

Revista de Comunicação Científica: RCC



ARTIGO

O NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

The new high school education and the life project curriculum component in the context of brazilian school education

La nueva educación secundaria y el componente curricular del proyecto de vida en el contexto de la educación escolar brasileña

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP Rio Claro SP.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3801-5254>
E-mail aline.savio@unesp.br.

Joyce Mary Adam

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular e Livre-docente na Unesp -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>
E-mail joyce.adam@unesp.br

Como citar este artigo:

LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio & ADAM, Joyce Mary. O novo ensino médio e o componente curricular projeto de vida no contexto da educação escolar brasileira. In **Revista de Comunicação Científica – RCC**, set./dez., vol. I, n. 13, p. 56-76, 2023.

Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

Volume I, número 13 (2023)
ISSN 2525-670X

O NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

The new high school education and the life project curriculum component in the context of brazilian school education

La nueva educación secundaria y el componente curricular del proyecto de vida en el contexto de la educación escolar brasileña

Resumo

Este artigo é parte das discussões de uma pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP campus Rio Claro SP e possui o objetivo de trazer as discussões acadêmicas e científicas que norteiam a temática “O novo Ensino Médio e o Componente Curricular Projeto de Vida”. Utilizou-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica. O novo Ensino Médio aprovado pela Lei nº 13.415/2017 possui uma proposta de ensino que evidencia o protagonismo juvenil o qual propõe no componente curricular Projeto de Vida o direcionamento para o jovem colocar em prática esse protagonismo. Todavia, concluiu-se que esta proposta parte de uma educação neoliberal, a qual corrobora com a exclusão social, pois sua efetivação, não contempla os mais diversos contextos escolares do sistema educacional brasileiro e a pluralidade de juventudes que o compõem.

Palavras-chave: Ensino Médio. Pluralidade. Neoliberalismo. Escola pública.

Abstract

This article is part of the discussions of a doctoral research defended in the Graduate Program in Education at UNESP campus Rio Claro SP and has the objective of bringing the academic and scientific discussions that guide the theme “The new Secondary Education and the Curricular Component Life Project”. Bibliographical research was used as a methodological path. The new High School approved by Law nº 13.415/2017 has a teaching proposal that highlights youth protagonism which proposes in the Life Project curricular component the direction for young people to put this protagonism into practice. However, it was concluded that this proposal is part of a neoliberal education, which corroborates with social exclusion, since its effectiveness does not contemplate the most diverse school contexts of the Brazilian educational system and the plurality of youths that compose it.

Keywords: High school. Plurality. Neoliberalism. Public school.

Resumen

Este artículo forma parte de las discusiones de una investigación de doctorado defendida en el Programa de Posgrado en Educación de la UNESP campus Rio Claro SP y tiene como objetivo acercar las discusiones académicas y científicas que orientan el tema “La nueva Educación Media y el Componente Curricular Proyecto de Vida”. Se utilizó como camino metodológico la investigación bibliográfica. La nueva Escuela Secundaria aprobada por la Ley nº 13.415/2017 tiene una propuesta didáctica que destaca el protagonismo juvenil que propone en el componente curricular Proyecto de Vida la orientación para que los jóvenes pongan en práctica ese protagonismo. Sin embargo, se concluyó que esta propuesta se basa en una educación neoliberal, lo que corrobora con la exclusión social, ya que su eficacia no contempla los más diversos contextos escolares del sistema educativo brasileño y la pluralidad de jóvenes que lo componen.

Palabras clave: Escuela secundaria. Pluralidad. Neoliberalismo. Escuela pública.

Introdução

A reforma do Ensino Médio no Brasil foi aprovada por meio da Lei nº13.415, de 13 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sendo, conseqüentemente, aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e havendo sido estabelecida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de ensino.

A proposta aprovada pela Medida Provisória nº 746/2016 no governo do presidente Michel Temer apresenta um discurso que visa à superação dos problemas educacionais presentes no Ensino Médio, contemplando os anseios do jovem contemporâneo, colocando-o como protagonista da construção do seu conhecimento e do seu projeto de vida. Ocorre que o documento em questão, da forma como foi aprovado – para pesquisadores como Araújo (2019), Kozakowski (2022), Frigotto (2018), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros – se deu de maneira autoritária, sem quaisquer ações democráticas que permitissem uma discussão sobre a pauta existente.

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e eu tive como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que tem assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma (Araújo, 2019, p. 11).

Para os pesquisadores mencionados, a proposta aprovada não superou a desigualdade educacional existente no país, contribuindo ainda mais para uma escola excludente e desigual. Araújo (2019) menciona, ainda, que a reforma do Ensino Médio anuncia uma diferenciação escolar, ao propor um currículo que não considera as desigualdades educacionais existentes no país, ocasionando, dessa forma, a oferta de uma formação desigual aos jovens brasileiros. Em suas palavras:

Tratamos da Reforma do Ensino Médio implementada pela Medida Provisória nº 746/2016, e depois consolidada na Lei nº 13.415/17. Problematizamos

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite e Joyce Mary Adam



suas pretensas finalidades de melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral, defendemos que seu real objetivo é relativizar alguns conceitos importantes da educação nacional, tais como a educação básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente, e identificamos alguns possíveis impactos da nova legislação, tais como a ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, o aprofundamento das desigualdades, a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais, além da desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, de crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e da fragilização da formação técnica de nível médio (Araújo, 2019, p. 116).

Em decorrência, a pesquisadora Kozakowski (2012) menciona, na sua dissertação de mestrado, a entrevista do educador Galdêncio Frigotto, realizada em 2018, em que ele profere que a reforma em questão é um retrocesso que enfatiza uma formação voltada ao capitalismo e segue no avanço para a privatização do Ensino Médio. Sobre tais discussões, a autora relata que a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação –, em nota pública considerou a medida provisória autoritária, situando que ela enfraquece o direito à educação de qualidade a todos, conduzindo a educação pública a uma mercantilização, acenando que a maneira como foi conduzida a aprovação da proposta demonstrou a aversão do governo sobre as discussões referentes à temática.

Enfim, ressalta a autora que o discurso governamental é emitido mostrando o anseio pela superação das desigualdades educacionais existentes no nosso país no âmbito do Ensino Médio e do Ensino Profissional. No entanto, a proposta apresentada, em si, se efetiva por um discurso neoliberal que abre caminhos para a mercantilização da escola pública: “[...] é evidente que o elevado grau de desigualdade reforça a característica “neoliberalizada” desse sistema que apresenta intervenção direta e cerrada do capital no ensino (Kozakowski, 2012, p. 90)”.

Dessa maneira, de acordo com a legislação educacional vigente, o novo Ensino Médio se efetivará mediante ao aumento gradual da carga horária de 800 horas para 3.000 horas totais, sendo 1800 horas destinadas à formação geral básica prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o restante deve ser destinado aos itinerários formativos, que são entendidos como uma parte flexível do currículo e constituem a principal habilidade para fomento do protagonismo juvenil.

Em sua pesquisa, Kozakowski (2012) menciona que a flexibilização curricular apresenta a proposta fundamentada no conceito de aprendizagem flexível, que se

justifica pela necessidade de disseminar o ensino, a fim de atender às necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, para Araújo (2019), essa flexibilização proposta para o currículo do novo Ensino Médio não possui o sentido de democratizar, mas de reproduzir, de formas diversificadas, a força de trabalho.

Diferentemente do que diz a propaganda oficial do Governo que a patrocina, a flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de, também, promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas. A reforma tende a ter outro importante efeito, o de aprofundar as desigualdades e de reduzir o papel das escolas como fator (não único ou mais importante) de geração de oportunidades (Kozakowski, 2012, p.119).

A reforma contempla, também, a ampliação das escolas de Ensino Médio com jornada de tempo integral, a fim de ensejar a melhoria da qualidade da educação. Não obstante a isso, pesquisadores como Kozakowski (2012), Araújo (2019) e Ferretti (2018) argumentam que, embora a jornada em tempo integral seja almejada, essa extensão na escola, considerando a diversidade das juventudes existentes no nosso país, é um predicado para poucos, devido à necessidade de tão cedo a maioria dos jovens adentrarem ao mercado de trabalho para garantir a sobrevivência de si e de seus familiares.

Por conseguinte, os autores ponderam que tal modelo não se enquadra ao projeto de vida de muitos estudantes do Ensino Médio, sendo este destinado apenas a um grupo específico e privilegiado. Os pesquisadores questionam sobre a garantia de oferta desse modelo de ensino com qualidade para todos, considerando a infraestrutura das escolas brasileiras, as condições de trabalho da equipe escolar, a formação docente e o número de alunos matriculados no Ensino Médio que, segundo Araújo (2019), é de aproximadamente 10 milhões de estudantes. Tais fatores, que não são contemplados, desencadeiam ainda mais as desigualdades educacionais no âmbito da oferta de um modelo de ensino utópico e mascarado.

Segundo o Guia de Implantação do Novo Ensino Médio, disponibilizado pelo Ministério da Educação para orientar as escolas na efetivação dessa proposta, as alterações curriculares devem ser reelaboradas conforme o que propõe a BNCC,

sendo este currículo composto por uma formação geral básica e pelos itinerários formativos, que são indissociáveis.

Nesse sentido, a formação geral básica contempla competências e habilidades para quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, o documento orienta que apenas as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa, que deverão ser trabalhadas por meio de conteúdos específicos, sendo as demais disciplinas trabalhadas pelas áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, isto é, integradas.

Já os itinerários formativos configuram-se em buscar superar o currículo único substituindo-o por um mais diversificado e flexível. Tal intuito visa possibilitar, ao estudante, o aprofundamento das áreas de conhecimento da formação geral básica e da formação técnica e profissional. Dessa forma, os estudantes podem cursar mais do que um itinerário de maneira concomitante ou sequencial. São exemplos dessas disciplinas os projetos, as oficinas, os núcleos de estudo, etc.

Vale salientar que os sistemas de ensino possuem autonomia para definir seus itinerários formativos considerando suas especificidades e, para a oferta dos itinerários formativos, as escolas poderão estabelecer parcerias com outras instituições de ensino. Outrossim, os eixos estruturantes que compõem os itinerários formativos são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Em dissonância, Kozakowski (2012) expõe que a oferta dos itinerários formativos se dará mediante a possibilidade de cada instituição escolar e a relevância para o seu contexto. Assim, a legislação vigente não obriga as escolas a ofertarem os cinco itinerários, o que, segundo a autora, ao considerar o real cenário das escolas brasileiras, faz com que a oferta seja restrita e limitada, pois mesmo a escola conhecendo o contexto e a trajetória de vida de seus estudantes, acaba ficando à mercê do orçamento destinado para si para conseguirem contemplar o currículo proposto para o novo Ensino Médio.

Destarte, ao se deparar com a oferta sintética desses itinerários o aluno sem opção de escolha acabará por cursar o que é possível, o que tem disponível, não refletindo a sua real necessidade e seus interesses, o que reforça a desigualdade

educacional existente no sistema educacional brasileiro. Portanto, corrobora-se com Araújo (2019, p. 108), para quem “[a] diferenciação escolar que tende a produzir a reforma em curso do ensino médio brasileiro, entendida à luz do conceito de desigualdade educacional, tende a consolidar as redes públicas estaduais de ensino médio como o ensino médio dos pobres”.

A reforma apresenta, também, a formação técnica e profissional no Ensino Médio, segundo o qual, segundo o Guia de Implantação do Novo Ensino Médio, os estudantes, mesmo que não optarem por estudar em uma escola técnica, terão a oportunidade de cursar integralmente um itinerário formativo técnico e de fazerem cursos técnicos de formação inicial e continuada (FIC).

De acordo com a proposta, os itinerários formativos passam a fazer parte da formação dos alunos da educação profissional e a sua oferta contempla um fragmento da formação do jovem, levando-os a se capacitarem e se aperfeiçoarem para o mercado de trabalho e para a vida social. Nesse interim, a Educação Profissional passa a ser um componente opcional no Ensino Médio, que deverá proporcionar ao estudante uma formação com destaque técnico e profissional, ponderando as experiências práticas do mercado de trabalho, permitindo à escola realizar parcerias com instituições de educação à distância que possuam notório reconhecimento.

Em desacordo com a proposta, Araújo (2019) relata que a Educação Profissional apresentada ao novo Ensino Médio, à medida que aceita como docentes profissionais, com notório saber reconhecido, para ministrar conteúdos de áreas afins, em relação à experiência profissional desejada, o que se resume em um “Vale Tudo” e na mercantilização da educação pública.

Kozakowski (2012) menciona que a Meta 11, do Plano Nacional de Educação, aspira um aumento de matrículas dos alunos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual deve ser ministrada com qualidade. A pesquisadora menciona que o discurso do PNE revela o anseio para o preparo do jovem para a qualificação e a produtividade, revelando uma visão capitalista e gana de inserir, no mercado de trabalho, jovens com habilidades técnicas em pouco tempo de formação.

Quando o governo federal lançou a campanha de implementação do “Novo” Ensino Médio, os Itinerários Formativos foram apresentados para a sociedade como parte central da proposta. Porém, o que se percebe é uma constante incerteza quanto à implementação e à sua funcionalidade. A

perspectiva de integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional pode não passar de uma formação para atender às necessidades do mercado, com a preparação para a empregabilidade potencializando ainda mais a competitividade. (Kozakowski, 2012, p. 118).

Portanto, corrobora-se com a pesquisadora, ao mencionar que o novo Ensino Médio possui uma proposta de educação voltada para o capitalismo e uma educação neoliberal marcada por uma estrutura produtiva e competitiva, de preparo para o mercado de trabalho aos jovens pobres, sendo os jovens da elite direcionados para as grandes universidades, ficando a escola sobre arbítrio da classe dominante.

Dessa forma, alguns dos questionamentos levantados pelos pesquisadores teoricamente aqui citados podem ser visualizados a partir da nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade – REPU (2022) sobre pesquisas realizadas no estado de São Paulo, pioneiro na implantação do Novo Ensino Médio e na efetivação da proposta.

O trabalho menciona que no Estado de São Paulo o aumento da carga horária estabelecida na proposta do Novo Ensino Médio foi realizado à distância via plataforma CMSP, que transmite aulas gravadas aos alunos. Nesse sentido, os pesquisadores ouviram 28 escolas, nas quais investigaram sobre como se realizou o acesso dos alunos à plataforma e todos foram unânimes ao mencionar que a maioria dos alunos não acessam o aplicativo, sendo que tais profissionais comparam a proposta do Novo Ensino Médio ao ensino emergencial remoto do período pandêmico.

Nesse contexto, a Rede Escola Pública e Universidade – REPU (2022) acena para a existência de desigualdades escolares no âmbito da implementação do novo Ensino Médio no Estado de São Paulo, comparando tal cenário com as desigualdades existentes no Programa Ensino Integral (PEI), que acolhe os alunos oriundos de classe média, sendo os alunos pobres destinados a frequentar escolas em condições precárias de ensino e de parca infraestrutura.

Os/as estudantes mais pobres da rede estadual – particularmente os/as do Ensino Médio noturno – são sempre mais prejudicados/as: têm menos possibilidades de escolha, mais aulas sem professores e a oferta de expansão da carga horária mais precarizada (REPU, 2022, p. 30).

Com efeito, a nota técnica revela que, na escola pública, as dificuldades para a efetivação da proposta se guiam pela ausência de docentes, a precária formação de

professores, a organização do currículo conforme o que a escola consegue oferecer, a dificuldade de o jovem trabalhador em permanecer mais tempo na escola, a utilização errônea do ensino à distância, entre outras que norteiam o sistema educacional público brasileiro.

A partir das dificuldades elencadas, fica perceptível que, nas palavras de Kozakowski (2012, p. 90), “[o] desafio da pactuação na proposta do “Novo” Ensino Médio ultrapassa as questões relacionadas ao pedagógico e depara-se na base principal para colocar a proposta em prática: o orçamento”.

Não obstante, em paralelo ao descrito pela nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade – REPU (2022), ao investigar a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas particulares do estado de São Paulo, as quais adotam os alguns dos melhores métodos de ensino do país, identifica-se a sua estrutura metodológica ofertada aos professores e discentes, que envolvem as mais diversas opções de itinerários formativos, como, por exemplo: Empreendedorismo social, Criatividade e inovação, Educação digital, Cidadania digital, Projeto de vida e Smart, que serão oferecidas em parceria com plataformas, entre outras, as quais são estruturadas por oficinas, núcleos de estudo, projetos e disciplinas.

As escolas descrevem, em seus sites, toda a estrutura que ampara o novo Ensino Médio em suas instituições, frisando a formação de professores, a estrutura física e pedagógica. Mencionam, também, a intenção para a efetivação de um ensino voltado para a iniciação científica, crítico e investigativo, que prepare seus alunos para as melhores universidades.

Dessa forma, ao comparar a realidade das instituições escolares brasileiras, é possível consolidar o que menciona Araújo (2019), sobre a existência de uma dualidade educacional e de diferenciações que envolvem uma desigualdade estrutural, que marcam o sistema educacional na história da educação brasileira. Para o pesquisador, a reforma em questão e a oferta dos itinerários formativos, “[...] são estratégias de diferenciação escolar que eleva os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais e estreita as possibilidades de futuro dos jovens pobres” (Araújo, 2019, p.115).

Em razão do exposto, utilizando-se do discurso da oferta de uma educação integral, a proposta do novo Ensino Médio, da maneira como está estruturada,

promove maior desigualdade educacional. Isso porque a flexibilização curricular proposta não contempla o protagonismo juvenil das mais diversas juventudes e suas realidades, que compõem nosso país. Ao impossibilitar a efetiva oferta de um Ensino Médio de qualidade para todos, tal iniciativa proporciona ações de exclusão aos jovens mais vulneráveis, como os indígenas, os ribeirinhos, os negros, os refugiados, os moradores de periferias, entre outros.

Projeto de vida: o novo componente curricular do Ensino Médio

O novo Ensino Médio apresenta o aumento da carga horária e um currículo flexível, propondo a oferta de itinerários formativos. Assim, aponta para a necessidade de trabalhar o projeto de vida dos alunos, com o objetivo de desenvolver o protagonismo juvenil, preparando-os para a vida em sociedade. A proposta aprovada e vigente situa, ainda, que a escola, ao trabalhar o Projeto de Vida do estudante, o levará a construir, durante o seu percurso no Ensino Médio, o seu futuro, tornando-o protagonista nessa caminhada, que se efetivará a partir de suas escolhas.

Segundo o Guia de implementação do Novo Ensino Médio, de acordo com a LDB 9.9394/96 e a BNCC, o componente curricular Projeto de Vida é o eixo norteador por meio do qual as escolas de Ensino Médio deverão organizar seu currículo para atender seus objetivos de aprendizagem.

Nesse interim, o projeto de vida deve ser abordado de acordo com a BNCC em três dimensões indispensáveis para o jovem pensar seu futuro: pessoal (autoconhecimento), social (vida na sociedade) e profissional (mundo do trabalho).

Desse modo, os sistemas de ensino devem possibilitar meios para trabalhar o projeto de vida dos estudantes, contemplando a orientação profissional, vocacional, a preparação para o mercado de trabalho e estabelecendo objetivos para o estudante alcançar suas metas. Segundo o documento, o jovem, ao pensar sobre a sua vida, descobre a si mesmo e ao outro, tomando consciência do meio em que está inserido, adquirindo responsabilidade sobre suas escolhas.

Por conseguinte, sobre o componente curricular “Projeto de Vida”, a DCNs para o Ensino Médio estabelece, em seu artigo 5º, p. 2, que um dos princípios que orientará

a organização do novo Ensino Médio é o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”.

Em síntese, posto as orientações dos documentos legais sobre a efetivação do trabalho com o Projeto de Vida –, componente curricular obrigatório a ser ministrado nos três anos do Ensino Médio –, a escola será a responsável pela efetivação dessa proposta e deverá estar preparada para desenvolver esse trabalho, tendo consciência e possuindo um olhar para as mais diversas concepções e visões sobre a temática.

Com efeito, a escola, ao compreender as diferentes abordagens propostas por pesquisadores sobre o termo “Projeto de Vida”, os quais incluem: história de vida, valores étnicos, aspectos sociais e emocionais, econômicos, psicológicos, do mercado de trabalho etc. Isso visa proporcionar, aos estudantes, efetivas formas de ensinar que contemplam uma aprendizagem significativa e ativa e que realmente considere a realidade do jovem.

Destarte, apresentam-se alguns conceitos e reflexões sobre o termo “Projeto de Vida”, o qual vem sendo, há tempos, objeto de estudos no Brasil e demais países por pesquisadores como Machado (2006), Santos (2016), Hernández (2000), Stênio e Adam (2018), Lecardi (2005), Bauman (2000), Beck (2010), Dufour (2005), entre outros.

Em razão do exposto, Machado (2006) primeiramente descreve o significado de projeto, mencionando que a terminologia da palavra deriva do latim *projectus*, “particípio passado de *projícere*, significando um jato, lançado para frente” (Machado, 2006, p. 2). Por conseguinte, a ação de planejar o que se almeja e de pensar o que será feito para atingir a meta proposta, refere-se à palavra projeto que possui três características gerais: a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.

O pesquisador menciona, ainda, que um projeto antecipa uma ação e, assim, envolve uma menção ao futuro, buscando uma concretização e transformação de uma ação. Essa busca envolve o estar aberto ao novo, sendo que ter contato com o desconhecido tanto para a criação quanto para o risco de fracasso faz-se necessário no âmbito desse processo.

Por conseguinte, Santos (2016) relata em seu livro que são as mais variadas visões de mundo e de futuro vinculadas ao projeto de vida que apontam para as representações sociais existentes na sociedade. Desse modo, ao se apropriar do termo projeto de vida, o jovem constitui o que ele representa e se encaixa no tempo e história da realidade que vive. A constituição do projeto de vida está, portanto, em constante transformação, pois acompanha as mudanças culturais, econômicas, políticas e tecnológicas existentes no mundo.

Dessa maneira, Hernández (2000) menciona que o projeto de vida implica nas relações das atividades sociais da pessoa, como aquelas advindas do trabalho, da família, relacionadas ao tempo, a alguma atividade cultural, sociopolítica, às relações de amizade, etc. e nas diversas experiências pessoais que integram os mais diversos mecanismos de formação psicológica. Tal instância se distingue por seu caráter emancipatório, modelador e organizador das principais atividades e comportamentos do indivíduo, traçando seu estilo de vida pessoal e os modos de existência em todas as esferas da sociedade.

O autor define projeto de vida como um subsistema psicológico da pessoa nas dimensões essenciais da vida. Para ele, trata-se de um modelo em que o indivíduo expressa o que espera, o quer ser e fazer. Para além da esfera individual e psicológica, a construção do projeto de vida refere-se à dimensão social e à maneira como ela é organizada. O projeto de vida, então, não é apenas a construção de um modelo ideal das atividades do adolescente, mas um modelo de realização.

Com efeito, Hernández (2000) esclarece que a construção dos objetivos é a base para o projeto de vida. Esses objetivos são resultados da realidade social e das experiências vividas sob influência de todos os fatores sociais, gerais e específicos que integram a vida do adolescente. Ao contribuir para o desenvolvimento social, portanto, os objetivos propostos ganham proporção ao serem executados. Nesse sentido, Hernández (2000) ressalta que é de extrema importância que o projeto de vida tenha um viés realista, sendo sua execução realizada por meio das possibilidades internas e sociais do adolescente, pois não considerar esses fatores pode conduzir o jovem a traçar metas e objetivos que não estão dentro de suas possibilidades.

A explanação do autor leva-nos a refletir sobre a proposta de trabalho do itinerário formativo Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, a qual defende que a

escola deve considerar a realidade de seus alunos ao abordar a temática e não impor, da maneira como se encontra, este componente curricular sob a ótica de um discurso neoliberal e meritocrático, que desconsidera as mais diversas realidades enfrentadas pelas juventudes. Busca-se, então, proporcionar, aos alunos, a ideia de serem unicamente responsáveis pelas suas realizações, excluindo as discussões sobre a desigualdade social existente no contexto em que o jovem está inserido. Por certo, para o referido autor, as prioridades para o projeto de vida do jovem vão depender da sua realidade, do seu fator econômico, cultural e social.

Vale ressaltar que os pesquisadores sobre a temática juventude, como Pais (1990), Salles (2005), Abramo (1997), Takeut (2012), Stênio e Adam (2018); Lecardi (2005) Bauman (2000), Beck (2010), Dufour (2005) apontam que o cenário atual, em que a juventude está inserida, dificulta o planejamento de seu projeto de vida, uma vez que suas principais angústias são marcadas pela incerteza e pela instabilidade do futuro.

Dessa maneira, é necessário, ao discutir o componente curricular projeto de vida no âmbito do Ensino Médio, considerar os apontamentos da autora Leccardi (2005), que considera que, diante das incertezas do futuro, uma parcela dos jovens buscam amparo em projetos de vida a curto prazo. Vale salientar que a relação do jovem com o futuro não deve se restringir à vivência do presente imediato e, embora esse jovem esteja mergulhado em um mundo de incertezas, muitos jovens se interessam pela busca de novos horizontes, associados ao futuro relacionado ao trabalho, à vida privada e ao cuidado de si mesmo.

Os jovens se relacionam aos projetos de maneira distinta, sendo que alguns se destacam pela capacidade de se adaptar as premissas da atualidade e outros possuem menos recursos sociais e culturais, sentindo dificuldade de esboçarem os projetos de curto, médio e longo prazo. Em razão do exposto, e em conformidade com os autores Bock (2004), Ozella (2003) e Pais (1990), os quais sinalizam que a noção de projeto de vida estaria ligada a distintas variáveis, que sofrem influência das expectativas sociais e familiares, percebe-se que a escola precisa trabalhar com a juventude, considerando os seus diversos segmentos e realidades.

Nesse sentido, a escola é uma etapa de formação intelectual e humana, e é nela que os questionamentos sobre diversos assuntos surgem entre os jovens e os

profissionais da educação e que, para Weller (2004), é no âmbito dessa convivência e dessa troca de saberes que se caminha a construção do projeto de vida.

Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens. As demandas que são trazidas para a escola permitirão que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida. (Weller, 2004, p.141).

Embora a BNCC aponte as três dimensões a serem trabalhadas no projeto de vida – pessoal (autoconhecimento), social (vida na sociedade) e profissional (mundo do trabalho) –, corrobora-se com Weller (2004), ao mencionar que as escolas deixam de focar no trabalho com o projeto de vida da juventude e acabam direcionando mais nos projetos profissionais do que nas dimensões sociais e pessoais. Dessa maneira, é indispensável que a escola, junto com a família, possa encaminhar a sua juventude para uma visão situada para além do mercado de trabalho, que considere o olhar para os valores éticos, físicos e emocionais, que levarão os jovens a ter um propósito de vida.

A palavra propósito de vida relaciona-se ao termo projeto vital (purpose), proposto por Damon (2009), que consiste na finalidade de alcançar um objetivo com significado para o próprio sujeito, transformando a realidade em que ele está inserido. O termo Purpose, assim como projeto, é um elemento norteador que direciona os caminhos a serem seguidos durante a trajetória do indivíduo. Por nortear a vida e ser essencial para a construção da identidade do ser humano, este termo, junto ao anterior, são denominados projetos vitais.

Os projetos vitais são metas em longo prazo e estão relacionados ao desejo de fazer algo pelo mundo, transformar uma realidade e contribuir com a humanidade. Desse modo, os projetos vitais se destinam às causas individuais e coletivas e trazem sentido a história de vida do sujeito.

De acordo com Klein (2011), possuir um projeto vital é poder transformar a sociedade e participar ativamente do seu processo. Isso porque tal iniciativa traz sentido à vida. Ao unir os interesses individuais e coletivos, os projetos incorporam sentidos que ultrapassam o âmbito pessoal, refletindo-se socialmente.

Essenciais para a humanidade, os projetos vitais permitem ao indivíduo se colocar como protagonista da sua própria existência, por meio de objetivos e de metas que caracterizam sua vida. Destarte, por meio deles, o indivíduo pode criar sua própria trajetória individual em um ambiente em que se vinculam valores indispensáveis à sociedade, ao grupo social, à cultura e às épocas construídas pelo sujeito. As escolas, ao trabalhar o componente curricular “Projeto de Vida”, devem estar efetivamente preparadas, pois a realização desse trabalho sem entendimento e qualificação docente poderá acarretar maiores desigualdades e sentimentos de fracasso, ao propor aos estudantes a realização de projetos imediatistas, sem considerar a sua realidade.

Projetos imediatistas esses, que podem ser identificados nas dificuldades que o jovem enfrenta quando precisa definir seu futuro a longo prazo e na profissionalização precoce daqueles que necessitam apressar a sua decisão para obter um meio mais fácil e rápido de garantir sua renda (Paiva, 2013, p. 26).

Por certo, cabe à escola desenvolver um trabalho que leve o jovem a pensar para além do eu, do imediato, para a competitividade, a fim de levar os alunos a pensarem o seu projeto de vida considerando os âmbitos pessoal, social e profissional, refletindo sobre a sua contribuição para a melhoria da humanidade.

Nesse interim, voltar os olhares para as discussões e para as concepções nas quais os autores definem o Projeto de Vida é realizar um pleno exercício de reflexão, de escuta e de ações que irão refletir na vida da juventude, abrindo horizontes para questionamentos aos modelos governamentais impostos de forma autoritária ao sistema educacional brasileiro, os quais possuem o discurso de uma proposta de educação de qualidade para todos.

É por meio de tais reflexões e estudos de autores sobre a temática “Projeto de Vida” que pesquisadores como Camargo (2022) e Favacho (2020) investigaram como se efetiva, na prática, a proposta de trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida”, acenando para os contrastes existentes entre as reflexões dos autores que fundamentam a temática e as formas como a proposta se executa na prática da instituição escolar pelo discurso governamental. Camargo (2022) apresenta, em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Estadual Paulista – UNESP –, uma pesquisa em que discorre sobre uma análise realizada no âmbito das políticas

educacionais e dos materiais que fundamentam o Ensino Médio de Tempo Integral e o Projeto de Vida.

Em linhas gerais, é perceptível, na pesquisa do autor, que, na prática, a forma como se efetiva o trabalho realizado com os estudantes com o componente curricular “Projeto de Vida” parte da oferta de materiais prontos que compactuam de uma doutrina neoliberal. Camargo (2022) relata que os materiais propostos projetam o anseio para que o estudante esteja preparado para um futuro no qual saiba agir e solucionar os problemas do mundo dos negócios, estando apto para a competitividade que demanda o mundo capitalista, com ampla produtividade e possuindo domínio socioemocional.

Portanto, o que se conclui nos materiais é que o projeto de vida enquanto disciplina incorporado ao Ensino Médio defende a ideia da construção de um aluno e posteriormente um cidadão autônomo, com capacidade de gerir sua própria vida em termos financeiros. O empreendedorismo ou a capacidade de por si só de colocar-se no mercado de trabalho é uma habilidade fortemente trabalhada. Para tanto são desenvolvidas durante todo o ensino médio tarefas que objetivam o conhecimento da realidade atual e as ferramentas faltantes a serem desenvolvidas para que a inserção enquanto mão-de-obra seja bem-sucedida. (Camargo, 2022, p.119).

O pesquisador observou que as competências socioemocionais são trabalhadas como habilidades de gestão, sendo marca do conteúdo abordado responsabilizar o jovem pela concretização dos seus projetos, configurando-se, assim, uma romantização da realidade que, de acordo com Camargo (2022, p. 121),

Ao final do processo, ao bom aluno é prometida o tão sonhado caminho do sucesso. Vende-se a ideia de que ao estruturar tudo de maneira clara, responsável, comprometida e contratual, o bônus por esses comportamentos socialmente e mercadologicamente desejados é a tão sonhada inserção na vida adulta, de maneira bem sucedida e com a segurança de quem a planejou previamente.

O autor Camargo (2022) expõe que o material analisado apresenta uma ilusão ao protagonismo juvenil, o qual se evidencia pela prática individualista e isolada. Isso porque os módulos propõem, de maneira romantizada, que o aluno pense e elabore o seu projeto de vida, no qual este é responsabilizado pelas suas escolhas, acenando que, para o sucesso do jovem, basta apenas seguir os passos propostos no material com motivação. Assim feito, serão contemplados com o sucesso, pois a “[...]”

autonomia é entendida enquanto o descolamento do cidadão com o estado, o seu não reconhecimento enquanto sujeito social” (Camargo, 2022, p. 125).

Da mesma forma, a autora Favacho (2020), em sua dissertação de mestrado, defendida na Unicamp, apresenta dados que corroboram com Camargo (2022), evidenciando alguns aspectos indispensáveis para a reflexão da temática. Sua pesquisa teve como objetivo geral investigar a criação e os propósitos do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. A pesquisadora acena para uma análise na qual mostra que os materiais partem de uma visão neoliberal da educação, em que se responsabiliza o estudante pelo seu sucesso, e que é predeterminado ao estudante cursar à risca todos os módulos propostos. Para a autora, esses materiais adaptam os estudantes a uma sociedade capitalista, reduzindo ações coletivas, priorizando o individualismo e a produtividade.

Nesse sentido, basta que o estudante empreenda em sua vida para que todas as esferas sociais se articulem de forma harmoniosa e ele obtenha sucesso. Isso é o que indicam os livros de coaching e de autoajuda, assim como os pareceres de CEOs de grandes empresas, que sustentam o corpo teórico do PEI, junto aos quatro pilares da UNESCO, que apontam para o aprimoramento do jovem do século XXI, bem como das habilidades e competências essenciais. (Favacho, 2020, p.137).

Favacho (2020) menciona que os materiais se efetivam por uma visão de protagonismo, que desconsidera a realidade de seus alunos, uma vez que ofertam um modelo pré-estabelecido de roteiro a ser seguido, pronto e acabado, excluindo a igualdade de oportunidades, fundamentado em um discurso liberal.

Com metas pessoais, propaga-se imaginário de autonomia; e o discurso que parece ser libertário quando se imagina decisões e rumos próprios, em verdade é a transfiguração da desresponsabilização de empresas, do Estado e demais atores que projetam qualidades e projetos de vida antes mesmo da entrada do estudante na escola, ou da abertura de uma Microempresa Individual para driblar dos encargos trabalhistas. O que pode parecer contraditório, torna-se regra ao proliferarem-se concomitantemente ideais liberais utilitaristas e discursos conservadores e moralistas ligados à culpabilização e hiper-responsabilização (como os apresentados no acompanhamento de campo) junto à ideia de prosperidade. (Favacho, 2020, p. 138).

Dessa forma, a pesquisadora evidencia, em sua análise, que a efetivação da disciplina Projeto de Vida apresenta-se de forma antagônica ao que é

fundamentalmente proposto pelos autores da temática, sendo limitada aos interesses estatais, colocando o sujeito como responsável pelo sucesso ou pelo insucesso do seu futuro, ao estabelecer suas metas, “estando este relacionado à profissionalização, como veremos em breve, os caminhos são de metas propostas por coachings, best-sellers de autoajuda, empresários e CEOs (Favacho, 2020, p.112)”.

Percebe-se que a proposta apresentada sobre o trabalho com o Projeto de Vida no novo Ensino Médio, ao se referir ao protagonismo juvenil, não considera as mais diversas classes sociais brasileiras, as quais vivenciam uma desigualdade social e educacional, propondo ao estudante uma visão individualista, voltada para competitividade e levando o jovem a buscar estratégias para se sobressair, com êxito, no mundo capitalista e globalizado. Os materiais que norteiam o trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida” defendem uma visão educacional neoliberal, na qual expõem ao jovem a ideia de que pensar sobre seus objetivos, metas e desejos, planejando um futuro com esforço e foco são atributos sólidos para o sucesso e para um futuro próspero, o qual é garantido por meio de uma educação empreendedora.

Em razão do exposto, corrobora-se com os autores Pais (1990), Salles (2005), Abramo (1997), Takeut (2012), Stênio e Adam (2018); Lecardi (2005) Bauman (2000), Beck (2010) e Dufour (2005), pois, ao se pensar na elaboração do Projeto de Vida do jovem, os profissionais da educação, as propostas governamentais devem considerar as diversidades que compõem a juventude contemporânea e as redes de apoio que eles possuem nessa construção. Considerar a realidade de cada jovem, sua cultura, suas tradições, seu contexto social e econômico e o tipo de escola a eles ofertado, portanto, é proporcionar a estes estudantes o pensar em um futuro a partir de uma visão realista, partindo do seu próprio eu.

Assim, desconstruir e questionar a proposta de trabalho imposta ao sistema educacional com o componente curricular Projeto de Vida, marcada pelo mercantilismo educacional e por uma visão neoliberal de ensino é resistir e contribuir pela efetiva justiça social almejada neste país.

Conclusão

O novo Ensino Médio foi aprovado legalmente de forma compulsória pela Lei nº 13.415/2017 e não ofereceu espaço para uma discussão democrática e participativa de educadores e de pesquisadores para a estruturação da sua proposta, a qual, da forma como foi aprovada, apresenta uma grande distância entre o que propõe a legislação e o exercício de sua efetivação.

Ao refletir sobre o que propõe o novo Ensino Médio, considerando a realidade das escolas brasileiras que estão inseridas nos mais diversos contextos que demonstram falta de infraestrutura, ausência de professores, falta de segurança de discentes e docentes, alimentação inadequada, escassez de materiais didáticos, etc., é possível depreender que tal proposta parte de uma educação neoliberal, e corrobora com a exclusão social, pois sua efetivação, na prática, não ocorre nos mais diversos contextos escolares do país.

O Novo Ensino Médio compreende uma educação reprodutora voltada para a competitividade e para o individualismo, que considera as exigências do mundo capitalista e do mercado de trabalho. Ao colocar o jovem como protagonista, especialmente o que está em situação de vulnerabilidade, o expõe a discursos ilusórios de que, ao planejar o seu projeto de vida com responsabilidade e com persistência, é possível alcançar o sucesso, envolvendo esse jovem a um discurso meritocrático, no qual o sucesso advém apenas do esforço e da sua dedicação. Assim, mostra-se organizado para atender à elite, que continuará nas escolas dotadas de infraestruturas com acesso ao universo científico, e às universidades, estando as classes populares à mercê de escolas com falta de recursos físicos e pedagógicos, destinando seus estudos aos cursos técnicos, pois precisam adentrar precocemente ao mercado de trabalho para ajudar no sustento de suas famílias ou para sua sobrevivência.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a temática social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 25-36, set/ out./nov./ dez. 1997.

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite e Joyce Mary Adam



ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. **ANPED entrega ao MEC relatório final sobre Ensino Médio a partir de pesquisas e seminários; entidade recomenda revogação do NEM.** Disponível em <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em 14 de jul. 2023.

ARAÚJO, R.M.D.L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq. CP.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

BAUMAN, Z. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BECK, U. **Sociedade de risco:** rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BOCK, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 26-24, 2004.

CAMARGO, E. D. **Identidades autônomas ou identidades subservientes:** um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

DAMON, W. **O que os jovens querem da vida?** São Paulo, Summus, 2009.

DUFOUR, D.-R. **On achève bien les hommes.** Paris: Denoël, 2005.

FAVACHO, A. V. **A empresa na escola:** o projeto de vida no programa ensino integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 'A educação está nocauteada'. **Entrevista com Gaudêncio Frigotto**, concedida a André Antunes. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 18 jun. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579997-a-educacao-estanonocauteada-entrevista-com-gaudencio-frigotto> Acesso em: 06 de dez. 2022.

HERNÁNDEZ, O.S. **El desarrollo profesional creador (DPC) como dimension del proyecto de vida en el ámbito profesional.** Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, 2000.

KLEIN, A.M. **Projeto de vida e escolar:** a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese

(Doutorado em Educação) – Departamento de Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOZAKOWSKI, S. M. M. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa**: texto e contextos. 2022.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

LECARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovem e tempo. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

OZELLA, S.; AGUIAR W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125 jan/abr. 2008.

PAIS, J.M. **A construção sociológica da juventude - alguns contributos. Análise Social**, v. XXV (105-106), 139-165, 1990.

PAIVA, A. R. (Org.). **Juventude, cultura cívica e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

SALLES, L.M.F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SANTOS, A. F. **Projetos de vida e juventudes contemporâneas de jovens quilombolas**. Curitiba: Appris, 2016.

STÊNICO, J.A.G.; ADAM, J.M. As concepções de adolescente e as metáforas “IOIO”, “CANGURU”, e “NEM NEM” como processos sociais. **Revista Holos**, ano 34, v. 2, p. 276-288, 2018.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 427-434, 2012.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

Recebido: 09/06/2023
Aprovado: 30/06/2023
Publicado: 01/09/2023