre a prática e a própria prática estão no centro dessas tensões (DE SOUZA VIANA, *et al.*, 2019, p. 75).

Para que essa transformação curricular e conseqüentemente educacional ocorra, é muito importante o papel do professor como agente ativo nesse processo de mudança, entendendo que a sua qualificação é fator crucial para o sucesso da implantação da BNCC. Sobre essa questão, De Souza Francisco (2021) afirma que a qualificação deve ser ofertada antes do início do ensino do novo currículo, para possibilitar e potencialize a possibilidade de uma resposta adequada à implementação do documento pelos atores envolvidos.

A BNCC propõe superar radicalmente a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando a sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o papel do aluno na sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida. Pressupõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e as suas potencialidades para criar modos de ser (FÉLIX, 2022).

2. DESENVOLVIMENTO

Um dos textos importantes sobre a educação básica no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece no seu artigo 22 que “A educação básica visa o desenvolvimento do aluno, garantindo-lhe a educação comum necessária para cidadania e proporcionando-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (DE SOUZA FRANCISCO, 2021). Essa lei representou um avanço na educação brasileira, estabelecendo critérios para a organização dos entes federativos e os seus respectivos domínios de atuação, ficando a educação infantil e o ensino fundamental sob responsabilidade dos municípios e o ensino médio nas mãos dos estados (SILVA, 2022).

A LDB mudou ao longo do tempo, mas uma base curricular nacional comum abrangendo todas as características do país já estava a ser concebida desde a sua criação (RODRIGUES, 2022). Com a alteração da LDB pela Lei n.º 12.796 de 2013, o artigo 26 estabelece que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter uma base nacional comum que deve ser complementada em cada rede de ensino e em cada escola por uma parte diversificada, conforme as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e estudantes (PONTES, 2019).

2.1 Reforma do Ensino secundário

Em 2014, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Educação (Plano Nacional de Educação), uma agenda de metas e estratégias para melhorar a qualidade e o acesso à educação no Brasil nos próximos dez anos. Um dos seus principais objetivos é alcançar a universalização da educação para jovens entre 15 e 17 anos até 2016. Um recente estudo conduzido pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Brava, no entanto, indica que levará 200 anos, ou 14 gerações, para que o Brasil atinja essa meta se as taxas atuais de evasão escolar continuarem. No Brasil, um em cada quatro jovens entre 15 e 17 anos não está matriculado na escola, e cerca de metade dessas evasões nunca completou o

primeiro ano do ensino médio (SANTOS, *et al.*, 2022).

Embora o Brasil tenha feito progressos significativos no aumento do acesso ao ensino médio nas últimas duas décadas, ele ainda fica atrás dos seus vizinhos latino-americanos e caribenhos quando se trata de taxas de atrito e da qualidade do ensino médio. No seu ritmo atual, tomaria o Brasil 150 anos, ou 11 gerações, para atingir a mesma taxa de frequência escolar que o Chile. O Brasil tem uma das menores taxas de graduação do ensino médio da América Latina sendo atormentado por altas taxas de distorção de idade e altas taxas de repetição (QUEIROZ, 2022).

Estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Brava revela que a evasão escolar exacerba a desigualdade social. Apenas 50% dos abandonos do ensino médio estão empregados no setor formal, em comparação com 77% dos egressos do ensino médio. Aos 35 anos, a renda média familiar per capita para abandonos do ensino médio é de R\$643, contra R\$1425 para os egressos do ensino médio (RODRIGUES, 2022). A probabilidade de que as crianças de abandonos e graduados completem o ensino médio dentro de cinco anos é de 45% contra 77%. No geral, a qualidade de vida daqueles que se formaram no ensino médio é 1,7 vezes maior do que a qualidade de vida dos abandonos do ensino médio (83% versus 49%). O custo social da evasão escolar é de R \$100 bilhões por ano (DALVI, 2019).

1165

Essas estatísticas sombrias vêm em um momento em que o Ministério da Educação está reformando seu sistema educacional de modo a aumentar a retenção do ensino médio e melhorar a qualidade do ensino médio (SILVA, 2022). Essa nova reforma educacional do ensino médio, também chamada Novo Ensino Médio, visa estabelecer um currículo flexível baseado em competências e estender o dia letivo de quatro para cinco horas por dia. O currículo escolar proposto é dividido entre disciplinas obrigatórias e eletivas (PONTES, 2019).

Com a reforma, 40% do currículo do ensino médio é flexível. Os alunos podem escolher a área de conhecimento em que desejam focar de acordo com a sua vocação e aspirações, seja buscando o ensino superior ou entrando na força de trabalho. As cinco trilhas eletivas incluem linguagens, matemática, ciências naturais, ciências humanas e ciências sociais, e formação profissional e técnica (WINTERS, 2022). O Ministério da Educação afirma que essa diversificação tornará o currículo mais relevante e interessante para os alunos. Uma educação mais personalizada, conseqüentemente, aumentará as taxas de retenção e ajudará melhor os alunos na determinação dos seus caminhos de carreira (DE

SOUZA FRANCISCO, 2021).

Os 60% restantes do currículo consistem no Currículo Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo central obrigatório a ser implementado em todos os estados e municípios do Brasil. As disciplinas obrigatórias no âmbito da BNCC são português e matemática. Os estudantes do ensino médio devem organizar a sua pista eletiva em torno dos padrões centrais da BNCC (RODRIGUES, 2022).

O Ministério da Educação anunciou pela primeira vez a intenção de criar a BNCC em junho de 2015. Após três rodadas de revisões ao longo de um período de dois anos, em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a versão final da BNCC para o ensino fundamental e pré-escolar por 19 votos a 3. O governo federal ratificou a BNCC em cerimônia no Palácio do Planalto em 20 de dezembro de 2017. O Ministério da Educação está atualmente revisando a terceira versão da BNCC para o ensino médio, que deverá ser encaminhada ao CNE para aprovação até janeiro de 2018 (RODRIGUES, 2022).

Espera-se que as pré-escolas e escolas de ensino fundamental comecem a adaptar o seu currículo aos padrões da BNCC ao longo de 2018, de modo a alcançar a implementação plena até 2020. Avaliações em todo o país, como o Enem (exame nacional padronizado para estudantes do ensino médio), terão um ano para alinhar o seu conteúdo às normas da BNCC. A própria BNCC será reavaliada após cinco anos (QUEIROZ, 2022).

Recentemente, o Banco Mundial manifestou a sua intenção de apoiar a implementação da reforma educacional no Brasil. Em 14 de dezembro de 2017, o Conselho de Administração do Banco Mundial aprovou uma operação do Programa para Resultados (PforR) para o governo brasileiro (SILVA, 2022). O Banco Mundial estima que o programa de US\$250 milhões ajudará 2,4 milhões de estudantes no Brasil, apoiando as 27 secretarias estaduais de educação na implementação do novo modelo de ensino médio. US\$221 milhões do empréstimo do PforR financiarão resultados educacionais focados na igualdade regional e socioeconômica, e os US \$29 milhões restantes fornecerão assistência técnica (PONTES, 2019).

A resposta pública à nova reforma do ensino médio tem sido controversa e tensa. Aqueles que apoiam as disposições argumentam que o currículo flexível preparará melhor os alunos para perseguir as suas aspirações profissionais e acadêmicas (VERSUTI, *et al.*, 2020). O aumento da autonomia aumentará, portanto, as taxas de retenção e graduação da escola. Além disso, a BNCC criará a tão necessária uniformidade e unidade nos padrões educacionais em todo o Brasil. Esse grau de regulação está atualmente em falta no Brasil,

uma vez que o currículo escolar muitas vezes varia conforme as diretrizes estaduais e municipais (DE PAULA, LOPES, 2022).

Aqueles contra a reforma argumentam que as atitudes dos pais, a instabilidade familiar e a insegurança econômica são as principais causas da evasão escolar, e que mudar o currículo do ensino médio é infrutífero, dado esses fatores ambientais. Portanto, a solução para enfrentar a evasão escolar deve abordar esses fatores externos (WINTERS, 2022). Essa reforma também cria o falso entendimento de que cada aluno terá a oportunidade de escolher entre uma das cinco faixas de educação opcionais. No entanto, a reforma não determina que todas as escolas ofereçam essas cinco disciplinas. A falta de professores e os recursos necessários podem impedir que uma escola possa oferecer todas as cinco faixas eletivas (QUEIROZ, 2022).

Os opositores da reforma também contestam a crença de que um currículo precisa promover a escolha individual. Na realidade, a reforma cria um falso discurso de autonomia: os interesses dos estudantes raramente são naturais, mas são, em vez disso, um produto das condições socioeconômicas, uma vez que o interesse é determinado pelo acesso (WINTERS, 2022). Esse argumento é feito em defesa dos alunos que optam por se matricular na pista de formação profissional, uma vez que essa escolha é, sem dúvida, um produto de necessidade e não de interesse. Em vez de promover a escolha individual, organizar o currículo em torno dos interesses da juventude na realidade reproduz a desigualdade social nas escolas (DE MORAIS ROCHA, 2020).

Independentemente de essa reforma trazer mudanças tão necessárias aos currículos do ensino médio ou ser meramente um *band-aid* para esconder questões endêmicas na sociedade brasileira, é evidente que as taxas de retenção continuarão a diminuir se as causas básicas não forem tratadas. Os próximos meses e anos serão decisivos à medida que a versão final da BNCC para o ensino médio for aprovada e a implementação começar (DE PAULA, LOPES, 2022). Resta a dúvida que a reforma erradique plenamente as causas da evasão escolar, uma vez que questões como insegurança econômica, violência, falta de acesso e instabilidade familiar exigem soluções institucionais multilaterais que a reforma educacional por si só não pode abordar (PONTES, 2019).

Assim, em 2014, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), iniciou-se o processo de construção de uma base curricular com a consulta a diversos setores da sociedade civil, como universidades públicas e entidades de conselho de classe: sindicato dos Diretores Municipais de Educação (UNDIME) (VERSUTI, *et al.*, 2020) e Conselho Nacional de

Secretários de Educação (CONSED) e ONGs educacionais. Também foram realizadas consultas públicas com profissionais da educação escolar, professores, diretores e técnicos da educação, por meio de paradas reflexivas denominadas dia “D” da BNCC, e de acordo com Felix (2022, p. 15):

Após a aprovação da BNCC no final de 2017, o MEC iniciou um processo de divulgação em diversos canais de comunicação, inclusive no seu site. [...] o “Dia D” foi definido para que as secretarias estaduais e municipais de educação iniciaram a discussão sobre a Base com professores e demais profissionais da educação, visando a reformulação da Matriz Curricular da Educação Básica brasileira (FELIX, 2022, p. 15).

A BNCC se articula num conjunto de competências e habilidades que os alunos devem alcançar para uma educação de qualidade, tornando-os protagonistas do seu próprio processo educativo. Compreender o significado de competência e habilidade é primordial para a correta implementação das diretrizes da BNCC e a mudança curricular esperada (DE PAULA, LOPES, 2022). Neste estudo, a competência é definida como: a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho.

Em geral, a competência é considerada algo maior, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, quando mobilizados, atuam e modificam determinada situação. De Moraes Rocha (2020) define competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma situação específica. Na BNCC, são apresentadas dez competências gerais que contemplam todas as áreas do conhecimento: 1- conhecimento; 2- pensamento científico, crítico e criativo; 3- repertório cultural; 4- comunicação; 5- cultura digital; 6- projeto de vida e trabalho; 7- argumentação; 8- autoconhecimento e autocuidado; 9- empatia e cooperação; 10- responsabilidade e cidadania (SANTOS, *et al.*, 2022).

O documento curricular indica que a aprendizagem deve se basear numa parte comum, com a definição dos conhecimentos essenciais que serão ofertados nas quatro áreas do conhecimento, e por uma base diversificada denominada roteiros formativos, conforme artigo 36 da LDB de 1996, que regulamenta (SANTOS, *et al.*, 2022): O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e roteiros formativos que deverão ser organizados pela oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber (MESSIAS, 2022):

- I – Línguas e as suas tecnologias;
- II – Matemática e as suas tecnologias;
- III – Ciências Naturais e as suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Educação técnico-profissional.

2. 2. Projeto de vida na BNCC

Na BNCC, o projeto de vida surge da necessidade de a escola integrar esses alunos para terem o sentimento de pertencimento, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazerosos e os alunos mais engajados e autônomos, Faria (2021, p. 10) cita:

[...] o Projeto de Vida surge como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa como um consegue rever a sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando os seus horizontes por meio de um currículo que promova o autoconhecimento, aprendizagem vinculada às necessidades e expectativas dos alunos e propõe encaminhamentos para uma vida melhor, para si e para o mundo do qual são sujeitos participantes (FARIA, 2021, p. 10).

O texto traz ainda a referência curricular aos eixos estruturantes, nomeadamente a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo (SEVERIANO, 2021). Os roteiros formativos previstos no texto da BNCC estão intimamente relacionados ao projeto de vida, sendo um suporte essencial para a nova proposta curricular, sendo constituídos pelos eixos estruturantes que, com os projetos integradores, formam uma unidade de aprendizagem, Queiroz (2022, p. 44):

[...] o aluno poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento mencionadas na lei, definidas conforme a proposta da escola: línguas, matemática, ciências naturais, humanidades e ensino técnico-profissional. Cada escola deve oferecer aos alunos pelo menos um dos cinco itinerários formativos (QUEIROZ, 2022, p. 44).

2.3 Competências e habilidades

Essas competências devem ser trabalhadas por meio das habilidades que compõem cada objeto de conhecimento, desenvolvendo competências nos alunos conforme as diretrizes trazidas pela BNCC e adaptadas ao currículo de referência de cada Estado. As habilidades devem estar associadas às unidades de conhecimento definidas pelas próprias áreas específicas, segundo a BNCC (LEAL MELO SILVA, 2021).

Cada competência tem as suas habilidades que constituem o seu propósito, mas ainda estão interligadas para que o processo de ensino e aprendizagem não ocorra de forma vertical, mas não linear. Uma competência pode ser considerada um conjunto de

habilidades, mas a mesma habilidade pode co-participar com várias outras competências diferentes, de acordo com Fontanella (2022, p. 33).

Uma competência leva ao uso de várias habilidades, e as habilidades são articuladas em uma nova competência. A competência, assim, seria constituída por várias habilidades articuladas. A mesma habilidade pode contribuir para a aquisição de diferentes competências. Uma habilidade pode ser uma competência ser desenvolvida e uma vez dominada essa competência, pode se tornar uma habilidade para o desenvolvimento de outra competência [...] (FONTANELLA, 2022, p. 33).

Para Castagnaro Giordano, (2019, p. 45), “professores e os alunos precisam entender e aceitar novos métodos mais eficazes e criativos para absorver a informação”. Assim, as habilidades proporcionam uma relação de confiança e troca entre professores e alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais lúdicos e ativo (SEVERIANO, 2021). O desenvolvimento de competências resultantes das habilidades adquiridas está intimamente associado ao processo de aprendizagem ativa. Adquirir um conhecimento prático de um tema exige que o aluno “suja as mãos”, participe dinamicamente das aulas (PONTES, 2019).

Dalvi (2019) afirma que como metodologias ativas baseadas na autonomia e protagonismo do aluno, têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades baseadas na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade, proporcionando desenvolvimento para a vida pessoal e profissional.

As competências e habilidades e o projeto de vida para o ensino médio são uma sequência daquelas apresentadas para o ensino fundamental. A BNCC propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9.º ano do ensino fundamental (SILVA, 2022). Independentemente de o aluno ter desenvolvido plenamente as habilidades da etapa anterior ou não, as habilidades e competências para o ensino médio devem ser abordadas, pois “o processo investigativo em que ele se envolverá possibilitará as descobertas e aprendizados esperados” (LINO, 2021, p. 54).

2.4 Percepção dos professores do ensino médio sobre o projeto de vida, competências e habilidades

O interesse deste estudo está, especificamente, na compreensão dos professores sobre o documento da BNCC e a conexão entre as suas aulas, o projeto de vida e as competências e habilidades necessárias (SILVA, 2022). Surge a questão: qual a visão dos professores sobre a formação e os conhecimentos necessários para que eles apliquem efetivamente a BNCC em sala de aula, considerando todos os requisitos, principalmente o projeto de vida, as habilidades e competências que contemplem a base curricular? Para responder a essa

pergunta, o objetivo foi investigar e compreender o conhecimento que os professores da educação básica apresentam sobre a BNCC para a aplicação das atividades em sala de aula (DE SOUSA VIANA, *et al.*, 2019).

No seu trabalho, GUIMARÃES (2020) verifica que a implantação da BNCC pode fazer com que os professores se sintam inseguros, pois nem todos receberam capacitação e aqueles que a receberam afirmam não conhecer o documento completo. Ainda nessa linha, Leal Melo Silva (2021) atesta a necessidade de qualificação, afirmando que a formação de professores (inicial e continuada) é um discurso presente nas principais reformas educacionais, representando um dos pilares para garantir a implementação da BNCC ao longo do sistema educacional do país.

Além das dificuldades já apresentadas pelos professores, essas atividades educativas também se fazem necessárias devido ao complexo desafio de estruturar um novo currículo em competências e habilidades. Como Lino (2021) afirma que, nessa nova proposta, os professores precisarão compreender toda a sua ação para se alinharem entre a proposta e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1171

O uso adequado da BNCC nas escolas públicas envolve o trabalho de profissionais que estão diretamente relacionados ao ensino: os professores.

Oferecer atenção especial a esses profissionais é muito importante para o sucesso da implementação da base curricular.

Surge, então, a pergunta: qual a visão dos professores sobre a sua formação e conhecimentos necessários para a efetiva aplicação da BNCC em sala de aula, considerando todos os requisitos necessários, principalmente as habilidades e competências que contemplem a base curricular? Para responder a essa questão fundamental, investigou-se a percepção de professores de escolas públicas sobre a BNCC e se eles podem aplicá-la em sala de aula.

A análise dos dados sugere que os professores têm um bom conhecimento sobre o projeto de vida, competências gerais e habilidades. Isso é interessante porque, embora a BNCC esteja em vigor recentemente, mostra que os professores estão atentos à mudança curricular na educação básica que está acontecendo no país.

Por outro lado, ainda não possuem conhecimento suficiente sobre a parte diversificada da BNCC, como roteiros formativos, eixos estruturantes, projeto de vida e

projetos integrativos.

No que diz respeito à aplicação daquelas competências e habilidades que a base curricular exige no trabalho efetivo com os alunos, os professores revelam não se sentirem confiantes, revelando um obstáculo que deve ser considerado na elaboração de políticas públicas de implementação da BNCC, por meio dos currículos de referência. Das redes estaduais. Os resultados indicam que embora os professores tenham uma boa visão da parte geral, fica claro que ainda há um desconhecimento sobre a parte diversificada e que lhes falta confiança na aplicação.

Para que os professores apliquem os seus conhecimentos conforme as novas propostas da base curricular, eles precisam de apoio, que pode vir por meio de apoio em estudos, cursos e elaboração de materiais voltados para essa área específica que ajude os professores a superar a falta de confiança demonstrada. ter na pesquisa. Portanto, estudos voltados à elaboração e aplicação de cursos para formação de professores, produção de materiais didáticos que considerem as diretrizes da BNCC, entre outras medidas, são imprescindíveis para a inserção de qualquer nova prática curricular, levando ao crescimento profissional, aprendizagem e, conseqüentemente, melhoria na qualidade da educação brasileira.

1172

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2017**. Washington, DC: Banco Mundial, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11 maio 2020.

CONSED/UNDIME: **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC Um Guia feito por gestores, para gestores**, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Contribuições à**

formulação do programa de educação para o Governo Federal no período 1990-1994. Brasília, DF: CONED, 1990.

DE PAULA LOPEZ, Roseli. **PROJETO DE VIDA E AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC INSERIDAS NA EDUCAÇÃO.** Simplíssimo, 2022

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 2, 2019.

DE MORAIS ROCHA, M. A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: Uma revisão de literatura. **Educação Contemporânea-Volume 17 Reflexões**, p. 50, 2020.

DE PAULA LOPEZ, Roseli. **PROJETO DE VIDA E AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC INSERIDAS NA EDUCAÇÃO.** Simplíssimo, 2022.

DE SOUZA FRANCISCO, G. et al. A Disciplina Projeto de Vida e o Mundo após a Escola. In: **Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação.** SBC, 2021. p. 333-337.

DE SOUSA VIANA, A. C. et al. Análise do Histórico da Base Nacional Curricular Comum Desde a Primeira Versão até a Versão Final. **Revista Saúde e Educação**, v. 4, n. 2, p. 17-36, 2019.

FARIA, Clara Chaves Marques. **A construção do sujeito neoliberal na reforma do ensino médio: currículo, projeto de vida e empreendedorismo.** 2021. Ed. Ananblunbe

1173

FÉLIX, Fernanda Seabra. **Violência no espaço escolar: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular projeto de vida.** 2022. Ed. Forense

FONTANELLA, Juciléia. **O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense: análise dos seus limites e possibilidades.** 2022. Ed. UNB

GIORDANO, C. C. Educação estatística e a base nacional comum curricular: o incentivo aos projetos. **REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática**, v. 14, p. 1-20, 2019.

GUIMARÃES, Eder D.'Artagnan Ferreira. Educação católica e projeto de vida: percepções de adolescentes do Ensino Médio. **Revista de Educação ANEC**, v. 50, n. 163, p. 36-60, 2020.

LEAL MELO SILVA, L. Orientação profissional no Brasil: da legislação às práticas no campo da educação. **Orientación y Sociedad**, v. 21, 2021.

LINO, Carolina M. Mapeamento de teses e dissertações sobre a escola da autoria e a disciplina projeto de vida. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2021.

MESSIAS, Robert Eduardo dos Santos. **Protagonismo juvenil: a incorporação das ciências humanas e sociais aplicadas nas obras de Projeto de Vida do PNLD 2021.** 2022. EDUSP

PONTES, Ronnie Kerle P. BNCC, desafios da gestão escolar na implementação e consolidação da nova base. In: **CONAPESC-Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências.** 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013** – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: Acesso em 20/06/16.

_____.(1996). PR. **Lei 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, a. CXXXIV, n. 248, 23.12.1996, p. 27833-27841.

QUEIROZ, L. M S. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RODRIGUES, S. B. Educar e formar: a educação como projeto de vida da pessoa humana. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 345-356, 2022.

SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos et al. **O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa–PB**. 2021. ED UFPB

SEVERIANO, Gracymara Mesquita. **Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina projeto de vida**. 2021. ED. UFSCAR

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. **Concepções de Professoras da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório**. 2022. Ed. UNICAMP

WINTERS, C. Análise de projetos de vida no início da adolescência através do software IRaMuTeQ. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 9, n. 1, p. 117-136, 2022.

VERSUTI, F. M. *et al.* Habilidades Socioemocionais e Tecnologias Educacionais: Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1086-1104, 2020.