UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

LUIZ CARLOS GOMES DE BRITO JÚNIOR

ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: escola, juventudes e projetos de vida

RECIFE
2024

LUIZ CARLOS GOMES DE BRITO JÚNIOR

ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: escola, juventudes e projetos de vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Mudança Social.
Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia.
Orientador: Professor Dr. Alexandre Zarias

RECIFE

2024

. Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Brito Junior, Luiz Carlos Gomes de.
Entre sonhos, metas e prazos: escola, juventudes e projetos de vida / Luiz Carlos Gomes de Brito Junior. - Recife, 2024.
158 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2024.
Orientação: Alexandre Zarias.
Inclui referências, anexos e apêndices.

1. Projetos de vida; 2. Juventudes; 3. Ensino médio. I. Zarias, Alexandre. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

LUIZ CARLOS GOMES DE BRITO JÚNIOR

ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: escola, juventudes e projetos de vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: 27/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Participação via videoconferência

Prof. Dr. Alexandre Zarias (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via videoconferência

Profa. Dra. Eliane Maria da Fonte Monteiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via videoconferência

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho (Examinador Externo)
Universidade Federal do Ceará

... para os meus alunos

AGRADECIMENTOS

Em 5 de julho de 2021, durante minha primeira viagem ao Recife, ao caminhar pela orla da praia de Boa Viagem e admirar as águas esverdeadas, tive um pensamento: “Farei meu mestrado aqui!”. E, assim, tracei esse objetivo do acaso, resultando em minha aprovação no processo de ingresso da turma bienal de 2022-2024. O início desse percurso foi marcado por uma confluência entre os resquícios da pandemia, com aulas remotas, seguidas do retorno ao presencial. Apesar de todas as dificuldades e o medo inicial de lançar-me ao novo e ao desconhecido, o primeiro ano do mestrado marcou a minha vida para sempre. Sentia-me como um andarilho, um nômade vagando entre os estados do Piauí, Maranhão e Pernambuco, nos quais colecionei inúmeras memórias valiosas que guardo com muito carinho e afeto.

Esse processo não teria sido possível sem as inúmeras contribuições das pessoas que marcaram e passaram pela minha vida neste percurso. São tantas experiências e agradecimentos que, ao rememorar toda essa caminhada, meus olhos enchem-se de lágrimas, fazendo com que esta parte da escrita seja a mais emotiva de todo este trabalho. E permitindo a reconexão comigo mesmo, resgatando minha sensibilidade adormecida pela rotinização laboral e acadêmica.

Portanto, agradeço:

A Deus por ser minha fonte de fé, resiliência e conforto espiritual.

À minha mãe, Maria Santana, por todo o seu amor, carinho e apoio incondicionais que me sustentaram durante esse curso de mestrado. Sem a sua ternura, eu não teria suportado todo esse processo. Sou grato por sempre me incentivar a continuar com os estudos e por dedicar-se incansavelmente para a ascensão de seus filhos através da educação. Sou grato a você, mãe! Você é minha principal fonte de inspiração, e exemplo de força e transformação. Agradeço ao meu pai, Luiz Carlos, por todo seu apoio e suporte. À minha irmã, Carla Letícia, por seu incentivo e encorajamento.

À minha amiga Stephanya Giselle por, desde o início, incentivar-me a estudar em Recife. Aos meus amigos e amigas: Carolina Santos, Vivian Kallen, Karla Lorenna, Mary Alves, Thaís Feitosa, Regina Coutinho, Bruno Santos, Rafaela Lima, Aline Farias, Angélica Vieira, Jefferson Maciel por todo o apoio, incentivo, palavras de conforto, risadas e carinho recebido. Peço minhas sinceras desculpas pelas minhas ausências e sumiço em muitos momentos.

A Filipy Martins por todo o companheirismo, atenção e afeto compartilhado neste período final da escritura da dissertação.

Aos meus colegas de trabalho e gestores de trabalho do IEMA IP Matões. Aos gestores do IEMA IP Tamancão em São Luís pelo acolhimento e ajuda. Aos meus alunos e ex-alunos,

que sempre foram uma força incentivadora e principal fonte de inspiração para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa, compartilhando seus sonhos e desejos futuros, como a fonte de matéria-prima para a transformação de suas vidas. Um brinde a todos os sonhadores e aqueles que têm coragem de seguir em frente e encarar suas batalhas. Também agradeço ao aluno Luís Carlos, do curso de Informática, pelos lindos desenhos que abrem os capítulos desta obra.

Aos meus colegas do pensionato "*La Casa de Vera",* João Pedro, Dênis Vinícius, Késya Irene, Isaías, Eduardo, Antônio Eduardo, que fizeram dessa pensão um lar acolhedor e divertido nos quatro meses em que convivemos em 2022. Desejo sucesso a todos. Aos meus colegas de turma por todo acolhimento e tempos bons vividos nas aulas e em minha estadia em Recife. Em especial, Artur Santos, Aline Amorim, Rayza da Hora, Lethicia Ferreira, Amanda Balbino e Pedro Rafael. Guardo todas as boas vivências com muito carinho. Desejo sucesso a todos.

Agradeço ao meu professor orientador, Dr. Alexandre Zarias, por toda a atenção, cordialidade, incentivo e parceria em nossos trabalhos e participações em eventos, e por todas as contribuições e conselhos para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Sou grato, professor! Aos professores Dra. Eliane da Fonte, Dra. Wivian Weller e Dr. Irapuan Filho por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa desta pesquisa. Grato pelos conselhos e recomendações para que esta pesquisa enriquecesse.

Desejo os meus sinceros votos de agradecimento, estima e consideração ao PPGS/UFPE e, especialmente, aos professores Dra. Eliane da Fonte, Dra. Cynthia Hamlin, Dra. Silke Weber, Dr. Jorge Ventura e Dr. Remo Mutzenberg por todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridas e compartilhadas em suas respectivas disciplinas ofertadas no decorrer deste curso.

Parabenizo aos professores Dr. Arthur Perruci, Dr. Cristiano Ramalho e Dr. Gustavo Gomes pelo empenho no trabalho frente à coordenação do PPGS/UFPE durante esse período, bem como a equipe do apoio institucional do programa, nas pessoas de Karine Mendes e Mônica Malafaia, e a todo o corpo docente do Programa. Acredito que o PPGS/UFPE, no biênio 2022-2024, contribuiu positivamente para o incentivo acadêmico dos discentes, através da divulgação de editais, eventos, publicações e demais atividades acadêmicas.

Por fim, reconheço que esta pesquisa exigiu de mim esforço e dedicação hercúleos, mas que foram movidos pelo meu amor e o sonho de alcançar este resultado. E, como disse minha tia Cristina, "Você ser o primeiro sobrinho mestre da família Brito enche os seus familiares de orgulho!". Não foi fácil conciliar a produção desta pesquisa com o trabalho, porém fui resiliente até o fim. Sou grato pela transformação que passei no decorrer desses dois anos. Eu sinto orgulho de mim e estou realizado em poder dizer que valeu a pena!

“O que foi escondido é o que se escondeu
E o que foi prometido ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens”

Renato Russo

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos por jovens estudantes, de 15 a 18 anos, de uma escola pública de Ensino Médio integrado ao técnico do estado do Maranhão aos seus projetos de vida. Adota-se uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, integrando pesquisas bibliográficas, documentais e de campo para a sua fundamentação. Considerando que a construção dos sentidos e significados produzidos pelos estudantes, no contexto escolar, são condicionados e expressados a partir das aulas do componente curricular Projeto de Vida, os objetivos específicos desta pesquisa incluem compreender: I) os sentidos do ensino do componente curricular Projeto de Vida para os professores que o lecionam; II) a influência do componente na definição e planejamento dos objetivos e metas pessoais e profissionais dos estudantes; e III) identificar o perfil socioeconômico e sociocultural dos estudantes da escola pesquisada. Para isso, durante o segundo semestre de 2023, realizaram-se entrevistas em grupo com os professores responsáveis pelo ensino desse componente, análise documental dos livros didáticos adotados pela instituição de ensino pesquisada. Adicionalmente, foi aplicado com os estudantes um *survey*, construindo uma amostra de 98 respondentes, dos quais 11 foram selecionados para a condução de grupo de discussão para aprofundar a compreensão da temática central. Pesquisas recentes apontam que a proposta de projeto de vida da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode reforçar uma visão individualista e competitiva da vida, enfatizando a responsabilidade individual do estudante pelo sucesso e pelo fracasso, desconsiderando a influência dos fatores sociais, culturais e econômicos nas escolhas e trajetórias dos indivíduos. Essa abordagem, ao privilegiar a construção individual do projeto de vida, pode excluir aqueles que não têm acesso às mesmas oportunidades e recursos, como os que vivem em condição de pobreza ou vulnerabilidade social, tornando necessário um aprofundamento teórico, clareza e objetividade na proposta do documento legal base, além de investimento em formação e apoio para os professores garantirem sua efetividade e qualidade. Os resultados obtidos revelam que o componente Projeto de Vida apresenta uma dualidade estrutural. De um lado, há um distanciamento entre sua concepção teórica e a sua aplicabilidade na reforma do Ensino Médio; de outro, ele atua como uma interface entre a condição juvenil e a curricularização da vida dos estudantes, influenciando suas aspirações futuras. Diante do exposto, esta dissertação propõe ampliar o debate acadêmico sobre o tema, oferecendo uma reflexão aprofundada sobre o componente curricular de Projeto de Vida e a sua potencialidade em impactar, ou não, a transformação social dos estudantes.

Palavras-chave: Projetos de vida; Juventudes; Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the meanings and significance attributed by young students, aged 15 to 18, from a public high school integrated with technical education in the state of Maranhão, to their life projects. A quantitative-qualitative methodological approach is adopted, integrating bibliographic, documentary, and field research for its foundation. Considering that the construction of meanings and significance produced by students in the school context is conditioned and expressed through the Life Project curriculum component classes, the specific objectives of this research include understanding: I) the meanings of teaching the Life Project curriculum component for the teachers who teach it; II) the influence of the component on the definition and planning of students' personal and professional goals and objectives; and III) identifying the socioeconomic and sociocultural profile of the students at the researched school. To this end, during the second semester of 2023, group interviews were conducted with the teachers responsible for teaching this component, and a documentary analysis of the textbooks adopted by the researched educational institution was carried out. Additionally, a survey was administered to the students, constructing a sample of 98 respondents, of whom 11 were selected for a discussion group to deepen the understanding of the central theme. Recent research indicates that the life project proposal of the National Common Curricular Base (BNCC) can reinforce an individualistic and competitive view of life, emphasizing the student's individual responsibility for success and failure, disregarding the influence of social, cultural, and economic factors on individuals' choices and trajectories. This approach, by privileging the individual construction of the life project, can exclude those who do not have access to the same opportunities and resources, such as those living in poverty or social vulnerability, making it necessary to deepen the theoretical understanding, clarity, and objectivity in the legal base document's proposal, in addition to investing in training and support for teachers to ensure its effectiveness and quality. The obtained results reveal that the Life Project component presents a structural duality. On one side, there is a gap between its theoretical conception and its applicability in high school reform; on the other, it acts as an interface between the youth condition and the curricularization of students' lives, influencing their future aspirations. In light of the above, this dissertation proposes to expand the academic debate on the topic, offering an in-depth reflection on the Life Project curriculum component and its potential to impact, or not, the social transformation of students.

Keywords: Life Projects; Youth; High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do Modelo da Escola da Escolha.....61
Figura 2: Fachada da Escola Pesquisada.....63
Figura 3: Ilustração de uma das aulas estruturadas do ICE para o 1º Ano.....81
Figura 4: Ilustração de uma das aulas estruturadas do ICE para o 2º Ano.....81
Figura 5: Representação artística de um estudante sobre Projeto de Vida.....92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das Perspectivas Teóricas Sobre o Conceito de Projeto de Vida.....37
Quadro 2: Percepções dos Estudantes Sobre a Temática Investigada.....105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional da Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPT – Ensino Médio Técnico e Profissionalizante

FIC – Formação Inicial Continuada

FTD Educação – FTD Editora

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação

IDEB –Índice de Desenvolvimento da Educação

IEMA – Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão

IMESC – Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

MST – Movimento dos Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PeNSE – Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar

PJ – Pastoral da Juventude

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROEIN – Programa de Educação Integral

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SEDUC- MA – Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão

SINAJUVE – Sistema Nacional de Juventude

TALE – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TER – Teoria da Escolha Racional

TMOP – Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **17**
CAPÍTULO 1 ..... **24**
1.1 O Ritual de Iniciação **25**
1.1.2 O Ritual de Manutenção **26**
1.1.3 A Função dos Rituais **27**
1.2 Por uma Sociologia do Projeto: Discussões Teóricas e Diálogos com a Psicologia **28**
1.2.1 Antropologia do Projeto **29**
1.2.2 Fenomenologia Sociológica **30**
1.2.3 Alta Modernidade e Projeto Reflexivo **31**
1.2.3 Projeto e Metamorfose **33**
1.2.4 O Desencantamento do Mundo: Aspirações Subjetivas e Realidades Objetivas **35**
1.2.5 Diálogos Pertinentes **36**
1.2.6 O Conceito de Projeto de Vida na Psicologia **39**
1.4 O Projeto de Vida como Eixo Estruturante e Competência Geral na BNCC **41**
1.5 Currículo e Sistema de Ensino **42**
1.6 Juventudes: Discussões Sociológicas **44**
1.6.1 Culturas Juvenis **48**
1.6.2 Juventudes e a Sociologia Brasileira **49**
1.6.3 O Jovem Como Sujeito de Direito **50**
CAPÍTULO 2 ..... **54**
2.1 A Reforma do Ensino Médio e a Criação da BNCC **55**
2.2 O Currículo Educacional do Estado do Maranhão e a Parceria Público-Privada com o ICE **59**
2.3 O Modelo da Escola da Escolha **62**
2.4 Descrição da Escola Pesquisada **63**
2.4.1 O Projeto de Vida no IEMA **65**
2.5 A Escola Como Espaço Sociocultural **66**
2.6 Discussões Sobre o Ensino Médio **68**
CAPÍTULO 3 ..... **70**
3.1 O Perfil Acadêmico dos Professores de Projeto de Vida **72**
4.2 As Formações Continuadas em Projeto de Vida **73**
4.3 Percepções Pessoais dos Professores Sobre Projeto de Vida **75**
3.4 As Dificuldades de Ensino Sobre o Componente **77**
4.5 Os Suportes Didáticos **80**
3.6 Percepções Sobre a Relevância **86**
3.7 Planejamento e Avaliação de Aprendizagem **88**
3.8 Episódios Marcantes **90**
3.9 Reflexões Sobre a Profissionalização **92**

CAPÍTULO 4 ..... **94**
4.1 O Relato de Experiência de um Estudante **95**
4.2 O Pré-Teste e o Grupo Focal **96**
4.2.1 As Localidades dos Estudantes **98**
4.2.2 As Condições Socioeconômicas e Socioculturais dos Estudantes **100**
4.2.3 Condições Emocionais dos Estudantes **102**
4.2.4 Culturas e Vivências Juvenis **103**
4.2.5 Percepções Sobre Projeto de Vida **104**
4.3 O Grupo de Discussão **107**
4.4 Uma Análise a Partir de uma Sociologia do Projeto **111**
4.5 Relação Entre Juventudes e Projetos de Vida **113**
4.6 Capital Cultural e Capital Social **114**
4.6 Incertezas Quanto ao Futuro **115**
4.7 Relação Entre Família, Escola e Projetos de Vida **116**
4.7 Teoria da Escolha Racional Versus Habitus **118**
4.8 Projetos de Vida, Currículo e Ensino Médio **120**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **124**
REFERÊNCIAS **126**
ANEXOS **137**
APÊNDICES **143**

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como o componente curricular Projeto de Vida influencia a percepção dos jovens estudantes, de 15 a 18 anos, de uma escola pública de Ensino Médio integrado ao técnico do estado do Maranhão, sobre os sentidos e significados que eles atribuem aos seus projetos de vida. Adota-se uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, integrando pesquisas bibliográficas, documentais e de campo para a sua fundamentação.

Considerando que a construção dos sentidos e significados produzidos pelos estudantes, no contexto escolar, são condicionados e expressados a partir das aulas do componente curricular Projeto de Vida, os objetivos específicos desta pesquisa incluem compreender: I) os sentidos do ensino do componente curricular Projeto de Vida para os professores que lecionam o componente; II) a influência do componente curricular Projeto de Vida na definição e planejamento dos objetivos e metas pessoais e profissionais dos estudantes; e III) identificar o perfil socioeconômico e sociocultural dos estudantes da escola pesquisada. Para isso, durante o segundo semestre de 2023, realizaram-se entrevistas em grupo com os professores responsáveis pelo ensino desse componente, análise documental dos livros didáticos adotados pela instituição de ensino pesquisada. Adicionalmente, foi aplicado com os estudantes um *survey*, construindo uma amostra de 98 respondentes, dos quais 11 foram selecionados para a condução de grupo de discussão para aprofundar a compreensão da temática central.

Ressalta-se que nesta pesquisa o termo Projeto de Vida é analisado como um componente curricular que integra a parte diversificada da instituição pesquisada, como um eixo estruturante e uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), assim como um conceito teórico nos campos das Ciências Sociais e da Psicologia. Enquanto categoria de pesquisa, Dayrell (2013), inspirado no pensamento de Schutz (2012), refere-se ao projeto de vida como a ação do estudante ao planejar um futuro possível, tornando os sonhos e expectativas sobre o futuro em objetivos a serem concretizados seguindo metas e prazos, ou seja, representa um plano de ação, que abrange diversas esferas da vida do educando (pessoal, afetiva, social, escolar, profissional), a ser realizado a curto, médio ou longo prazo.

O interesse pela temática pesquisada sucedeu a partir da minha experiência enquanto professor de Sociologia e ministrante do componente curricular Projeto de Vida entre os anos de 2018 e 2022 no Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Instituto Pleno de Matões, na qual presenciei o fato de que o projeto de vida, tanto quanto eixo central

que abarca todo o currículo, como componente curricular, mobiliza um direcionamento àqueles jovens em seus anseios futuros e escolhas pessoais, cujo objetivo desse componente, conforme descrito no currículo, é promover o autoconhecimento, ampliar as visões de mundo e aprimorar valores e competências pessoais.

Entretanto, como mencionarei posteriormente ao longo desta dissertação, porque essa mudança curricular do novo Ensino Médio carrega, em si, princípios de uma sociedade capitalista e individualista, faz-se necessário, concomitantemente, propiciar, aos estudantes ferramentas para que possam refletir criticamente sobre a realidade social na qual estão inseridos, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, além da conscientização e o exercício de suas cidadania.

Durante todo o processo de produção desta pesquisa, mantive uma postura reflexiva em relação ao objeto estudado. Como professor-pesquisador, estive diretamente envolvido no campo da pesquisa, o que me exigiu um constante exercício sociológico, atento ao princípio de vigilância epistemológica sobre o objeto, conforme apontado por Bourdieu (2004). O contato direto com o tema de estudo provocou um certo estranhamento. Velho (1976) afirma que o exercício de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e, até mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes sobre fatos e situações, o que contribuiu para a transformação da minha percepção pessoal. Inicialmente, devido à minha experiência como professor, eu encarava o componente de Projeto de Vida de forma idealizada. No entanto, ao passar pelo processo de investigação sociológica e análise, minha percepção se tornou mais crítica e reflexiva em relação ao objeto de estudo. Por isso, a análise dos dados será fundamentada no referencial teórico que embasa a pesquisa, garantindo assim o rigor metodológico.

Neste processo, lembrei-me de que, em vários momentos, comparava a situação atual do ensino com minha própria experiência juvenil enquanto estudante de Ensino Médio entre 2010 e 2012, quando ainda não existia o componente Projeto de Vida na grade curricular. Naquela época, havia orientadores vocacionais ou psicólogos escolares que trabalhavam individualmente casos de dificuldades de aprendizagem ou ofereciam palestras de incentivo ao desenvolvimento pessoal, escolhas profissionais e demais temáticas pertinentes ao universo escolar e juvenil. Na minha época, não era comum um/a professor/a abordar em sala de aula temas como autoconhecimento, valores, saúde mental e emocional, planejamento de objetivos e sonhos. Tampouco tive essa experiência durante minha graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e nos estágios realizados. O foco da aprendizagem das disciplinas ou componentes curriculares era, até então, exclusivamente nos conteúdos específicos de cada

uma. Isso me fez acreditar que a existência de uma disciplina como o Projeto de Vida seria relevante para os estudantes. No entanto, ela ainda enfrenta diversas problemáticas tanto na estruturação de seu conteúdo quanto em sua abordagem metodológica.

Ao iniciar minha atividade profissional, em 2018, tive o primeiro contato com o referido componente ainda nas formações pedagógicas que ocorriam antes do início das aulas. Fui escolhido pelo meu "perfil", assim como descrito pelos professores entrevistados, conforme será apresentado no capítulo 3. Muitas das inquietudes e problemáticas abordadas pelos meus interlocutores também foram vivenciadas por mim enquanto ministrava o componente, o que, durante o fazer metodológico da pesquisa, causou-me estranhamento e reflexividade sociológica em relação ao objeto investigado. Confrontar o familiar foi um processo gradual e difícil, pois envolvia minhas experiências pedagógicas, significativas do ponto de vista emocional para mim.

Durante o percurso da pesquisa, tive muitas oportunidades de apresentar trabalhos em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, o que me proporcionou maior troca de ideias e experiências. Isso ampliou minha visão sobre o componente curricular Projeto de Vida, aumentando minha bagagem teórica sobre o tema através de leituras especializadas, e conferindo um maior teor de criticidade ao meu olhar sociológico sobre o tema de estudo. Assim, fui desconstruindo minha postura enquanto professor e a visão idealista que possuía.

Ao aprofundar-me nas pesquisas e autores que tratavam do tema, percebi que a reforma do Ensino Médio de 2017 e a estrutura da BNCC de 2018 carregavam um viés ideológico neoliberal, focado em interesses mercadológicos e na reprodução de um capital humano pautado na responsabilização pessoal dos estudantes e na autorrealização. Isso desencadeou diversos problemas na precarização laboral dos professores e através de componentes curriculares como o Projeto de Vida, alimentou um sentimento de protagonismo e positividade nos estudantes, sem uma análise crítica da realidade, o que me provocou um certo desencantamento diante do componente.

No início da pesquisa, observei que as categorias escola/educação, família e trabalho predominavam nos discursos dos educandos em seus materiais pedagógicos de projeto de vida, direcionando minha investigação para essas áreas. No entanto, ao longo da pesquisa de campo, novas categorias e questões emergiram, levando-me a ampliar e redirecionar meu foco investigativo. As instâncias empíricas (Fernandes, 1997) observadas em sala de aula suscitaram meu interesse sociológico, resultando no seguinte problema de pesquisa: Como o componente curricular Projeto de Vida influencia a percepção dos estudantes sobre os sentidos e significados que atribuem aos seus projetos de vida?

Neste exercício de imaginação sociológica, inspirado por Mills (1969), Fernandes (1997), Oliveira (2000), Martins (2014) e Becker (2021), a hipótese defendida é que a experiência escolar, através do componente curricular denominado Projeto de Vida, torna-se um ponto de convergência entre as expectativas de vida dos estudantes, representadas pelos seus sonhos e respostas à clássica pergunta "o que você quer ser quando crescer?", e o currículo escolar. Este currículo, reformulado pela Reforma do Ensino Médio e guiado pela BNCC, adota uma perspectiva neoliberal que enfatiza a preparação para o mercado de trabalho, bem como uma responsabilização pessoal do estudante pelo seu sucesso ou fracasso.

Dessa forma, para uma melhor compreensão da temática investigada, referimo-nos aos apontamentos de Silva e Danza (2022), que discutem como o tema do projeto de vida foi introduzido nas escolas brasileiras por volta de 2011, principalmente através do programa de Educação em Tempo Integral (BRASIL, 2012b). Os autores apontam que esse programa demonstrou resultados significativos, como a redução expressiva da taxa de evasão no Ensino Médio em estados como Pernambuco e Espírito Santo, chegando a 1,5% em 2018, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (BRASIL, 2018c). Esses resultados, influenciaram de maneira substancial a formulação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017d), e da BNCC, que enfatizam o projeto de vida como um dos principais elementos formativos da educação básica.

Ademais, Alves e Oliveira (2020) apontam que a correlação entre projeto de vida e Ensino Médio é amplamente reconhecida em diversas esferas. A exemplo disso, as orientações e publicações da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde a Conferência de Jomtien de 1990 têm atualizado o discurso e promovido o conceito em documentos e estudos sobre educação em nível mundial, latino-americano e brasileiro. Instituições como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também endossam o projeto de vida como um princípio orientador das boas práticas educacionais para jovens. No campo econômico, o projeto educacional para o ensino médio recebeu reconhecimento oficial através do Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco em 2007, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) na implementação do Ensino Médio Inovador. Desde então, o tema tem sido destacado em publicações e iniciativas de diversos institutos e organizações, além de ser objeto de debates e programas voltados para o ensino médio.

Outro ponto relevante é que a expressão projeto de vida ressoa nos domínios da educação informal e dos movimentos sociais, especialmente no contexto rural, como no

Movimento dos Sem Terra (MST), e também está associada ao campo religioso, particularmente na vertente da Teologia da Libertação na Igreja Católica. Ela também é mencionada no Plano Trienal (1999-2001) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), direcionado à Pastoral da Juventude (PJ), e nos registros das discussões da Constituinte de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre a politécnica e recorreram ao projeto de vida como estratégia de formação para a juventude. Esse breve retrospecto demonstra alguns dos muitos aspectos que compõem o significado do termo projeto de vida no campo educacional (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

A partir dos parâmetros regidos pela BNCC, o projeto de vida é estabelecido como eixo estruturante a ser desenvolvido e aplicado pelas instituições educacionais e como um componente curricular da parte diversificada do currículo, além de instituir dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica. Dentre elas, destaca-se a de número 6, que se refere ao projeto de vida, compreendido como valorização da pluralidade de saberes e vivências culturais. Assim, o Projeto de Vida vem sendo implementado, nas grades curriculares de ensino, sob o discurso de ser uma ferramenta primordial para o exercício do protagonismo juvenil, focalizando o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o autoconhecimento, perspectivas sobre o futuro, valores e competências socioemocionais, além de contribuir com a diminuição do índice de evasão no Ensino Médio.

Tendo analisado o tema do projeto de vida, podemos agora direcionar nossa atenção para a temática da juventude no contexto brasileiro, que complementa e amplia nossa discussão. A juventude, historicamente, no Brasil, passou a ser vista como uma fase distinta das outras etapas da vida somente em meados do século XIX. No âmbito da Sociologia, as análises e pesquisas sobre o tema ganharam destaque a partir da metade da década de 1960, com os trabalhos de Octávio Ianni e Marialice Foracchi, influenciados inicialmente pelos estudos de Karl Mannheim, precursor da Sociologia da Juventude (SILVA, 2010). Oliveira e Lacerda (2022) apontam que, no Brasil, a temática da juventude passou a ser objeto de intensa preocupação e de ações públicas há pouco mais de duas décadas, atribuindo-se essa transformação ao impacto das mudanças ocorridas globalmente na sociedade, na cultura e na economia.

Entre os eventos que contribuíram para essa transformação, podemos destacar os seguintes acontecimentos: I) em 1985, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o Ano Internacional da Juventude, chamando atenção para esse segmento populacional; II) na década de 1990, houve extraordinário crescimento da população jovem no mundo, o que forçou a criação de agendas para discussão da temática juventudes. Com esses marcos, o jovem, que

era visto como problema, passa a ser considerado como sujeito de direitos (OLIVEIRA; LACERDA, 2022). Desde então, diversas reflexões que abrangem as juventudes foram fomentadas e amplamente difundidas, a exemplo das implicações educacionais provocadas pela BNCC e a implementação do componente curricular Projeto de Vida.

Dessa forma, os projetos de vida dos jovens do Ensino Médio estão, de algum modo, intrinsecamente ligados à escola, visto que a instituição escolar se configura como um espaço privilegiado de socialização e formação de identidades e perspectivas de futuro. A instituição escolar pode ser um espaço de acolhimento e incentivo ao desenvolvimento dos projetos de vida dos educandos, proporcionando oportunidades de aprendizagem e estimulando a reflexão sobre suas próprias trajetórias e objetivos.

No entanto, Silva e Danza (2022) apontam que, apesar da importância dada ao tema do projeto de vida na escola, nenhum dos marcos legais mencionados oferece uma definição clara deste conceito, nem fornece fundamentos teóricos e diretrizes metodológicas para orientar os profissionais da educação. Os autores ressaltam a necessidade crucial de considerar que, além de ser um objeto de ensino moldado por práticas pedagógicas, o projeto de vida é também constituído no plano psicológico, envolvendo a coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, aspectos essenciais para compreender a origem e a construção do projeto de vida.

A exemplo disso, pesquisas recentes apontam que a proposta de projeto de vida da BNCC pode reforçar uma visão individualista e competitiva da vida, enfatizando a responsabilidade individual do estudante pelo sucesso e pelo fracasso, desconsiderando a influência dos fatores sociais, culturais e econômicos nas escolhas e trajetórias dos indivíduos. Essa abordagem, ao privilegiar a construção individual do projeto de vida, pode excluir aqueles que não têm acesso às mesmas oportunidades e recursos, como os que vivem em condição de pobreza ou vulnerabilidade social, tornando necessário um aprofundamento teórico, clareza e objetividade na proposta da BNCC, além de investimento em formação e apoio para os professores garantirem sua efetividade e qualidade.

Diante do exposto, o primeiro capítulo, *Projeto de Vida, Currículo e Juventudes: Discussões Conceituais*, introduz o leitor ao campo de pesquisa, descrevendo o processo inicial do componente curricular Projeto de Vida na escola pesquisada. Análises teóricas fundamentadas em autores como Alfred Schutz, Anthony Giddens e Gilberto Velho enriquecem a compreensão do conceito de Projeto de Vida no campo das Ciências Sociais, complementadas por algumas abordagens da Psicologia. O Projeto de Vida é apresentado também como eixo estruturante e competência geral da BNCC. Além disso, são abordadas as diversas dimensões

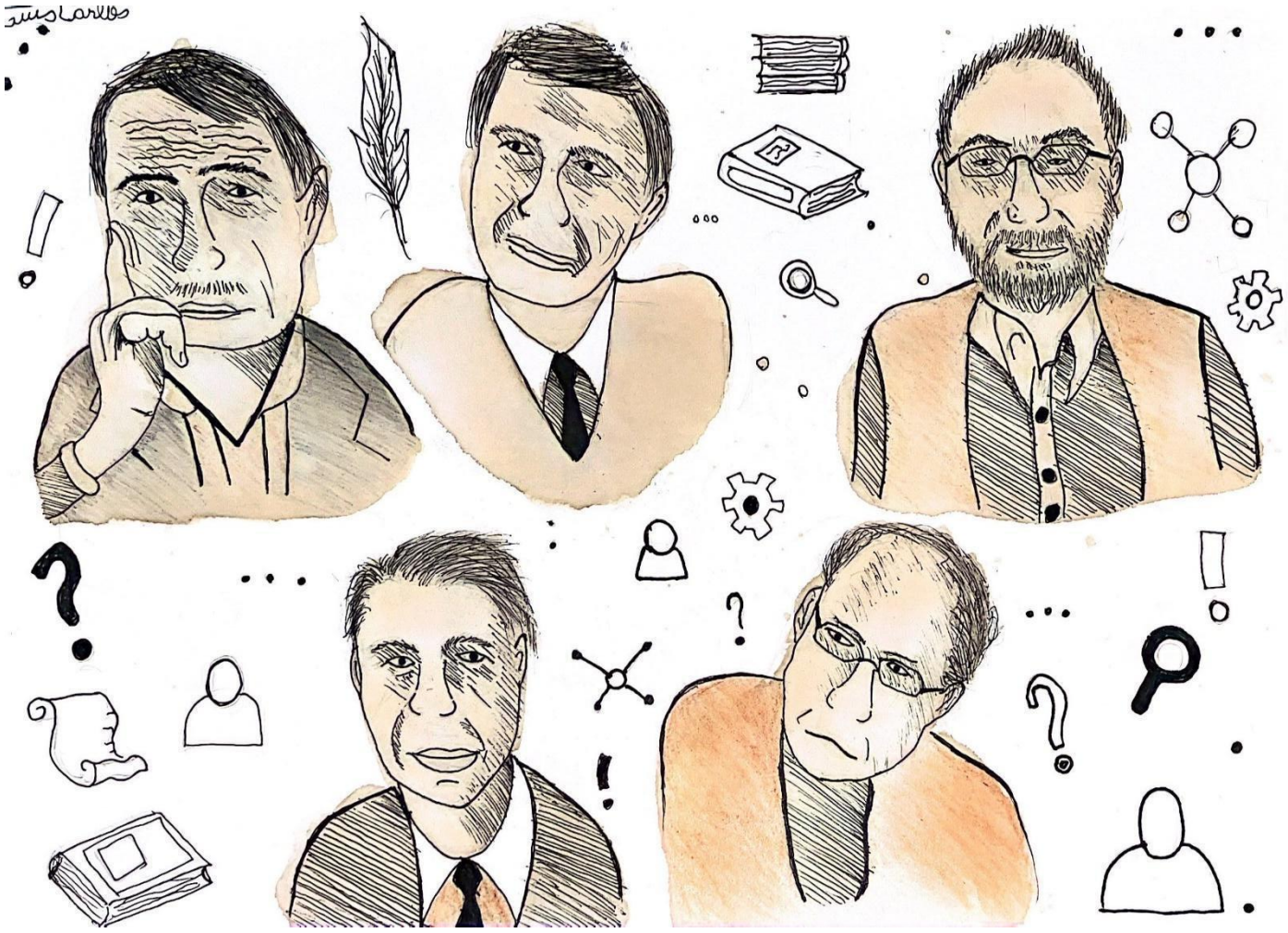
das juventudes como categoria de análise sociológica, incluindo sua relevância no contexto jurídico.

No segundo capítulo, *A Reforma do Ensino Médio e o Currículo Educacional Maranhense: Contextualizando o Campo de Pesquisa*, aborda-se a configuração do Ensino Médio no estado do Maranhão. Explora-se a concepção de Projeto de Vida do ICE, destacando seu papel no contexto específico do IEMA. Este capítulo também contextualiza o ambiente escolar onde a pesquisa foi realizada e oferece reflexões sociológicas sobre o papel da escola na promoção dos projetos de vida dos jovens estudantes.

No terceiro capítulo, *Os Significados Atribuídos ao Ensino do Componente Curricular Projeto de Vida Pelos Professores*, são analisadas as percepções e interpretações dos docentes responsáveis pelo ensino do Projeto de Vida na instituição pesquisada, obtidas por meio de entrevistas em grupo. No quarto capítulo, *Os Significados Atribuídos Pelos Estudantes ao Componente Curricular Projeto de Vida*, apresenta-se o perfil socioeconômico e sociocultural dos estudantes que participaram da pesquisa, são apresentados os resultados das discussões em grupo com os estudantes, juntamente com as análises dos significados e interpretações que eles atribuem aos seus próprios projetos de vida. Observações pertinentes registradas em diário de campo foram incluídas como notas de rodapé, enriquecendo as discussões. Um cronograma detalhado, apresentado nos apêndices, delineia os passos e etapas seguidos durante a condução da pesquisa, oferecendo uma visão abrangente do processo.

Os resultados obtidos revelam que o componente Projeto de Vida apresenta uma dualidade estrutural. De um lado, há um distanciamento entre sua concepção teórica e a sua aplicabilidade na reforma do Ensino Médio; de outro, ele atua como uma interface entre a condição juvenil e a curricularização da vida dos estudantes, influenciando suas aspirações futuras. Assim, esta dissertação propõe a ampliar o debate acadêmico sobre o tema, oferecendo à comunidade escolar uma reflexão aprofundada sobre o componente curricular de Projeto de Vida e seu potencial impacto na transformação social dos estudantes. Ao destacar as lacunas e desafios presentes na abordagem atual, busca-se não apenas problematizar as práticas existentes, mas também inspirar novas perspectivas e abordagens para promover uma educação mais inclusiva e consciente. Além disso, espera-se que este trabalho contribua para pesquisas futuras, incentivando investigações mais detalhadas e aprofundadas sobre as complexidades envolvidas na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

CAPÍTULO 1



PROJETO DE VIDA, CURRÍCULO E JUVENTUDES: DISCUSSÕES CONCEITUAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão conceitual no campo das Ciências Sociais sobre o tema Projeto de Vida[1], dialogando também com estudos da Psicologia. Além disso, o projeto de vida é destacado como eixo estruturante e competência geral na BNCC. Para estabelecer um diálogo entre a teoria e o universo empírico da pesquisa, o capítulo se inicia com uma breve imersão no campo. Através de um exercício socioantropológico de investigação, apresentamos um ponto chave inicial do Projeto de Vida na instituição pesquisada: os rituais da Semana de Acolhimento. Este evento traz aspectos pertinentes que serão seguidos das análises que servirão de base para esta dissertação. Também são abordadas as diversas dimensões das juventudes como categoria de análise sociológica, incluindo sua relevância no contexto jurídico.

1.1 O Ritual de Iniciação

Às 7h30, aproximadamente 160 novos jovens estudantes estavam reunidos aguardando a abertura do portão, como quem aguarda a passagem para uma nova fase de suas vidas. Eram moças e rapazes vindos de diversas localidades próximas à escola, estavam curiosos e entusiasmados com o primeiro dia letivo. Do outro lado do portão, um corredor humano feito por quarenta jovens veteranos da escola, os Jovens Protagonistas, e a equipe escolar estavam preparados para dar as boas-vindas aos recém-chegados. Este grupo de jovens recebeu a incumbência de realizar o rito de iniciação com os recém-chegados, e para isso, recebeu, de um dos professores de Projeto de Vida, todos os ensinamentos sobre o projeto de vida e as orientações necessárias para a condução desse rito que ocorreria pelas próximas 48 horas.

Ao abrir o portão, o som estridente das palmas e saudações ecoavam pelo corredor e provocaram diferentes expressões no rosto dos jovens que foram direcionados ao auditório. Lá toda a equipe escolar foi apresentada e a equipe de jovens veteranos ficou responsável por todas as atividades do dia, numa ação de jovem para jovem. Após as apresentações, os estudantes foram divididos por cores, receberam fitas coloridas nas cores: azul, vermelho, amarelo e verde, de forma que as turmas ficassem misturadas e seguiram para as salas de aula onde houve uma dinâmica de acolhimento e apresentação. Às 9h30, os estudantes tiveram oportunidade de socializar suas primeiras impressões ao irem ao refeitório lanchar. Após o lanche, realizaram o contrato de convivência, estabelecendo as regras, princípios e acordos necessários para o cotidiano escolar em sala de aula. Às 10h20, realizaram a dinâmica "Tudo

[1] Diversas pesquisas também abordam o conceito utilizando uma variedade de termos, tais como: plano de vida, projeto vital, projetos de futuro, projetos de homem, planejamento de vida, entre outros.

começa com um sonho", cujo objetivo era estimular os recém-chegados a estabelecerem seus sonhos e pensando o caminho para realizá-los. Às 12h, retornaram para o refeitório para o primeiro almoço na escola. Observei que uma parcela dos novos estudantes ficou intrigada pela ação coercitiva de terem que utilizar garfo e faca para a sua alimentação, vetada o uso de colher. Às 13h30, após o horário de almoço, discutiram sobre ações protagonistas que podem desempenhar na escola. A seguir, realizaram a dinâmica de "A cápsula do Tempo", quando escreveram uma carta para si mesmos que será somente aberta ao final do 3º ano, antes da formatura do Ensino Médio. A última dinâmica foi "Os quatro pilares da educação: Aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conhecer e Aprender a conviver", apresentadas pela UNESCO como princípios norteadores educacionais para o século XXI.

No segundo dia, todas as atividades resultaram em uma culminância no auditório, mesmo local onde aconteceram as atividades do dia anterior, na qual os alunos apresentaram de forma artístico-cultural através do teatro, dança e exposições orais, como poesias e saraus, todos os ensinamentos adquiridos durante esses dois dias.

(Diário de campo, março, 2024).

1.1.2 O Ritual de Manutenção

O terceiro dia da semana escolar marcou a reunião dos veteranos das séries 2ª e 3ª, dois dias após o ritual de iniciação dos novos estudantes. No acolhimento matutino no pátio, às 7h35, houve calorosas boas-vindas seguidas de apresentações da equipe escolar, preparando o terreno para um dia de vínculos renovados e aprendizado. Nas salas de aula, às 8h, os veteranos aguardavam ansiosos pelos professores, que dias antes foram orientados pelo mesmo professor de Projeto de Vida e estavam munidos com todo o aparato necessário para conduzir os rituais de manutenção simbólica da escola. O objetivo central dessas práticas é reforçar os laços comunitários e reiterar os códigos que sustentam o universo simbólico da instituição.

As atividades iniciaram com uma reflexão sobre autoestima, destacando a importância das relações interpessoais. Os professores, organizados em dupla, conduziram os estudantes a explorarem suas autoimagens e a refletirem sobre situações que poderiam afetar sua autoestima, materializando essas reflexões em uma roda de conversa. O momento culminou em uma prática de relaxamento, guiada pelo professor, incentivando os estudantes a encontrarem paz interior em meio à agitação do dia a dia escolar.

Às 9h30, no contexto da sala de aula, as atividades se desdobraram em um ritual dinâmico que desafiou os estudantes a explorarem diferentes facetas de si mesmos e de suas

relações interpessoais. Desde atividade que exploraram a criatividade dos estudantes, onde a imaginação foi incentivada em prol da criação coletiva, até a "Etiqueta na Testa", que propiciou a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento dos vínculos de confiança, cada atividade contribuiu para a construção de um ambiente acolhedor e empático.

Por fim, o "Jornal de Boas Notícias" emergiu como uma fonte de positividade, desafiando os estudantes a compartilharem histórias inspiradoras. Esta prática não apenas estimulou a consciência social e a empatia, mas também reforçou a ideia de que, mesmo diante dos desafios, há sempre espaço para a esperança e para celebrar as conquistas humanas.
(Diário de campo, março, 2024).

1.1.3 A Função dos Rituais

Segundo Turner (2013), um ritual de passagem, sob a perspectiva antropológica, representa a transição de um indivíduo de um status social a outro ao longo de sua vida. Independentemente da diversidade de rituais, eles tendem a seguir três fases sequenciais: separação, eliminação e integração. A primeira fase, de separação, envolve comportamentos simbólicos que indicam o afastamento do indivíduo ou grupo de seu ponto anterior na estrutura social ou de um conjunto de condições culturais. Durante o período liminar, as características do sujeito ritual, ou "transitante", tornam-se ambíguas, pois ele passa por um domínio cultural que possui poucos ou quase nenhum dos atributos do passado ou do futuro estado. Na terceira fase, a inserção ou reincorporação, a passagem é consumada. O sujeito ritual, seja individual ou coletivo, retorna a um estado relativamente estável e, como resultado, possui direitos e obrigações perante os outros de forma claramente definida estruturalmente, sendo esperado que se comporte de acordo com normas costumeiras e padrões éticos que vinculam os incumbidos de uma posição social em um sistema de tais posições.

Para embasar a reflexão sobre o processo ritualístico de passagem no contexto escolar, nos baseamos no trabalho de Handfas e Teixeira (2007). Em um exercício socioantropológico, entre a observação participante (Geertz, 2008) e a imaginação sociológica (Mills, 1969), foi constatado em campo que os estudantes calouros do IEMA IP Matões, ao ingressarem nos dois primeiros dias letivos de aula, passam por uma espécie de ritual escolar de iniciação na denominada Semana de Acolhimento, um dos principais marcos do Projeto de Vida da instituição de ensino pesquisada. Os ingressantes são orientados por uma equipe de alunos veteranos, responsáveis por instruir sobre os princípios básicos do novo modelo escolar, uma preparação para o novo sistema, aprendendo as regras, códigos e princípios de funcionamento.

Os rituais, descritos acima, apresentam a Semana de Acolhimento, considerada o marco

inicial do Projeto de Vida realizado anualmente na escola, tanto como eixo central quanto componente curricular, com o intuito de moldar os novos estudantes ao modelo pedagógico da instituição, bem como fortalecer os ensinamentos para com os alunos veteranos, propiciando assim uma dinâmica de manutenção dos códigos e regras a serem mantidos. Feitas através de uma forma dinâmica em que os alunos possam reconhecer a escola como um espaço de acolhimento e aprendizagem, propiciando um vínculo afetivo com a instituição e os seus agentes. Assim, esta atividade se torna o primeiro contato dos estudantes com o componente Projeto de Vida, propiciando uma aproximação com a nova realidade curricular da instituição. Princípios como protagonismo juvenil e a produção de um projeto de vida são trabalhados, buscando retroalimentar esse ideal através da interação entre os estudantes calouros e os veteranos que já conhecem e vivenciam o modelo.

Coadunando aos apontamentos de Turner (2013), todas as etapas de um ritual de iniciação podem ser observadas na atividade pedagógica do acolhimento. A chegada dos novos estudantes pode ser vista como um momento de separação, quando eles são introduzidos ao ambiente escolar e divididos em "tribos" por cores. Em seguida, ao participarem de atividades e dinâmicas nas salas de aulas conduzidas pelos veteranos, os calouros são induzidos a deixar para trás a identidade do ensino fundamental e são apresentados aos princípios do novo Ensino Médio e da instituição, marcando a etapa de eliminação. No último dia, após adquirirem novos conhecimentos, os calouros vão ao auditório para compartilhar o que aprenderam sobre o modelo curricular e os princípios da escola, completando a fase de agregação e consumando o rito de iniciação. Paralelamente, os veteranos passam por uma nova reintegração no terceiro dia de acolhimento, com o intuito de reforçar os princípios já assimilados.

Dessa forma, esta breve descrição da Semana do Acolhimento introduz os elementos que serão analisados nesta dissertação. No capítulo 2, abordaremos como o modelo curricular do ICE e a sua concepção de projeto de vida influenciou o modelo curricular do estado do Maranhão, principalmente no IEMA, campo da nossa investigação. Nos capítulos 3 e 4, com base nos estudos de Pimenta (1997), Bourdieu (1998), Sacristán (2021) dentre outros, analisaremos os sentidos e significados atribuídos pelos professores e estudantes ao componente Projeto de Vida.

1.2 Por uma Sociologia do Projeto: Discussões Teóricas e Diálogos com a Psicologia

Considerando a natureza sobre o termo projeto de vida apresentado pela BNCC, propomos um diálogo entre as perspectivas sobre o conceito de projeto de vida a partir dos

autores como Anthony Giddens, Gilberto Velho, Jean-Pierre Boutinet e Pierre Bourdieu, entre outros. Os parágrafos que se seguem expressam os principais pontos teóricos destes autores, bem como distintas correntes da psicologia. Assim, o diálogo entre as perspectivas sociológicas e psicológicas sobre o conceito de projeto de vida proporciona uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais e individuais.

1.2.1 Antropologia do Projeto

De acordo com Boutinet (2002), o termo projeto emerge de maneira regular ao longo do século XV, sob as formas de *pourjet* e *project,* com conotações de ordenação espacial e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio* (lançar para a frente, expulsar). No francês dos séculos XIV e XV, *pourjet* ou *project* designavam elementos arquitetônicos lançados para a frente, como balcões sobre uma fachada ou pilares diante de uma casa, revestindo uma significação essencialmente espacial de "lançado para a frente". O sentido preciso atual do projeto se impõe em meados do século XX, após ter tido um uso flutuante até o século XIX. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, o projeto é assimilado principalmente pelo progresso social, como evidenciado em obras como A Paz Perpétua: Um Projeto Filosófico, de Imannuel Kant, publicado originalmente em alemão em 1795. O surgimento tardio do termo projeto, característico do tempo técnico, é reconhecido no final do século XVII, com um sentido semelhante ao atual. Esse surgimento pode ser considerado como precursor do Iluminismo, indicando uma mudança de paradigma em relação ao pensamento medieval.

O autor observa que a ressurgência do conceito de projeto na primeira metade do século XX, ao nível das produções filosóficas, foi possível graças ao trabalho preparatório em torno do conceito de intencionalidade, fundador da fenomenologia. Este trabalho foi realizado durante a segunda metade do século XIX, destacando o lugar central ocupado por F. Brentano, precursor da Fenomenologia e iniciador da *Gestalt theory*. O pensamento de M. Heidegger, seguindo Husserl, elabora uma reflexão sobre o projeto para compreender a singularidade da existência humana. Heidegger destaca que o ser humano é lançado em seu projeto, o qual revela sua existência no mundo. O projeto reflete a capacidade de devir do homem, marcado pelo abandono e pela preocupação contínua de não perder sua autenticidade.

Ainda de acordo com Boutinet (2002), ao abordarmos a antecipação do futuro, estamos lidando com uma previsão, capaz de abranger uma variedade de atividades projetivas observadas no presente. A principal vantagem de usar o conceito de antecipação é esclarecer o termo previsão, que muitas vezes é utilizado de forma ambígua, englobando tanto um sentido restrito quanto amplo, abrangendo todos os modos de apreensão do futuro. Para o autor, o

sentido amplo de previsão corresponde melhor ao que é entendido como antecipação. Assim, ao falar de previsão, ele se refere especificamente à antecipação de tipo científico a curto ou médio prazo do estado do meio.

Outra vantagem de utilizar o conceito de antecipação está em evidenciar a especificidade das condutas humanas em comparação com os comportamentos animais. Enquanto podem existir condutas de antecipação no animal, estas são de natureza instintiva e apetitiva, estando sempre vinculadas aos estímulos momentâneos. Por outro lado, as condutas humanas de antecipação não se limitam a comportamentos imediatos, mas também envolvem a capacidade de se distanciar dos estímulos momentâneos para antecipar e agir de forma apropriada em relação aos estímulos futuros. Antecipar, assim, demonstra inteligência em relação à situação presente, permitindo uma melhor reapreensão das situações e evitando que estas se imponham coercitivamente. Para o autor, a antecipação, embora equívoca como qualquer exploração do futuro, é uma condição da liberdade, pois permite escapar das imposições do presente. A ambiguidade da antecipação decorre do fato de projetar sobre o futuro aspirações individuais e coletivas, mas através dessa projeção e suas ambiguidades, manifesta-se a livre iniciativa do agente (BOUTINET, 2002).

Por fim, Boutinet (2002) observa que os conceitos relacionados à antecipação frequentemente sofrem deslizamentos semânticos, sendo utilizados de maneira intercambiável, confundidos ou até mesmo opostos. Para ele, uma atenção minuciosa aos diferentes empregos desses conceitos, levando em consideração sua etimologia, pode proporcionar distinções úteis. O autor categoriza as antecipações operatórias em dois tipos: racional ou determinista e volitivo formal. As antecipações operatórias estão ligadas à ação momentânea e incluem conceitos como alvo, objetivo e plano, sendo inseparáveis de uma consideração da ação projetada em todas as suas formas. As antecipações volitivas formais evocam figuras do desejo e do voto, enquanto as antecipações parcialmente determinadas estão relacionadas ao projeto, que se destaca por sua capacidade de trazer para si um futuro desejado. O projeto, com sua conotação de globalidade, integra-se em uma história, contribuindo para modalizar o passado e esboçar o futuro. Assim, todo projeto estabelece um horizonte temporal no qual evolui, sendo uma antecipação operatória de um futuro almejado individual ou coletivamente.

1.2.2 Fenomenologia Sociológica

Schutz (2012) afirma que a conduta humana é formada por significados subjetivos originados tanto da vida interior quanto das interações externas. Esta conduta pode ser aberta ou encoberta e inclui atividades automáticas, habituais ou afetivas, relacionadas ao

comportamento empírico. A ação, por outro lado, é uma conduta planejada com base em um projeto preconcebido e pode ser aberta ou encoberta. A ação aberta envolve movimentos corporais que afetam o mundo exterior e é chamada de trabalho quando realizada com intenção. A espontaneidade no trabalho é essencial para construir a realidade no cotidiano.

O autor analisa a relação entre os motivos das ações humanas e o planejamento dessas ações. Também é feita a distinção entre "motivo a fim de", que é a intenção consciente de alcançar um objetivo, e "motivos por que", que são os meios necessários para concretizar a ação. Ele destaca que a experiência do agente influencia os motivos subjetivos e a percepção individual das ações. O autor também enfatiza a dinâmica entre a experiência presente e as expectativas futuras. As antecipações moldam as ações projetadas com base no conhecimento disponível. Ele ressalta que o projeto é uma antecipação motivada pela intenção de desenvolver a ação, com o significado do ato projetado diferindo do ato realizado devido a interpretações futuras.

A conduta racional e consciente envolve planejamento antecipado e detalhado, abrangendo motivos subjetivos e estratégias práticas. Schutz observa que a motivação para um projeto é sempre uma projeção para o futuro, destacando a intencionalidade como central para entender os projetos de vida. A fenomenologia sociológica de Schutz oferece uma visão abrangente da conduta humana, ressaltando a importância das intenções e motivações subjetivas na construção da realidade social. Desse modo, a relação entre planejamento e ações na construção dos projetos de vida dos estudantes, a partir das ideias de Schutz (2012), será abordada no capítulo 4 a partir da análise dos dados produzidos em campo.

1.2.3 Alta Modernidade e Projeto Reflexivo

Giddens (2002) explora os contornos da modernidade e sua influência na construção da identidade individual e coletiva. Central para sua análise está o conceito do projeto reflexivo, que denota a capacidade dos indivíduos de moldar ativamente suas próprias vidas e identidades por meio da reflexão e da ação. Giddens argumenta que, na modernidade tardia, as estruturas tradicionais que antes forneciam orientação foram desmanteladas, dando lugar a uma maior individualização e incerteza. Neste cenário, os indivíduos enfrentam o desafio constante de construir e reconstruir suas identidades, não mais confiando em roteiros pré-definidos. O projeto reflexivo implica uma reflexão contínua sobre as escolhas de vida, buscando autenticidade e autorrealização. No entanto, essa liberdade e responsabilidade individual podem gerar ansiedade e alienação diante da falta de orientação e das pressões sociais. Assim, Giddens enfatiza a importância de uma reflexão crítica sobre as condições da modernidade, buscando

formas de reconciliar a liberdade individual com a necessidade de pertencimento e segurança.

Giddens (2002) discute a importância do planejamento estratégico da vida em um contexto de pluralidade de estilos de vida. Ele afirma que os planos de vida são inseparáveis das formas sociais pós-tradicionais, constituindo a trajetória reflexivamente organizada do eu. Esses planos são essenciais para preparar ações futuras em termos da biografia individual, sendo acompanhados pelos calendários pessoais, que organizam o tempo em eventos significativos da vida do sujeito. O autor destaca a necessidade de reavaliar e reconstruir esses planos e calendários de acordo com as mudanças nas circunstâncias e no temperamento do indivíduo.

Para Giddens (2002), o planejamento da vida implica uma organização específica do tempo, pois a construção reflexiva da autoidentidade depende tanto da preparação para o futuro quanto da interpretação do passado. Ele ressalta que pensar no futuro imaginado e em cada fase da vida é crucial para a autorrealização, apontando que o planejamento da vida não se limita apenas a preparar-se estrategicamente para o futuro como um todo. Além disso, argumenta que as escolhas de estilo de vida e o planejamento da vida não apenas constituem a vida cotidiana dos agentes sociais, mas também moldam seus ambientes institucionais. Ele enfatiza que, na alta modernidade, sua influência é universal, independentemente das limitações objetivas das situações sociais individuais ou de grupo.

O autor exemplifica a influência das oportunidades de vida nas escolhas de estilo de vida, destacando que a emancipação de situações de opressão é crucial para ampliar o alcance das opções de estilo de vida. Ele também observa que, mesmo nas situações de privação econômica, a influência dos componentes institucionais da modernidade é evidente, incentivando a construção reflexiva do estilo de vida (GIDDENS, 2002).

Giddens (2002) discute a colonização do futuro através do planejamento da vida, observando que essa dinâmica se manifesta de maneiras distintas em diferentes contextos sociais e estratos sociais. Ele destaca que a pluralidade da escolha está diretamente ligada à transformação da intimidade, exemplificando como as relações pessoais modernas se diferenciam das instituições tradicionais, como o casamento e a amizade, enfatizando a importância da escolha voluntária e da relação pura na construção da autoidentidade reflexiva na alta modernidade.

Em suma, o projeto reflexivo proporciona uma compreensão entender as complexas interações entre estrutura social e agência individual na formação da identidade na sociedade contemporânea. Dessa forma, veremos no capítulo 4 como as emoções, a exemplo da ansiedade e incerteza em relação ao futuro, podem influenciar significativamente as decisões dos estudantes na elaboração de seus projetos de vida, conforme abordado nas perguntas 51 e 53 do

questionário aplicado.

1.2.3 Projeto e Metamorfose

Em uma perspectiva antropológica, Velho (2003, 2004) investiga as dinâmicas sociais e psicológicas que configuram as trajetórias individuais em sociedades complexas, onde as pessoas confrontam uma variedade de influências e escolhas capazes tanto de ampliar quanto de fragmentar suas identidades e aspirações. Ele analisa o papel das memórias individuais e coletivas na construção da identidade e dos projetos futuros, ressaltando a interação entre a história pessoal e os contextos sociais mais amplos. Ao explorar essas questões, Velho lança luz sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos na formação de suas identidades e na busca por realização em meio a uma realidade socialmente diversa e em constante mudança.

O autor aborda a relação entre projeto individual, emoção e orientação em sociedades complexas, destacando como as estruturas sociais moldam as possibilidades e limites dos projetos pessoais, ao mesmo tempo em que sublinha a agência individual na busca por significado e realização. Ele também examina como as emoções, como a ansiedade e a esperança, influenciam a concepção e execução dos projetos individuais, destacando a complexidade das experiências emocionais em sociedades caracterizadas pela diversidade cultural e pela rápida transformação social. Em resumo, seu trabalho oferece uma análise perspicaz das interações entre projeto, emoção e orientação em sociedades complexas, contribuindo para uma compreensão mais profunda do individualismo contemporâneo.

Velho (2003) afirma que a possibilidade de existência de projetos individuais está relacionada ao modo como os indivíduos lidam com a ambiguidade dos processos de fragmentação-totalização, em contextos socioculturais específicos. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e de interações constantemente reinterpretadas. Velho (2003) argumenta que os projetos não são meramente fenômenos subjetivos, uma vez que surgem em um contexto de possibilidades limitadas pela história e pela cultura, tanto no que diz respeito à concepção do indivíduo quanto às questões, prioridades e paradigmas culturais vigentes. Ele afirma que, em todas as culturas, existe uma linguagem, um código por meio do qual os projetos podem ser expressos com diferentes graus de potencial comunicativo, sendo a própria capacidade de comunicação uma condição fundamental para a existência desses projetos.

Além disso, os projetos estão sujeitos a transformações e metamorfoses, pois o universo dos projetos é marcado essencialmente pela dinamicidade, na medida em que os atores têm uma biografia, ou seja, vivem no tempo e na sociedade, sujeitos à ação de outros atores e às

mudanças sócio-históricas. Assim, a eficácia de um projeto está intimamente relacionada ao quadro sociocultural e histórico, sendo crucial compreender a interação entre ideias, comportamentos e as redes sociais em que os agentes estão inseridos.

Independentemente de sua singularidade, um projeto deve ser fundamentado em uma racionalidade cotidiana que assegure o cumprimento das expectativas mínimas. Além disso, as emoções dos indivíduos, juntamente com os padrões de normalidade aceitos em uma sociedade, são elementos fundamentais na formação e execução de projetos individuais. Ele argumenta que, dentro de uma sociedade ou grupo, certas emoções e sentimentos são valorizados, tolerados ou desaprovados, assim como um código ético-moral que influencia as ações e interações humanas. Portanto, para o autor, "uma sociologia dos projetos deve, em certa medida, ser uma sociologia das emoções" (p. 28-29).

Conscientemente planejado, o projeto envolve algum nível de cálculo, alguma noção culturalmente situada de riscos e perdas tanto em níveis individuais como grupais. Dentro das sociedades complexas, marcadas pelo individualismo e pela pluralidade de domínios e áreas, a diversidade e a fragmentação de papéis sociais desempenhados pelos indivíduos introduzem variáveis fundamentais para se compreender a noção de projeto, ou seja, as noções de coerência, maturidade, equilíbrio e integridade, presentes ou não nos materiais dos estudantes, necessitam levar em consideração a fragmentação das experiências. Assim, o projeto consiste em uma tentativa consciente do indivíduo de dar um sentido ou uma coerência a essa experiência fragmentadora.

Portanto, Velho (2003) levanta a hipótese de que a autopercepção de individualidade singular de um ator é intensificada quando este está exposto a uma variedade de experiências e se depara com *ethos* e visões de mundo contrastantes. Quanto mais aberta for sua rede de relações no cotidiano, mais pronunciada será essa autopercepção. Esta consciência da individualidade, moldada dentro de um contexto cultural específico, está associada a uma maior elaboração de projetos, os quais são estimulados e encontram uma linguagem própria para serem expressos.

Dentro dessa perspectiva socioantropológica, o projeto é interpretado como uma conduta planejada para alcançar metas específicas, levando em conta o campo de possibilidades como uma dimensão sociocultural na qual os projetos são formulados e implementados. Esses conceitos fornecem uma estrutura para analisar biografias e trajetórias como reflexos de um contexto sócio-histórico, sem ignorar suas peculiaridades e singularidades, que serão examinadas nos dados empíricos coletados pelos pesquisadores. Ao delinear projetos com objetivos específicos, as trajetórias individuais adquirem clareza e consciência (VELHO, 2004).

1.2.4 O Desencantamento do Mundo: Aspirações Subjetivas e Realidades Objetivas

Bourdieu (2021) explora a interseção entre as esperanças individuais e as realidades objetivas que moldam as possibilidades de realização dessas esperanças. Ele argumenta que as aspirações pessoais são influenciadas tanto pela posição social e pelas condições materiais de existência quanto pela percepção individual do que é possível alcançar. Bourdieu destaca que as pessoas tendem a adaptar suas aspirações de acordo com as chances reais de sucesso, o que pode resultar em uma redução das ambições à medida que as dificuldades se tornam mais evidentes. O autor também examina como as estruturas sociais, como a economia e a política, afetam a maneira como as pessoas concebem o futuro e buscam realizá-lo. Em essência, Bourdieu mostra como as esperanças subjetivas são moldadas por probabilidades objetivas, delineando a complexa interação entre percepções individuais e realidades sociais na busca por uma vida melhor.

Bourdieu (2021) argumenta que, ao se distanciar do mundo para enfrentá-lo ou controlá-lo, o sujeito se afasta do presente imediato e do futuro iminente, repleto de urgências e ameaças. O sujeito subproletário, limitado pelo presente, só pode vislumbrar o futuro desprovido de devaneios. Ele destaca que o campo dos possíveis é delimitado pelos limites das possibilidades objetivas, o que vincula o projeto individual à consciência revolucionária. Bourdieu enfatiza que, para que as condutas individuais, especialmente as econômicas, possam se organizar de acordo com um plano de vida e desenvolver uma consciência sistemática e racional do sistema econômico, é necessário que a pressão da necessidade econômica diminua. Isso implica na impossibilidade de suspender a adesão ao presente dado, condição para a consideração de "possíveis paralelos". Consequentemente, diferentes estágios do processo que conduzem da existência incidental à conduta econômica regulada pelo cálculo estão associados a diferentes formas de consciência do desemprego e consciência revolucionária.

As opiniões sobre o futuro variam de acordo com a acessibilidade desse futuro, determinada pelas condições materiais de existência e pelo estatuto social de cada indivíduo. O grau de compromisso em uma opinião é influenciado pelo quão acessível é o futuro visado e pelo nível de envolvimento na situação. O projeto mais individual é apenas uma expressão das esperanças estatísticas associadas à classe social. À medida que as possibilidades de satisfazer as aspirações aumentam, estas tendem a se limitar, possivelmente devido à percepção aguçada das dificuldades envolvidas. O realismo em relação ao futuro só é acessível àqueles com os meios de agir no presente para realizar suas esperanças, em vez de resignar-se ou cair na impaciência mágica. As disposições econômicas e políticas só podem ser entendidas em relação à situação econômica e social, que molda a experiência através da percepção subjetiva do futuro

objetivo e coletivo. Essa percepção é moldada pelas potencialidades objetivas da situação, ou seja, pelo futuro acessível a cada agente como parte da classe à qual pertence (BOURDIEU, 2021). Embora tenhamos abordado as discussões sobre as condições materiais e aspirações subjetivas, outros conceitos de Pierre Bourdieu, como habitus, reprodução e capital cultural, serão explorados no Capítulo 4 para ampliar nossas discussões sobre o tema.

1.2.5 Diálogos Pertinentes

As abordagens de Boutinet (2002) e Schutz (2012) apresentam tanto similaridades quanto diferenças significativas em relação ao conceito de projeto de vida. Ambos os autores destacam a importância da intencionalidade nas ações humanas. Boutinet ressalta que a antecipação do futuro e os projetos de vida são reflexos da intencionalidade humana, manifestando a capacidade de projetar desejos e aspirações como uma expressão de liberdade e inteligência. Da mesma forma, Schutz enfatiza que a ação é baseada em um projeto preconcebido, onde a intencionalidade é central para a compreensão das ações humanas, envolvendo a consciência do indivíduo em relação aos objetivos futuros.

Outra similaridade entre os dois autores é o foco na projeção futurística. Boutinet argumenta que os projetos são antecipações operatórias de um futuro desejado, mostrando como os indivíduos planejam e moldam suas ações para alcançar determinados objetivos. Schutz aborda a antecipação do futuro como um aspecto essencial da ação humana, destacando que os projetos de vida são baseados em expectativas e experiências futuras que moldam o comportamento presente.

Além disso, ambos reconhecem a complexidade das ações humanas. Boutinet observa que os projetos de vida envolvem múltiplas dimensões e são influenciados por fatores sociais, culturais e históricos, refletindo a diversidade de antecipações e projetos. Schutz analisa a ação humana considerando os motivos subjetivos e as circunstâncias que influenciam a intenção e a realização dos projetos, evidenciando a complexidade na interação entre o passado, presente e futuro.

No entanto, há diferenças notáveis em seus enfoques teóricos. Boutinet adota uma perspectiva antropológica e fenomenológica, centrada na ideia de projeto como uma antecipação racional e volitiva do futuro, focando na historicidade e nos aspectos sociais e culturais que moldam os projetos. Em contraste, Schutz utiliza a fenomenologia sociológica para explorar a subjetividade e a experiência individual na construção dos projetos de vida, concentrando-se na interpretação dos significados e motivações subjacentes às ações humanas.

A natureza da antecipação também difere entre os dois autores. Boutinet diferencia entre

antecipações operatórias e volitivas, destacando como os projetos de vida são processos dinâmicos que envolvem tanto a racionalidade quanto o desejo, distinguindo entre previsões científicas e aspirações subjetivas. Schutz, por outro lado, enfatiza a importância da antecipação na ação consciente, onde os projetos são vistos como intenções motivadas que refletem a capacidade do indivíduo de se engajar em ações planejadas e direcionadas a objetivos futuros.

Por fim, há diferenças em suas metodologias e abordagens. Boutinet foca na análise semântica e histórica dos conceitos de projeto e antecipação, utilizando uma abordagem qualitativa e interpretativa para compreender a evolução e o significado desses termos no contexto social. Schutz baseia-se na fenomenologia para investigar a subjetividade e a experiência vivida, utilizando uma metodologia que explora as intenções e motivações dos indivíduos em relação às suas ações e projetos de vida.

Giddens (2002), Velho (2003, 2004) e Bourdieu (2021) apresentam percepções que compartilham algumas similaridades, mas também divergem em aspectos fundamentais. Primeiramente, todos concordam sobre a centralidade dos projetos e trajetórias individuais na construção da identidade. Giddens introduz o conceito de projeto reflexivo, enfatizando a capacidade dos indivíduos de moldar ativamente suas próprias vidas e identidades por meio da reflexão contínua. Velho também destaca a importância dos projetos individuais como formas de dar sentido à vida em sociedades complexas e em constante mudança, onde as experiências são frequentemente fragmentadas. Bourdieu, por sua vez, analisa como as aspirações e projetos são moldados pelas estruturas sociais e pelas condições materiais, argumentando que as ambições individuais são adaptadas às chances reais de sucesso.

Outra similaridade entre os três autores é a ênfase na influência das estruturas sociais nas experiências e possibilidades individuais. Giddens discute como a modernidade tardia desmantela as estruturas tradicionais, criando uma maior individualização e incerteza, e como isso afeta a construção da identidade e os projetos de vida. Velho considera como as estruturas sociais moldam os projetos individuais e a construção da identidade, destacando a interação entre história pessoal e contextos sociais mais amplos. Bourdieu enfatiza a relação entre as estruturas sociais e as práticas individuais, destacando a influência das condições materiais e da posição social nas aspirações e ações dos indivíduos.

A relação entre emoções e projetos é outra área de convergência. Velho fala sobre como emoções como a ansiedade e a esperança influenciam a concepção e execução dos projetos individuais, destacando a complexidade das experiências emocionais em sociedades caracterizadas pela diversidade cultural e pela rápida transformação social. Giddens também aborda a influência das emoções, como a ansiedade e a alienação, na modernidade tardia, e

como elas afetam a construção da identidade e os projetos de vida. Embora Bourdieu não enfoque diretamente as emoções, ele reconhece que as disposições econômicas e sociais moldam as percepções e aspirações dos indivíduos, influenciando indiretamente suas experiências emocionais.

No entanto, as diferenças entre os três autores são significativas. No que diz respeito aos conceitos de identidade e projeto, Giddens vê a modernidade como um cenário onde os indivíduos enfrentam o desafio constante de construir e reconstruir suas identidades, não mais confiando em roteiros pré-definidos. Ele destaca a importância do planejamento estratégico da vida e da reflexão contínua sobre as escolhas de vida. Velho, por outro lado, vê os projetos individuais como tentativas de dar sentido a uma realidade fragmentada, destacando a interação entre projetos, emoção e orientação em sociedades complexas. Bourdieu diferencia-se ao analisar como as aspirações e projetos são moldados pela estrutura social e pelas condições materiais, enfatizando que as ambições são adaptadas às chances reais de sucesso.

A visão sobre a modernidade também diverge entre os autores. Giddens oferece uma visão detalhada da alta modernidade, caracterizada pela individualização e incerteza, e como isso afeta a construção da identidade e os projetos de vida. Velho discute a modernidade de maneira mais indireta, focando mais nos impactos sociais e psicológicos das mudanças sociais. Bourdieu aborda a modernidade ao analisar as estruturas sociais e econômicas que influenciam as ações e aspirações individuais, mas com um foco mais crítico nas desigualdades sociais.

Por fim, o papel da agência individual é outro ponto de diferença. Giddens vê a agência individual como central na construção da identidade na modernidade, reconhecendo as influências estruturais, mas enfatizando a capacidade dos indivíduos de moldar suas próprias vidas. Velho também reconhece a agência individual, mas dentro das possibilidades e limites impostos pelas estruturas sociais. Bourdieu é mais cético quanto à agência individual, enfatizando como as disposições sociais e as estruturas de poder moldam as ações e aspirações dos indivíduos. A seguir, apresentamos um quadro síntese das teorias aqui discutidas:

Quadro 1: Síntese das Perspectivas Teóricas Sobre o Conceito de Projeto de Vida

Autor	Concepções Teóricas	Principais Conceitos
Boutinet	Antropologia do projeto; fenomenologia sociológica	Projeto; Antecipação; Intencionalidade; Futuro desejado;

		Antecipação operatória
Schutz	Fenomenologia sociológica	Experiência; Ação; Projeto; Antecipação; Significado
Velho	Projeto e Campo de possibilidades	Projeto; Identidade; Sociabilidade; Aspirações; Emoções
Bourdieu	Aspirações subjetivas; Realidades objetivas	Projeto; Aspirações; Estruturas socioeconômicas; Possibilidades; Racionalidades
Giddens	Alta modernidade, identidade e projeto reflexivo	Projeto Reflexivo; Plano de vida; Escolhas de estilo de vida; Emancipação; Colonização do futuro

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Em resumo, Giddens (2002), Velho (2003, 2004) e Bourdieu (2021) abordam a importância dos projetos e trajetórias individuais, a influência das estruturas sociais e a relação entre emoções e projetos, mas variam na ênfase sobre a agência individual e nas abordagens metodológicas e epistemológicas. Ao integrar diferentes abordagens teóricas, torna-se possível identificar os múltiplos fatores que influenciam a formação e a realização dos projetos de vida, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas mais adequadas no campo da educação. A relação entre emoções, projetos e estruturas sociais, conforme as ideias dos autores comentados, será abordada no capítulo 4. Analisaremos como esses fenômenos influenciam a percepção e a realização dos projetos dos estudantes. O capítulo apresentará um diálogo entre as perspectivas desses autores e os dados empíricos obtidos por meio de um questionário e de um grupo de discussão com os estudantes.

1.2.6 O Conceito de Projeto de Vida na Psicologia

Embora não seja o intuito desta dissertação aprofundar-se nas perspectivas teóricas de projeto de vida na Psicologia, é importante reconhecer que muitas dessas análises influenciaram a concepção do projeto na reforma do Ensino Médio e na BNCC, principalmente a perspectiva

da psicologia positiva de William Damon.

Para Araújo (2020), a busca por significado e propósito na vida tem sido uma preocupação central ao longo da história, gerando reflexões e teorias nas áreas da filosofia, ciência e religião. Cada indivíduo, em algum momento de sua existência, enfrenta essas questões e busca respostas e ações que deem sentido à sua jornada. Ter um projeto de vida proporciona uma força impulsionadora e orientadora, embora a trajetória existencial não seja linear, mas sim caracterizada por curvas e mudanças de direção. No entanto, mesmo com essas flutuações, é possível identificar um desenho coerente e consistente do percurso de vida. Mandelli et al. (2011) afirmam que o conceito de projeto de vida está intimamente ligado à noção de um futuro possível, envolvendo uma trajetória temporal.

À luz da psicologia social, Ciampa (1987) enfatiza que cada indivíduo constrói sua identidade pessoal a partir de suas interações sociais, apresentando uma história de vida e um projeto de futuro que não se limita à reprodução do que é culturalmente estabelecido, mas que engloba a possibilidade de mudança e transformação. D'Angelo (1994) expande essa concepção ao integrar as dimensões psicológica e social, destacando o projeto de vida como uma realidade que se constitui tanto a nível individual quanto coletivo, inserida em um contexto cultural e aberta para o futuro. Segundo o autor, todo projeto de vida se caracteriza por sua natureza antecipatória, organizadora e reguladora das principais atividades e comportamentos do indivíduo, refletindo suas aspirações e expectativas em relação ao que está por vir.

Damon (2009) investiga a importância do desenvolvimento de um projeto vital para os jovens. Para o autor, o projeto vital, ou *purpose*, é descrito como "uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que seja significativa para o eu e que gere um compromisso produtivo para algum aspecto além do eu" (p. 53). Nessa perspectiva, o projeto vital é mais do que simplesmente um objetivo; é uma intenção de longo alcance que proporciona estabilidade e vai além do aspecto pessoal, buscando impactar o mundo ao redor. Além disso, o projeto vital não se restringe a metas individuais imediatas, mas influencia os objetivos de curto prazo, organizando e orientando a vida de uma pessoa.

O autor também ressalta que a ausência de um projeto vital maior pode resultar em objetivos e motivos de curto prazo que levam a lugar nenhum, extinguindo-se rapidamente em atividades sem sentido. Portanto, o projeto vital não só confere sentido e alegria à vida, mas também motiva para o aprendizado e realizações. Segundo Damon (2009), ter projetos de vida claros pode até mesmo proteger os jovens de comportamentos autodestrutivos, ao mesmo tempo em que os impulsiona em direção à realização pessoal e à felicidade. Assim, desenvolver um projeto vital torna-se uma atividade valiosa, proporcionando benefícios individuais e

contribuindo para o bem-estar e a realização de metas além do eu.

Em uma perspectiva histórico-cultural, Catão (2007) afirma que o projeto de vida pode ser compreendido como um conjunto de relações sociais pautadas num espaço-tempo e que tem por finalidade a modificação da realidade atual do indivíduo que o constrói, constituindo uma representação da realidade social e se estruturando de forma tridimensional: dimensão espaço-temporal, dimensão sociocognitiva e dimensão socioafetiva. A dimensão sociocognitiva envolve o "estabelecimento de diálogo entre a mente e a produção de ideias sobre si e sobre o mundo, o discurso interior na mediação com o mundo exterior e pelo desenvolvimento de processos simbólicos" (p. 77). A dimensão socioafetiva caracteriza-se pela definição da ética, das afetividades, dos valores, das paixões e aspirações, dos entrelaçamentos afetuosos entre os indivíduos. Por fim, a dimensão espaço-temporal é marcada pelo cotidiano, pelo agora, e pela objetivação entre o passado, o presente e o futuro, abrangendo as esferas pública e privada da vida cotidiana. Desse modo, com base na teoria de Catão (2007), analisaremos de que forma as afetividades influenciam nas percepções individuais sobre si e sobre o outro, bem como a tomada de decisões dos estudantes, visto que as perguntas 30 e 35 do questionário aplicado têm como foco a dimensão socioafetiva.

1.4 O Projeto de Vida como Eixo Estruturante e Competência Geral na BNCC

Com a criação dos itinerários formativos e de novos componentes como Projeto de Vida e a definição da base comum em termos de área de conhecimento (e não mais por disciplina), os componentes curriculares foram afetados e perderam espaço no currículo, enfraquecendo a proposta de uma educação geral básica. Entretanto, a BNCC, em seu caráter normativo, incumbe os governos estaduais da responsabilidade pela criação e adequação dos seus próprios currículos. Além disso, dada a forma como o debate aconteceu, a partir de 2016, é importante a garantia de um espaço no qual professores e pesquisadores possam apresentar suas impressões sobre o tema.

Dessa forma, o projeto de vida se apresenta oficialmente de forma centralizada na BNCC como um eixo estruturante na qual as escolas devem organizar suas práticas pedagógicas para que seja um apoio para a viabilização de construção dos projetos de vida dos estudantes. Nesse sentido, o documento afirma que a escola, ao enfatizar o protagonismo e a autoria desde o Ensino Fundamental, deve fornecer suporte para a elaboração e realização dos planos de vida dos estudantes, o que se torna o cerne em torno do qual suas práticas educacionais são organizadas. Isso implica que a instituição educacional que se dedica à construção do projeto

de vida dos jovens assume o compromisso de promover seu desenvolvimento integral, consolidando seus conhecimentos, valores e identidades, que influenciarão suas decisões futuras. Assim, é responsabilidade da escola orientar os alunos na descoberta de si mesmos, levando em conta suas habilidades e reconhecendo a importância do engajamento social na realização de seus objetivos pessoais. Além disso, o ambiente escolar proporciona aos jovens a oportunidade de interagir com o mundo e com a diversidade, estimulando seu crescimento tanto no presente quanto no futuro (BRASIL, 2018).

Dentre as competências gerais da BNCC, destaca-se a de número 6, que aborda a importância do projeto de vida dos estudantes e vem sendo inserida nas grades curriculares das escolas. A competência ressalta que, segundo as diretrizes propostas, é essencial que os estudantes valorizem a diversidade de saberes e experiências culturais, além de adquirirem conhecimentos que os capacitem a compreender as dinâmicas do mundo profissional e a tomar decisões alinhadas com sua cidadania e objetivos pessoais. Esse processo deve ser conduzido com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, permitindo que os jovens desenvolvam uma compreensão mais ampla e contextualizada do ambiente em que estão inseridos, preparando-se assim para enfrentar os desafios presentes e futuros com maior segurança e discernimento.

Segundo as afirmações da BNCC, o projeto de vida possibilita planejar e moldar o futuro, permitindo que os seres humanos idealizem tanto soluções benéficas quanto criações prejudiciais. As escolhas dos estudantes são influenciadas por fatores internos e externos, e o apoio da escola, aliado ao compromisso ético de seus atores, pode direcionar a ciência para o bem coletivo, promovendo paz e bem-estar. Projetar a vida envolve questionar desigualdades sociais, étnicas e de gênero, e idealizar a própria vida significa entender a responsabilidade social de cada um, descobrindo a si mesmo, aos outros e ao meio em que vive. A escola deve ser um espaço de acesso ao conhecimento, ampliação do universo cultural e ascensão social e profissional, revertendo preconceitos e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

1.5 Currículo e Sistema de Ensino

Apple (2006) argumenta que as escolas são usadas para ensinar valores culturais e econômicos que são considerados "compartilhados por todos", mas que na realidade garantem que apenas um número seleto de alunos avance para níveis mais altos de educação. Isso se deve à sua "capacidade" de contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico necessário para a economia.

As escolas, de acordo com Apple (2006), não foram construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de todas as classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população. O papel dos intelectuais e educadores profissionais nesse processo é destacado como claro e significativo. Além disso, o autor discute como o controle social e econômico nas escolas não se dá apenas através das disciplinas e comportamentos ensinados, mas também por meio das formas de significado que as escolas distribuem. O "corpus formal do conhecimento escolar" pode ser uma forma de controle social e econômico, ajudando a preservar o que é percebido como "conhecimento legítimo".

Apple (2006) também destaca que as escolas existem em relação a outras instituições de maior poder, e essas relações geram desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos. Essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas das escolas. Em vez de serem vistas como motores da democracia, as escolas são interpretadas como instituições que preservam e ampliam relações estruturais existentes, ajudando alguns grupos enquanto servem de barreira para outros. O autor conclui que as práticas cotidianas das escolas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas externas, e que essas relações precisam ser desveladas tanto no presente quanto no passado, com uma atenção especial ao passado para a análise histórica.

Bourdieu (2023) argumenta que a função mais oculta e específica do sistema de ensino é dissimular sua verdadeira função objetiva, que é manter a relação com a estrutura das relações de classe. Ele destaca que, embora características como sexo, condição de nascimento, aparência física, status socioeconômico dos pais e prestígio da última escola frequentada influenciem o sucesso escolar, essas características não podem ser abertamente usadas como critérios de seleção em uma democracia. Dessa forma, o sistema de ensino legitima a transmissão do poder entre gerações, disfarçando a relação entre a origem social e os resultados escolares através de um processo de certificação. Esse processo requer um gasto significativo de tempo e recursos para manter a aparência de meritocracia e neutralidade. Além disso, o sistema de ensino, ao promover a auto eliminação a longo prazo em vez de uma eliminação imediata baseada em previsões objetivas, serve para frustrar as aspirações das classes menos favorecidas de maneira simbólica e legítima. Assim, a certificação escolar torna-se essencial para a burguesia contemporânea, garantindo a transmissão discreta dos privilégios sociais e mascarando a verdadeira natureza da reprodução das desigualdades.

Diante do exposto, ao contextualizarmos a relação entre o novo currículo educacional do Ensino Médio brasileiro, especialmente com a inserção do componente curricular Projeto de Vida, e as complexidades que permeiam o sistema educacional, podemos observar que tanto o

novo componente quanto o currículo como um todo apresentam problemáticas que afetam diretamente as classes economicamente e socialmente menos favorecidas. A reforma do Ensino Médio, como discutido anteriormente, atendeu a interesses mercadológicos e empresariais de cunho neoliberal, visando a reprodução de desigualdades. No documento oficial, especificamente na BNCC, a noção de "Projeto de Vida" apresenta uma visão simplista que resulta em uma compreensão e aplicabilidade vagas e diversificadas nas escolas.

1.6 Juventudes: Discussões Sociológicas

As discussões sobre o jovem (sujeito social) e a juventude (momento de vida), são bastantes diversas na Sociologia, dentre tais exemplos podemos destacar autores como: Bourdieu (1983), para quem o jovem se refere a um estágio da vida que é definido por critérios biológicos, enquanto juventude é uma construção social e cultural que reflete a posição dos jovens na estrutura social; Giddens (1997), que vê o jovem como um termo mais descritivo que se refere a um estágio específico na vida, enquanto juventude é um termo mais amplo que se refere a um conjunto de valores e práticas associados aos jovens; para Abramo et. al (2002), jovem é um termo mais individualizado que se refere a uma pessoa em particular, enquanto juventude é um termo mais coletivo que se refere ao grupo social ao qual essa pessoa pertence; Bauman (2013) argumenta que jovem é um termo que se refere a um indivíduo em transição, enquanto juventude é um termo que se refere a uma condição social que está em constante mudança.

Para a Sociologia, somente a partir do surgimento da modernidade, a juventude passa a se constituir como categoria social e adquire o atual sentido que a representa. Assim, destacamos que as percepções vigentes sobre ela são, necessariamente, histórica, social e culturalmente determinadas. Dessa forma, se reconhece que, mesmo que nos períodos históricos anteriores já existissem indivíduos jovens, seus sentidos, significados, características e papéis sociais eram bastante diferenciados do que atualmente se atribuem (WEISHEIMER, 2014).

A modernidade, compreendida como o período histórico surgido pelas transformações e fenômenos sociais provocados pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, pela ascensão política da burguesia, pelo desenvolvimento do capitalismo e ao desenvolvimento de ideologias individualistas, apresenta como principais características: a especialização do trabalho; o aumento da diferenciação social, da autonomia das instituições sociais; as constantes, excessivas e vertiginosas transformações sociais, culturais e econômicas; assim como o crescimento dos processos de burocratização, secularização e racionalização da vida.

Em suma, as sociedades complexas, advindas da modernidade, são configuradas por um acentuado processo de interação entre grupos e segmentos diversificados. Todas estas características encontram-se relacionadas com a nova significação da juventude (WEISHEIMER, 2014; VELHO, 2004).

Ainda como aponta Weisheimer (2014), o objeto de estudo da sociologia da juventude, além da diversidade de processos sociais que marcam os seus sujeitos, também encontra impasses em sua conceituação. A Sociologia da Juventude é definida como uma área especializada da Sociologia que se concentra nos diversos processos sociais envolvendo indivíduos jovens. Este campo reconhece a juventude como um fenômeno social, cultural e histórico, destacando que ela não é intrinsecamente natural, mas sim uma construção social. No entanto, as dificuldades enfrentadas por uma Sociologia "específica" que focaliza a juventude, suas interações sociais, processos de estruturação e ações sociais, residem justamente na complexidade de conceituar esse objeto.

Para Bourdieu (1983), a juventude se configura como uma construção social, onde a relação entre a idade biológica e a idade social são complexas, variando inteiramente e suscetíveis de manipulação. Pensar as juventudes como uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade biologicamente definida já evidencia uma manipulação. O autor com sua série de trabalhos de campo, notou uma multiplicidade de grupos e situações vivenciadas pelos jovens, propiciando, assim, uma compreensão das juventudes por uma perspectiva da pluralidade e, consequentemente, se posicionando criticamente a respeito das visões homogêneas sobre juventude, que eram associadas frequentemente a critérios de faixa etária (BOURDIEU, 1983).

Margulies e Urresti (1996) afirmam que a juventude é mais do que uma categoria etária e que não pode ser tomada como um conceito desconectado dos seus aspectos históricos, fáticos, sociais e políticos, circunscritos à sua dimensão simbólica. Dessa forma, ao falarmos de juventude devemos considerar esses aspectos. Para os autores, a juventude se destaca por ser um período de moratória social, ou seja, um período que possibilita aos jovens postergarem exigências do mundo familiar e do trabalho, propiciando tempo para a dedicação aos estudos e ao trabalho, como também ao lazer e ao ócio.

Em contrapartida, no campo das políticas públicas, órgãos e documentos oficiais marcam uma delimitação cronológica para o campo das juventudes. A exemplo disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define jovens como indivíduos de 10 a 24 anos, subdivididos em adolescentes (10 a 19 anos) e jovens adultos (20 a 24 anos), para orientar o desenvolvimento de políticas e programas de saúde adequados às necessidades específicas de

cada faixa etária. No Brasil, o Estatuto da Juventude define jovens como indivíduos de 15 a 29 anos, estabelecendo esta faixa etária para garantir direitos e promover políticas públicas específicas para esse grupo.

Para Mannheim (1982, p. 70), as gerações não se formam pela união de um número de indivíduos conectados por “laços naturalmente desenvolvidos ou conscientemente desejados”, a exemplo do que ocorre na família, na tribo, ou na seita, isto é, os grupos concretos, organizações formadas para um objetivo específico; mas, se configuram como um fenômeno social, cujos indivíduos compartilham uma situação comum em dado momento histórico do processo social. Portanto, o fenômeno sociológico das gerações possui características peculiares, que ultrapassam a uma simples perspectiva biológica do ritmo da vida. Assim, Mannheim (1982) afirma que “o fenômeno social da “geração” não representa nada mais que um tipo particular de identidade da situação, abrangendo grupos etários relacionados, incrustados em um processo histórico-social” (MANNHEIM, 1982, p.73).

Uma das características do problema sociológico das gerações está no fato de que a criação e acumulação culturais são sempre realizadas por novos indivíduos produzidos pelo surgimento contínuo de novos grupos etários, visto que a cultura é desenvolvida por indivíduos que entram de formas diferentes em contato com a herança cultural acumulada. Assim, o fenômeno do “contato original”, a exemplo, da passagem da infância para a adolescência, da mudança de um nível escolar para o outro, da mudança do campo para a cidade, das diversas experiências vivenciadas na escola, assume um papel importante na vida do indivíduo, possibilitando um acontecimento na biografia individual do sujeito.

Segundo Mannheim (1982), o "contato original" com a herança social e cultural é influenciado não apenas pela mudança social, mas também por fatores biológicos essenciais, resultando em dois tipos distintos de "contato original": um relacionado à mudança nas relações sociais e outro ligado a fatores vitais, como a transição de uma geração para outra.

Outro ponto importante na teoria das gerações de Mannheim (1982) está na distinção de “geração enquanto realidade”, onde o vínculo concreto entre os sujeitos de uma geração é viabilizado através da exposição aos mesmos fenômenos sociais, e a noção de “unidade de geração”, que nas palavras do autor, o conceito de geração real representa um vínculo mais tangível do que a própria geração em si. Ele sugere que os jovens que compartilham experiências similares de problemas históricos concretos são considerados parte da mesma geração real. No entanto, grupos dentro dessa mesma geração real, que interpretam suas experiências comuns de maneiras distintas, formam unidades de geração separadas.

Weller (2010) aponta que Mannheim (1982) apresenta relevantes contribuições a partir da formulação minuciosa do seu conceito de gerações sobre a posição, a conexão e a unidade geracional que desfazem com a concepção de uma unidade geracional coesa e concreta e nos sugestiona que, ao invés de buscarmos caracterizar suas particularidades enquanto grupo, devemos centralizar nossas reflexões nas intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos. Buscar compreender as motivações das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, requer ainda investigações sobre fenômenos situados no nível macro, como a conjuntura social, histórica e política e social, bem como analisar o conjunto do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, situadas no campo micro. A partir dessa delimitação concreta referente ao problema das gerações, Mannheim (1982) propôs um percurso teórico-metodológico para que os pesquisadores pudessem esgotar as perspectivas de interpretação sociológica de um determinado tema.

Além disso, segundo Weller (2007), Mannheim (1961) também discute o papel que a juventude deve desenvolver na sociedade e o seu significado. Destaca a importância de compreendermos a juventude levando em consideração o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida e de percebermos a relação entre juventude e sociedade em termos de reciprocidade.

Dessa forma, pensar a juventude em uma perspectiva sociológica, é entendê-la como polissêmica, um segmento plural em constante transformação, que ultrapassa a delimitação cronológica. Os diversos sentidos e significados atribuídos a ela são expressos nas diferentes dimensões da vida social, implicando vivências e oportunidades em uma série de relações sociais (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002; FERNANDES, 2019). Dentro de uma dualidade, a juventude é vista como uma categoria social e como uma categoria histórica. Social, pois é símbolo dentro de um imaginário social, responsável pela formação de um grupo de sujeitos; histórica, pois está sujeita a transformações e metamorfoses (GROPPO, 2017).

Dayrell e Carrano (2014) descrevem que a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todos as instâncias de sua vida, desde sua dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais, a diversidade cultural, a diversidade de gênero e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. Nesse sentido, enfatiza-se a noção de juventudes, no plural (DAYRELL; CARRANO, 2014).

1.6.1 Culturas Juvenis

Abramo (1994) discute que, a partir dos anos 1950, surgiu a noção de uma cultura juvenil genérica, englobando o comportamento juvenil compartilhado entre diferentes grupos de jovens. Embora o termo possa obscurecer diversas condições sociais e experiências, ele serve como referência para manifestações que não se configuram necessariamente como movimentos sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, mudanças significativas ocorreram na configuração da juventude, com maior vinculação aos espaços de lazer e à indústria cultural. O período escolar ampliado para além das classes burguesas e o aumento do consumo e do tempo livre contribuíram para o surgimento de uma cultura juvenil ampla e internacional, caracterizada por novos padrões de comportamento e conflitos geracionais. Essas mudanças foram facilitadas pelo ciclo de desenvolvimento industrial e as medidas do *welfare state*, que criaram um mercado específico para os jovens e valorizaram o tempo livre, resultando em maior liberdade e autonomia para os jovens e uma diminuição da autoridade paterna.

As culturas juvenis são espaços de práticas, representações, símbolos e rituais nos quais os jovens buscam construir uma identidade própria. Através dessas práticas, eles mobilizam recursos culturais para além do mercado, assumindo papéis de protagonistas em seus meios e contribuindo para a construção de olhares sobre si mesmos e sobre o mundo. Os grupos culturais desempenham um papel fundamental nesse processo, proporcionando aos jovens espaços de criação e expressão cultural, especialmente para aqueles que enfrentam experiências sociais desfavorecidas. Além das expressões culturais, a sociabilidade é outra dimensão importante da condição juvenil, desenvolvida principalmente nos grupos de pares durante o lazer e a diversão, mas também presentes em outros espaços institucionais. Os amigos do grupo funcionam como espelhos da identidade dos jovens, ajudando-os a estabelecer semelhanças e diferenças em relação aos outros (DAYREL; CARRANO, 2014).

1.6.2 Juventudes e a Sociologia Brasileira

No contexto histórico brasileiro, somente a partir do século XIX, após uma lógica médica e higienista é possível pensar os jovens e a juventude como categorias específicas distintas da infância e da vida adulta. Tais categorias são carregadas de sentidos que denotam momentos específicos da história brasileira (CASSAB, 2010; SOUZA, 2006).

Costa (1989) e Coimba (2003) apontam que, durante o período colonial brasileiro, o pai ocupava o papel central no núcleo familiar, fazendo com que o filho ocupasse uma posição secundária. Nessa configuração, a vida era dividida, entre a infância e a vida adulta, pois o que interessava ao pai era que o filho já adulto tivesse capacidade para herdar seus bens e dar continuidade ao seu trabalho. Assim, nessa ordem familiar, o sentido de sujeito jovem e de juventude ocupam um não lugar, visto que logo no início da puberdade, os filhos assumiram a postura de adultos. Essa configuração familiar só foi alterada após a assunção social da lógica médica e higienista, após se difundir a imagem de que a família patriarcal colonial, baseada no autoritarismo e violência do pai, era prejudicial para o desenvolvimento dos filhos.

Os primeiros estudos sobre a juventude e o universo estudantil na sociologia brasileira datam de meados da década de 1960, com destaque para os trabalhos dos sociólogos Octavio Ianni e Marialice Foracchi, focalizando o papel dos(as) estudantes na transformação da sociedade brasileira (SILVA, 2010). As décadas de 1970 e 1980 tiveram influências das produções sociológicas da Escola de Chicago e dos estudos culturais. Já na década de 1990, os estudos sobre juventude na sociedade brasileira influenciaram instituições, com maior destaque para a UNESCO, e esta, por sua vez, ressignifica a juventude e o(a) jovem em um novo espaço discursivo, apresentando-o(a) como protagonista, sujeito social capaz de produzir respostas às problemáticas contemporâneas de marginalizações e violências que os (as) jovens estavam suscetíveis de sofrerem e praticarem. Dessa forma, a UNESCO propiciou a retomada da juventude como temática sociológica, dialogando com diferentes abordagens conceituais, tanto em perspectiva estrutural quanto enfatizando narrativas construídas pelas culturas juvenis. Enquanto categoria social, a juventude é redefinida por uma nova abordagem que ultrapassa a perspectiva de classe, e se embasa em categorias como cidadania, violência e protagonismo juvenil (TAVARES, 2012).

Para Novaes (2007), na contemporaneidade, “ser jovem” denota o vivenciamento de uma convivência antagônica entre a sujeição familiar e social, ao mesmo tempo que promove grandes perspectivas de emancipação. Nesse sentido, Groppo (2017) afirma que a juventude é uma fase da vida social caracterizada por um status social que possui certa independência em relação ao núcleo familiar, mas com menor autonomia frente às instituições sociais além da

família. Essa fase se diferencia da infância pelo seu maior status social, enquanto se diferencia da maturidade pelo menor prestígio social, resultando em menores direitos no mundo público e uma relativa dependência em relação ao núcleo familiar.

Ainda conforme Abramo (2005), podemos compreender a condição juvenil como o modo como as sociedades atribuem significado ao "ser jovem", e como tal etapa da vida é vivida por todos os que rodeiam o(a) jovem, visto que a situação juvenil representa as múltiplas formas como ela é vivenciada, ou seja, os jovens experimentam distintos graus de pertencimentos, possibilidades e de dificuldades dada a sua realidade, na vivência de sua juventude.

Assim, a juventude é visualizada como uma etapa de preparação, em que indivíduos processam sua inserção em diversas esferas da vida social e a escolarização tornou-se uma etapa inerente da passagem para a maturidade, visto que a escola é um espaço de construção da subjetividade e lugar primordial para a construção do projeto de vida, especialmente no Ensino Médio, nível de escolaridade, cujos(as) jovens são direcionados (as) a pensarem em suas perspectivas de futuro, a exemplo do incentivo ao ingresso no Ensino Superior e a escolha de uma carreira profissional (NOVAES, 2007).

1.6.3 O Jovem Como Sujeito de Direito

Embora a juventude e o jovem tenham sido reconhecidos no Brasil como categorias distintas em meados do século XIX, e as pesquisas na sociologia brasileira sobre a temática se destacarem a partir da década de 1960, os jovens tiveram uma maior atenção, em âmbitos legais, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e na década de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Todavia, o jovem e a juventude foram somente reconhecidos, juridicamente, como uma categoria social peculiar e com necessidades de atenção específicas somente no início da década de 2000. Oliveira e Lacerda (2022) apontam que entre os exemplos dos marcos legais que promoveram essa mudança paradigmática estão: a criação da Secretaria da Juventude em 2005; a Emenda Constitucional nº 65 que incorporou a palavra "jovem" à Constituição Federal no artigo 227, no ano de 2010, e posteriormente, em 2013, com a criação do Estatuto da Juventude. Assim, o artigo 227 da Constituição Federal afirma que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, profissionalização, à cultura, cultura, à dignidade, dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

Promulgada em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8.069, dispõe sobre o ECA, concedendo a proteção integral das crianças e dos(as) adolescentes. Para os efeitos desta lei, é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Afirma-se no Art. 3º que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Além disso, os direitos enunciados aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

O Art. 4º afirma que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com prioridade, "a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (BRASIL, 1990). A soma disso, no quarto capítulo, intitulado "Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer", o artigo 53 afirma que: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Em 30 de junho de 2005, a Lei nº 11.129, institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; alterando as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. O Art. 9º afirma que fica criado, no âmbito da estrutura organizacional da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Conselho Nacional de Juventude - CNJ, com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude, fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais. Assim, § 1º o CNJ terá a seguinte composição: I – 1/3 (um terço) de representantes do Poder Público; II – 2/3 (dois terços) de representantes da sociedade civil (BRASIL, 2005).

Segundo o artigo 11, à Secretaria Nacional de Juventude, criada na forma da lei, compete, dentre outras atribuições, articular todos os programas e projetos destinados, em

âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, ressalvado o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005).

Sancionada em 05 de agosto de 2013, a Lei nº 12.852 institui o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - (SINAJUVE). Assim:

> § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, p. 1).

O Estatuto da Juventude do Brasil, estabelece os direitos e deveres dos jovens brasileiros, com idade entre 15 e 29 anos, visando garantir sua plena inclusão e participação na sociedade. Assim, o documento define diretrizes para políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral dos jovens, abrangendo áreas como educação, trabalho, saúde, cultura, esporte e lazer. Entre seus principais objetivos, destacam-se a promoção da cidadania, a ampliação do acesso a oportunidades e a valorização da diversidade e do protagonismo juvenil.

Além de assegurar direitos específicos, o Estatuto da Juventude também institui mecanismos para a implementação e fiscalização das políticas públicas direcionadas aos jovens. Ele estabelece a criação de conselhos e fóruns de juventude em níveis federal, estadual e municipal, permitindo a participação ativa dos jovens na formulação, monitoramento e avaliação dessas políticas. Dessa forma, o estatuto busca fortalecer a participação democrática, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável, promovendo um ambiente propício para que os jovens possam contribuir de maneira significativa para o futuro do país.

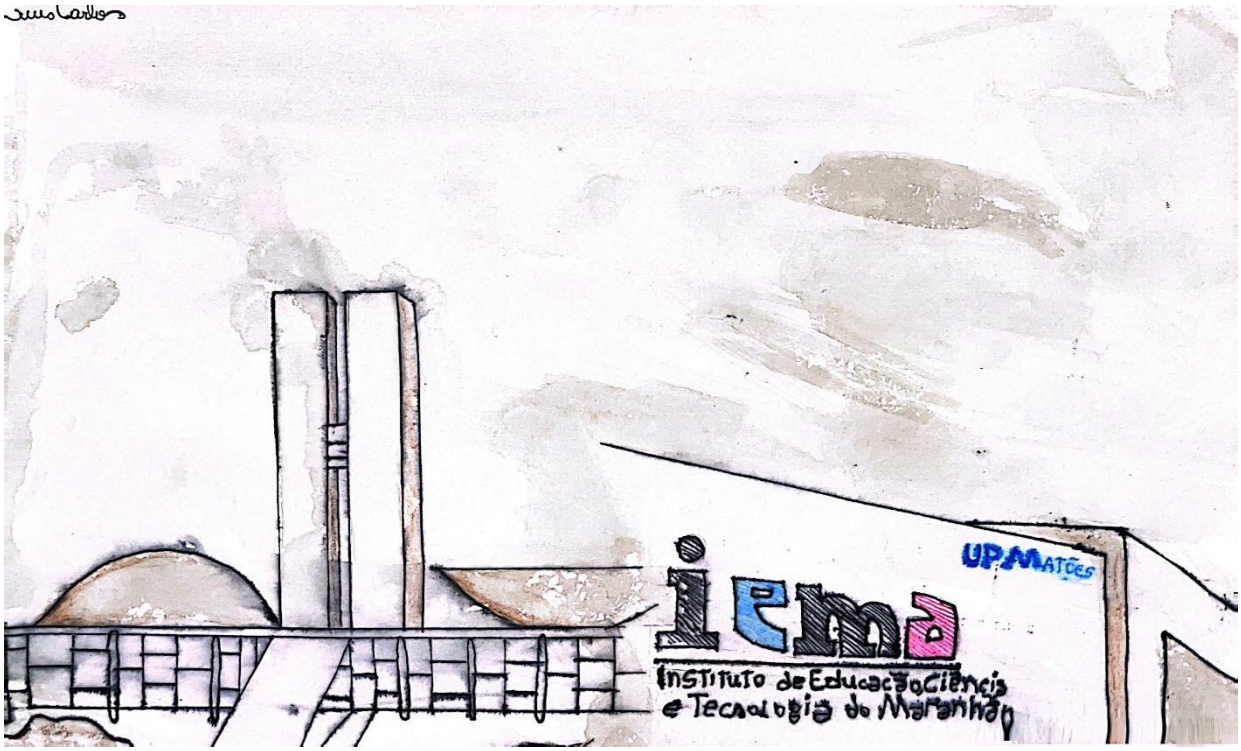
A exemplo do contexto educacional, o Artigo 7º afirma que o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que não tiveram acesso na idade adequada. Dessa forma, podemos visualizar que no âmbito jurídico, a categoria juventude e os seus sujeitos ainda são categorias recentes e necessitam de atenção, cuidados e necessidades específicas a fim de garantir a sua integridade e o acesso aos direitos básicos, a exemplo da educação, ao acesso ao mundo do trabalho e a profissionalização. Tais leis têm sido as principais fontes de subsídios para a criação e implementação de políticas públicas destinadas aos jovens brasileiros, marcados pela complexidade de vivências sociais, significações e produção culturais das mais diversas realidades (BRASIL, 2013).

Para Castro e Macedo (2019), ambos os documentos jurídicos aqui citados carregam o

esforço do reconhecimento da diversidade social e cultural dessas populações. Embora o corte etário estabeleça os limites de quem terá acesso a esses direitos, a definição das categorias criança, adolescente e jovem, estabelecidos nesses marcos legais, vão muito além desse recorte mecânico. E ainda, ambos expressam um processo de reconhecimento das desigualdades sociais que tornam essas categorias mais heterogêneas que homogêneas. Para os autores, um dos elementos de proximidade desses dois marcos legais é o reconhecimento de populações inviabilizadas.

Portanto, reconhecer quem são as juventudes e a formação das culturas juvenis contemporâneas implica assumir um compromisso ético, estético e político na defesa da dignidade e da garantia e ampliação dos direitos desses sujeitos. O entendimento da condição e das diversas situações juvenis permite o alargamento dos escopos analíticos para a formação de elementos que auxiliem a compreensão de quem são os jovens contemporâneos (ABRAMO, 1997; FEIXA, 1998; PAIS, 1993).

CAPÍTULO 2



A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO EDUCACIONAL MARANHENSE: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo aborda as significativas alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 na legislação educacional brasileira, incluindo a instituição do Ensino Médio em tempo integral e a formulação da BNCC para essa etapa de ensino. Destaca-se a abordagem dual entre a formação profissional e a gestão da pobreza. As consequências dessas mudanças têm sido profundamente sentidas pelos professores, gerando preocupações sobre a flexibilização e precarização do trabalho, a desvalorização da força laboral e a desprofissionalização do magistério. Apresentam-se considerações sobre a educação pública no estado do Maranhão, analisando documentos oficiais que demonstram a relação público-privada estabelecida pelo estado, como a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Será examinada a configuração curricular da escola pesquisada e o modelo curricular da Escola da Escolha, que influenciou o modelo do IEMA e a estrutura da parte diversificada curricular do território maranhense. Além disso, serão apresentadas reflexões sociológicas sobre a escola e o Ensino Médio. Neste capítulo, o termo Projeto de Vida é analisado como um componente curricular que integra a parte diversificada da instituição pesquisada

2.1 A Reforma do Ensino Médio e a Criação da BNCC

Em março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, destacou-se como uma tentativa de mudança de direção nas reformas educacionais dos países mais pobres e populosos, enfatizando a educação para a equidade social. Essa abordagem visa combinar a educação como meio de distribuição de renda e mobilidade social com a necessidade imperativa de acesso à cultura escrita, letrada e informatizada, considerada essencial para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho na sociedade contemporânea (DELORS, 1998; OLIVEIRA, 2004).

As reformas educacionais na América Latina durante esse período apresentam um duplo enfoque: a educação voltada para a formação profissional e a educação destinada à gestão ou disciplina da pobreza. Essas reformas são caracterizadas pela padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos, sob o pretexto da organização sistêmica e da garantia de universalidade, visando reduzir custos, redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, juntamente com a descentralização administrativa na sua implementação (OLIVEIRA, 2004).

Essas reformas têm impactado profundamente os trabalhadores docentes, abrangendo não apenas o âmbito escolar, mas todo o sistema educacional. Essas reformas geram mudanças

significativas na natureza do trabalho escolar e levantam novas questões, como os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho que, consequentemente, ampliou a desvalorização e desqualificação da força de trabalho docente, assim como a desprofissionalização e proletarização do magistério (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Santos (2004), no presente estágio do capitalismo, políticas públicas têm sido implementadas de forma articulada à globalização econômica, o que resulta na reconfiguração das políticas sociais. Esse processo faz parte do ajuste estrutural, no qual a criação do Estado mínimo requer reformas que transfiram para o setor privado responsabilidades e compromissos anteriormente assumidos pelo setor público. Nesse contexto, uma nova estrutura para o setor educacional vem sendo delineada, baseada em critérios de eficiência e eficácia alinhados aos interesses do mercado, o que impulsiona mudanças significativas nos sistemas de ensino.

Santos (2004) em conformidade com Torres (1996) apontam que os governos mais conservadores e seus representantes e adeptos, em nível nacional e local, têm defendido reformas para a educação fundamentadas nos princípios da reforma neoliberal do Estado. Estes princípios incluem a crença de que a descentralização da gestão administrativa pode aumentar a eficácia e a eficiência das escolas, além de facilitar o processo de responsabilização por meio de prestações de contas. Além disso, argumenta-se que é essencial estabelecer um currículo nacional para definir uma base comum de conteúdos na educação básica, e que a qualificação dos professores é uma tarefa crucial, exigindo formação de nível superior para os docentes das séries iniciais, com investimento na formação contínua.

Em contrapartida, ao analisar a autogestão escolar com a descentralização financeira, administrativa e curricular, observa-se que os chamados projetos conservadores, acusados de estarem alinhados com as políticas neoliberais do Estado, apresentam aspectos contraditórios. Embora defendam a descentralização, esses projetos promovem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e sistemas nacionais de avaliação, que limitam a autonomia real das escolas (SANTOS, 2004).

As discussões sobre a reformulação do Ensino Médio brasileiro começaram em 2013, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), com o Projeto de Lei (PL) 6840/2013. A reforma foi concretizada no governo de Michel Temer (2016-2019) pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, visando enfrentar desafios como altos índices de evasão e baixa qualidade do ensino, introduzindo mudanças significativas na estrutura e no currículo. O currículo foi reorganizado por áreas do conhecimento, com itinerários formativos permitindo maior personalização, focando em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e

sociais aplicadas, além da formação técnica e profissional. A carga horária mínima anual aumentou para 1.000 horas, com um total progressivo de 3.000 horas ao longo dos três anos, incentivando também o ensino em tempo integral.

Compreendemos, conforme Simões (2017), que a reforma do Ensino Médio pretendeu atender a interesses externos à educação, sobretudo à adequação das políticas públicas brasileiras a demandas ligadas às relações políticas e econômicas em âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, o que ocorre no Brasil é parte de uma tendência global identificada por Laval (2019) como neoliberalismo educacional. Tais mudanças desconsideram fatores importantes que influenciam as condições de ensino e aprendizagem na escola, tal como a desigualdade social vivida pelas juventudes do país.

A BNCC, como conhecemos hoje, é resultado de discussões que se intensificaram, pelo menos, desde 2013. Como ressalta Silva (2020), houve o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o que ocasionou mudanças na composição do Ministério da Educação (MEC) e, mais especificamente, no Conselho Nacional de Educação (CNE). O que fica claro é que até antes do processo, os rumos das discussões sobre a BNCC eram outros: havia maior participação de professores e pesquisadores na formulação do texto da base; mas, com as mudanças implementadas, aumentou-se a pressão por parte de agentes externos ao governo, a exemplo da Fundação Lemann e Movimento Pela Base, em detrimento dos especialistas, pesquisadores e professores (SILVA; CIGALES, 2021).

A BNCC define os conteúdos mínimos obrigatórios, com 60% da carga horária dedicada à BNCC e 40% aos itinerários formativos. A implementação foi gradual, envolvendo estados e municípios, e enfrentou críticas pela rapidez de aprovação e o risco de aumentar desigualdades educacionais devido à falta de infraestrutura em algumas escolas. A reforma alterou legislações educacionais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), entre outras. Um ponto central da lei é a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O novo modelo curricular é composto por uma parte comum de 1.800 horas e uma parte diversificada de no mínimo 1.200 horas, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio, promovendo uma abordagem integral na formação dos estudantes, considerando aspectos acadêmicos, físicos, cognitivos e socioemocionais.

Barreiros e Santos (2022) apontam que o debate sobre uma base comum educacional data da década de 1980 e foi reforçada pela Constituição Federal de 1988 (Art. 210) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Art. 26). Embora tenha prevalecido a

decisão de definir uma base nacional comum, havia, já naquele momento, uma afirmação da necessidade de que as instituições educacionais deveriam construir seus currículos e que o fizessem com a preocupação em respeitar e valorizar as características regionais, culturais, econômicas e sociais para fins de contextualização. Coadunando com essa demanda, o atual Plano Nacional de Educação (2014- 2024) reafirma a concepção de que, na ação e na prática pedagógica, é possível adequar mais demandas que não estejam incluídas em normativas e documentos.

No atual contexto da reformulação do Ensino Médio, Lino e Arruda (2023) afirmam que o processo de desmonte e descaracterização das políticas educacionais, iniciado a partir de 2016, concentra-se nas mudanças normativas na formação de professores, exigindo a adaptação dos currículos dos cursos de licenciatura à BNCC. Inserido na reforma educacional de viés neoliberal, esse processo busca reordenar as políticas educacionais para centralizar e controlar a educação, no contexto da reestruturação do Estado brasileiro, privilegiando interesses privatistas e financeiros em consonância com o neoliberalismo e setores conservadores que disputam concepções de educação. A materialização desse processo resulta na desprofissionalização do magistério, intensificando e precarizando o trabalho docente, o que gradualmente deteriora as condições de vida e trabalho dos professores, levando à sua desumanização. O debate sobre a qualidade da educação amplia-se, agora reduzido ao ensino de aprendizagens essenciais, conforme preconizado pela implementação da BNCC.

As autoras, ao se referenciar a Hýpolito (2019), apontam que esse movimento de reforma educacional, alinhado ao neoliberalismo, é impulsionado por organismos multilaterais e adotado pelos grupos empresariais brasileiros que influenciaram a elaboração da contrarreforma educacional, a exemplo do próprio Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE). A discussão sobre qualidade educacional e padronização curricular promovida por essa contrarreforma ignoram proposições democratizantes centradas na qualidade social, levando a uma progressiva desresponsabilização do Estado com a oferta da educação obrigatória.

A BNCC, ao prometer equalizar o que será ensinado, sem intervir nas condições materiais que reproduzem desigualdades educacionais, configura-se como o epicentro da reforma empresarial da educação. Este modelo, descontextualizado e instrucional, busca estabelecer padrões mínimos, não apenas para ações e políticas educacionais, mas também como critério para a distribuição de recursos, atendendo aos interesses privatistas e privatizantes do mercado. Esse processo não afeta apenas a qualidade do ensino, mas também o direito à educação e a construção das identidades dos professores, contribuindo para a desumanização do magistério e a precarização de sua formação e atuação (LINO; ARRUDA, 2023).

Recentemente, em janeiro de 2024 na Conferência Nacional de Educação (Conae 2024), realizada em Brasília, a principal decisão foi a revogação do Novo Ensino Médio (NEM). A conferência, que encerrou com a presença do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-) e uma manifestação contrária ao ministro da Educação, Camilo Santana, reuniu propostas das conferências locais para um documento que orientará o Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. Entre as aprovações estão a revogação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Curricular Formação.

Em julho de 2024, no Senado, os parlamentares mudaram pontos da proposta e o texto teve de ser votado novamente pelos deputados. Depois de mais discussões com o Ministério da Educação (MEC) e sociedade civil, a aprovação foi quase unânime: 437 votos a favor e um contrário. A carga horária nos três anos permanece como é hoje: 3 mil horas. A mudança recai na divisão entre as disciplinas obrigatórias e as optativas, de aprofundamento de conhecimento em áreas específicas. A lista de disciplinas obrigatórias aumentou: além de português, matemática e inglês entram educação física, arte, sociologia, filosofia, física, biologia e química. O espanhol segue sendo matéria optativa, apesar de ter sido votada como obrigatória pelos senadores. No ensino técnico profissional, a carga horária total de 3 mil horas também fica igual. As matérias obrigatórias subiram de 1,8 mil para 2,1 mil horas, com até 300 horas aproveitadas dentro da formação. O texto restringe o ensino à distância e só autoriza a modalidade de forma excepcional e temporária. O critério deverá ser estabelecido pelos estados. Incluíram na proposta a obrigatoriedade de que os estados ofereçam em todas as cidades ao menos uma escola da rede pública com ensino médio no período noturno - quando houver demanda. O texto aprovado estabelece que, a partir de 2025, o novo modelo já esteja à disposição dos jovens que entrarem no primeiro ano do Ensino Médio. As redes de ensino terão até o fim de 2024 para redesenhar a oferta de professores em sala de aula para cumprir a nova lei. As novas regras ainda precisam ser sancionadas pelo presidente Lula.

2.2 O Currículo Educacional do Estado do Maranhão e a Parceria Público-Privada com o ICE

Souza (2021) afirma que a Educação de tempo integral tem sido uma prioridade no estado do Maranhão, conforme evidenciado por diversos atos normativos. Embora por vezes seja tratada como sinônimo de Educação Integral, esses termos não são necessariamente intercambiáveis, embora tenham ganhado destaque nos últimos anos. No caso específico do Maranhão, diversas iniciativas legislativas e programas governamentais, como o Programa "Escola Digna" e o Programa de Educação Integral (PROEIN) de 2015, refletem a intenção de

implementar a Educação Integral no estado, visando melhorar a qualidade e a oferta de ensino. Estes programas propõem ações voltadas para a melhoria da estrutura física das escolas, fortalecimento da gestão democrática, valorização dos professores e preparação dos alunos para a atuação profissional. Entretanto, a mera ampliação da jornada escolar não garante a efetivação da Educação Integral, que demanda uma abordagem mais abrangente e integrada em diversos aspectos da formação do cidadão.

A Lei Estadual nº 10.099, de 11 de junho de 2014, sancionada durante o governo de Roseana Sarney, aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PPE/MA), que inclui metas direcionadas à ampliação da oferta de ensino para adolescentes de 15 a 17 anos e da própria Educação Integral em jornada ampliada. Com a mudança de governo em 2015, o novo governador, Flávio Dino, também promoveu ações voltadas para a implementação da Educação Integral. Em sua proposta de governo de campanha intitulada "Propostas para um Maranhão com desenvolvimento e justiça social", Dino já demonstrava a intenção de expandir a Rede de Ensino em Tempo Integral, ressaltando que apenas 0,5% dos alunos do Ensino Médio estudavam em período integral e que essa deficiência precisava ser corrigida para melhorar a qualidade das escolas (COLIGAÇÃO TODOS PELO MARANHÃO, 2014).

Souza (2021) destaca que o mesmo plano de governo propôs que as ações poderiam ser financiadas por parcerias público-privadas. Nos primeiros dias de sua gestão, Flávio Dino publicou o Decreto Estadual nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015, instituindo o Programa “Escola Digna”. Este programa visa fornecer a infraestrutura necessária para a formação de cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente em diversos campos da atividade social.

Para alcançar esses objetivos, Souza (2021) menciona diversas ações propostas, incluindo a expansão e melhoria da estrutura física das escolas, fortalecimento da gestão democrática nas escolas, valorização dos professores, melhoria dos indicadores educacionais, fortalecimento de insumos educativos estaduais e municipais, assessoria às redes municipais de ensino, indução financeira, concessão de bolsas, premiações e reconhecimento por experiências exitosas. Essas ações seriam financiadas por recursos próprios do estado, recursos da União, Emendas Parlamentares e parcerias com instituições privadas (ESTADO DO MARANHÃO, 2015c).

Souza (2021) aponta que a parceria entre o Governo do Estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi formalizada através do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015, assinado em 24 de abril de 2015, conforme registrado na página 26 do Diário Oficial do Estado do dia 18 de maio de 2015. Esta parceria envolveu

também o Instituto Natura e a Alere Gestão e Administração Ltda. Na ocasião da assinatura do contrato, o governador do Estado destacou a importância das parcerias público-privadas para a melhoria dos serviços públicos no Maranhão, afirmando que tais parcerias eram cruciais para o progresso do estado (ESTADO DO MARANHÃO, 2015b).

Segundo Souza (2021), as instituições envolvidas pleiteavam a realização desse convênio desde 2007, mas ele só foi efetivado após a eleição de Flávio Dino em 2014. Em dezembro de 2014, antes de sua posse, Flávio Dino visitou escolas integrais nos estados de Pernambuco e Ceará, acompanhadas pelo ICE, para conhecer de perto o modelo (ESTADO DO MARANHÃO, 2015a). A parceria abrangeu não apenas o Ensino Médio Regular, mas também os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), focados no ensino profissionalizante, e os Núcleos de Educação Integral, que ofereciam projetos de arte, esporte e cultura no contraturno escolar (ESTADO DO MARANHÃO, 2017). Em 2015, foram criadas as Comissões Gestoras do Convênio por meio das Portarias nº 44, de 7 de julho de 2015, da SECTI, e nº 1.425, de 10 de agosto de 2015, da Secretaria de Estado da Educação.

Souza (2021) explica que a comissão criada pela SECTI era composta por três servidores responsáveis pela gestão do Convênio em relação à Educação Profissional, Tecnológica de Tempo Integral e Integrado, decisões sobre o modelo de gestão pedagógico a ser implantado nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, e a aprovação dos marcos legais e normativos necessários. A comissão da SEDUC/MA, também formada por três servidores, tinha a função de planejar, implementar e articular todas as atividades necessárias para cumprir os objetivos do Convênio, além de gerir os recursos humanos, técnicos e materiais essenciais e estabelecer as estratégias e logísticas necessárias para o desenvolvimento das ações previstas (ESTADO DO MARANHÃO, 2015c).

Ao analisarmos o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) publicado no ano de 2022 pelo governo do estado do Maranhão enfrenta desafios significativos, especialmente no campo da educação. Foram observados avanços recentes, refletidos pelo crescimento dos indicadores educacionais do Ensino Médio. Um exemplo notável é o aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que subiu de 3,1 em 2015 para 3,4 em 2017, alcançando 3,7 em 2019, embora tenha registrado uma queda para 3,5 em 2021. Esses dados evidenciam as dificuldades contínuas enfrentadas pelo estado. Além disso, há alguns problemas a serem enfrentados, como a qualificação do corpo docente e a redução da evasão escolar, especialmente nas áreas rurais. Embora tenha sido alcançado o marco de atendimento do ensino médio em instalações próprias em todos os municípios, a diminuição no número de estudantes matriculados e as disparidades regionais continuam a ser preocupantes

(MARANHÃO, 2022).

Diante do exposto, considerando as demandas e potenciais produtivos específicos de cada região do Estado do Maranhão, o governo estadual delineou no ano de 2022 quatro itinerários formativos integrados, além do Ensino Médio Técnico e Profissionalizante (EPT). Esses itinerários são: I. Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; II. Ciências da Saúde; III. Ciências Humanas e Linguagens; IV. Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Essa abordagem visa adaptar a educação às necessidades locais, preparando os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho com habilidades relevantes e adequadas às demandas regionais (IEMA, 2023; MARANHÃO, 2022).

2.3 O Modelo da Escola da Escolha

A Escola da Escolha é um modelo de educação integral criado pelo ICE, concebido como uma nova abordagem para a juventude brasileira. Este modelo não apenas oferece uma formação acadêmica de alta qualidade, mas também amplia as referências sobre valores e ideais dos estudantes, apoiando-os na superação dos desafios contemporâneos. No cerne da Escola da Escolha está a construção do Projeto de Vida do estudante, que envolve a reflexão sobre seus sonhos, ambições e metas, tanto na esfera pessoal e social quanto no mundo produtivo.

Segundo o ICE, o Projeto de Vida é a solução central que dá sentido ao projeto escolar na vida do estudante, projetando uma visão de si próprio no futuro, com o apoio de uma rede de esforços, talentos e competências. A Escola da Escolha opera com um currículo integrado pela Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada, oferecendo experiências contextualizadas que atendem às necessidades e interesses dos estudantes. Metodologias como Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, junto com práticas educativas como o Acolhimento e a Tutoria, são componentes chave desse modelo.

O ICE defende que uma formação integral resulta de um currículo que desenvolve tanto competências pessoais e sociais quanto cognitivas. A combinação de conhecimento e atitude é vista como crucial para o sucesso do estudante em todas as dimensões de sua vida. Para implementar esse currículo, a ampliação do tempo de permanência na escola é considerada essencial, proporcionando um ambiente onde os estudantes podem se desenvolver como pessoas autônomas, solidárias e competentes.

Muitos indicadores educacionais destacam a situação crítica da infância e adolescência no Brasil, sublinhando a necessidade urgente de políticas estratégicas para sua melhoria. O ICE, apoiado por seus parceiros, busca influenciar o setor público a conceber e implementar políticas

eficazes e sustentáveis, alinhadas à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

A Escola da Escolha idealiza jovens que, ao concluírem a Educação Básica, tenham consolidado uma base sólida de conhecimentos e valores, não sejam indiferentes aos problemas reais e se apresentem como parte da solução, e possuam um conjunto amplo de competências que lhes permita continuar aprendendo e enfrentando os desafios do mundo contemporâneo. Uma representação do modelo (figura 1) da Escolha da Escolha pode ver visualizado a seguir:

Figura 1: Representação do Modelo da Escola da Escolha

Fonte: escola da escolha - ICE (icebrasil.org.br)

2.4 Descrição da Escola Pesquisada

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), criado em 2 de janeiro de 2015, tem como propósito central a expansão da educação profissional, científica e tecnológica no estado. Por meio de sua abordagem, busca-se estabelecer uma presença em todas as regiões do Maranhão, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento das habilidades locais, em consonância com as prioridades estratégicas da região. A estrutura do IEMA abrange diferentes modalidades, incluindo IEMAs Plenos, Vocacionais e Bilíngues, abrangendo desde o Ensino Médio Técnico em Tempo Integral até cursos de Formação Inicial

Continuada (FIC) e profissionalizantes.

A estrutura curricular do Instituto de Educação do Maranhão (IEMA), implementada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), apresenta uma abordagem com ênfase na interdisciplinaridade em áreas como ciências, cultura, linguagens e artes. A adoção de estratégias baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a Parte Diversificada (PD) e a Base Técnica (BT), reflete um esforço significativo para o desenvolvimento holístico dos estudantes. No entanto, uma análise crítica dessa implementação exige considerar a eficácia dessas inovações pedagógicas na prática, questionando se elas realmente proporcionam uma experiência educacional mais rica e significativa para todos os alunos.

O modelo institucional do IEMA é fundamentado em princípios específicos que variam conforme as áreas de atuação. O foco no modelo de pertinência, que enfatiza a melhoria contínua através de práticas baseadas em evidências e pesquisa aplicada, levanta questões sobre a capacidade da instituição de adaptar e evoluir suas práticas educativas diante das necessidades reais dos alunos e do contexto social. Já o modelo pedagógico, centrado no protagonismo juvenil, nos 4 Pilares da Educação, na pedagogia da presença, nas competências socioemocionais e na inserção transformadora, destaca um compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, é crucial avaliar se esses princípios são efetivamente integrados no cotidiano escolar e se resultam em melhorias tangíveis no desempenho e na satisfação dos alunos.

Em termos de gestão educacional, o IEMA adota a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que fornece diretrizes estratégicas e operacionais para orientar a equipe escolar. A implementação da TGE nos IEMAs Plenos é um passo relevante para garantir uma aprendizagem de qualidade e uma formação integral. No entanto, é essencial analisar criticamente como essas diretrizes são aplicadas na prática, considerando os desafios e as limitações enfrentados pela equipe escolar no processo de gestão e se essas estratégias realmente conseguem atender às necessidades educativas e formativas dos alunos de maneira eficaz.

Figura 2: Fachada da Escola Pesquisada

Fonte: IEMA (2020).

O IEMA Pleno de Matões, inaugurado em 9 de abril de 2018, como parte do programa "Brasil Profissionalizado" do Ministério da Educação. Localizado em uma região marcada pela influência do agronegócio, oferece formações técnicas alinhadas às demandas locais. Em uma imersão ao campo, se observou que sua estrutura física contém: 12 salas de aula; 4 laboratórios especiais da Base Comum (Ciências da Natureza e Matemática); 2 laboratórios especiais da Base Técnica (Informática e Eletroeletrônica); 1 biblioteca; 1 auditório; 1 ginásio poliesportivo; 1 anfiteatro; 1 secretaria; 1 sala de professores; 3 salas de gestão escolar; 6 banheiros; 1 refeitório; 1 copa; 3 depósitos pedagógicos; 1 depósito de limpeza; 1 área externa; 1 área interna; 1 estacionamento interno.

Sua equipe escolar é composta por 36 docentes, divididos em 4 áreas do conhecimento da Base Comum Curricular: Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática; e 3 eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais; Informação e Comunicação e Recursos Naturais. Possui 3 gestores educacionais (geral, pedagógico e administrativo financeiro); 2 apoios pedagógicos; 1 secretária; 1 apoio de secretaria; 1 tecnólogo da informação; 1 auxiliar de pátio; 4 funcionários de serviços gerais; 4 funcionários de vigilância; 7 funcionários da cozinha. A escola está sem bibliotecária(o).

2.4.1 O Projeto de Vida no IEMA

De acordo com as orientações pedagógicas do estado do Maranhão para o ano de 2023, bem como as diretrizes operacionais do IEMA, o componente curricular Projeto de Vida se configura como um espaço essencial para que os estudantes explorem as dimensões afetivas e socioculturais ligadas à cidadania, visando a valorização, projeção e realização tanto de seus

sonhos individuais quanto coletivos. Um dos principais objetivos desse componente é desenvolver habilidades e competências que capacitem os alunos a agir com iniciativa, autonomia e responsabilidade.

No contexto do IEMA, o componente de Projeto de Vida é estruturado em aulas ministradas ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Médio, totalizando uma carga horária anual de 80 horas, com duas horas semanais de aulas. No primeiro ano, o foco recai sobre o autoconhecimento, formação de valores, responsabilidade social e aquisição de competências pertinentes ao século XXI. Já no segundo ano, os estudantes são orientados na elaboração de um plano de ação para alcançar seus objetivos e sonhos, culminando na consolidação de seus projetos de vida ao término do Ensino Médio, com metas e prazos definidos. No terceiro ano, recebem orientações pós-médio, abrangendo aspectos relacionados ao mundo do trabalho, continuidade acadêmica, acesso ao ensino superior e empreendedorismo.

Dentre as principais atividades do componente de Projeto de Vida no IEMA estão a Semana do Acolhimento e a Semana do Protagonismo. A Semana do Acolhimento, inspirada no Modelo da Escola da Escolha, visa introduzir os novos estudantes ao modelo educacional da instituição, sendo um marco inicial para o desenvolvimento do Projeto de Vida. Durante dois dias, os novos alunos são acolhidos por estudantes veteranos, conhecidos como Jovens Protagonistas, e participam de atividades dinâmicas para promover a socialização e familiarização com o modelo pedagógico.

2.5 A Escola Como Espaço Sociocultural

Dayrell (1996) ao compreender a escola como um espaço sociocultural, chama a atenção para o fato atenção para o fato de que essa deva ser entendida por uma abordagem sociocultural, que considera o dinamismo do seu cotidiano e a necessidade de resgatar os papéis dos sujeitos na trama social que a constituem enquanto instituição. Noutras palavras, esse espaço particular é gerado a partir da ação recíproca entre o sujeito e a instituição. Vista por essa abordagem, a escola pode ser concebida como um campo sociocultural próprio e duplamente ordenado: por um lado, de maneira institucional e burocrática, ela possui um conjunto de regras e de normas, que tem por objetivo delimitar a prática e a ação dos seus sujeitos constituintes; por outro lado, existe cotidianamente uma apropriação constante, por parte dos sujeitos constituintes, dos espaços, das leis, das ações e dos saberes que fomentam a vida escolar.

A escola se configura, portanto, como um espaço coletivo, marcado pelas relações grupais, pessoais e interpessoais, que possibilita lidar com as subjetividades dos seus sujeitos, permite ao seu alunado a aprendizagem de viver em grupo, lidar com as diferenças, com os

conflitos, e permite o acesso aos códigos culturais dominantes exigidos para o mercado de trabalho (DAYRELL, 1996; 2007).

Quanto aos sujeitos que interagem com esse espaço, especificamente, os jovens, que chegam à escola, devem ser apreendidos como sujeitos socioculturais em suas diferenças. São, portanto, indivíduos que possuem uma historicidade, características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os diferenciam das suas gerações anteriores, ao mesmo tempo em que constroem e atribuem significados diversos para a escola, estabelecendo relações entre a vivência escolar e os seus projetos de vida (DAYRELL, 2013).

Decorre dessa visão algo que Gadotti (2007) nos mostra: a escola está para além de sua percepção de um espaço físico, mas vista como uma forma de vivenciar e enxergar o mundo, definida pelas relações sociais que desenvolve. A escola configura-se como um fator e um produto da sociedade, uma instituição social cujo poder de transformação depende da sociedade e das relações que estabelece com as demais escolas, com as famílias e com a comunidade. Dessa forma, a escola e o processo da Educação Básica são consequência de um longo decurso de compreensão/realização do que é primordial, do que é duradouro, e do que é passageiro para que um cidadão exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida, considerando as dimensões individual e coletiva, para um bem viver em sociedade.

Essa realidade deve ser compreendida por meio de suas incompatibilidades, principalmente a percepção da escola como mecanismo para a democratização e espaço propício para o exercício da cidadania, almejando uma sociedade igualitária e imparcial. Sob essa visão, a escola, possui o propósito de impulsionar a universalização do acesso à cultura, desenvolvendo caminhos para a aprendizagem e para o crescimento de todos os indivíduos que compõem a sociedade (ANTUNES, 2008).

A escola, como um espaço que reúne diversos indivíduos, exige que o processo de ensino leve em conta os aspectos sociais e particulares de cada estudante, respeitando suas singularidades (LIBÂNEO et al., 2020). Vygotsky (1982) acredita que o ser humano deve ser compreendido como sujeito ativo, desprendido de moldes. Não se pode pensar que a educação é um processo desvinculado da vida cotidiana do indivíduo, pois para que ocorra uma educação significativa é imprescindível que esta seja revolucionária/transformadora em respeito às diversidades (COELHO et al. 2012). Nesse sentido, Ingold (2020) afirma que a educação democrática, pensada como uma prática de atenção, é a produção da diferença. A educação, enquanto devir humano, permite que os estudantes, coletivamente, se façam humanos em seus respectivos caminhos. Desse modo, o IEMA se apresenta como um espaço de interação, fundamentado em princípios educacionais que priorizam os projetos de vida dos estudantes. No

entanto, é necessária uma discussão mais abrangente e crítica sobre a proposta curricular de projeto de vida implementada e as realidades locais dos estudantes, para que, conforme afirma Libâneo et al. (2020), os alunos desenvolvam uma maior criticidade sobre suas próprias trajetórias.

2.6 Discussões Sobre o Ensino Médio

De acordo com Corti (2014), a escola desempenha um papel estratégico na vida social, sendo uma das instituições responsáveis por preparar as novas gerações para a vida em sociedade. A autora destaca que uma parte significativa da socialização e da educação dos jovens ocorre dentro do ambiente escolar. No Brasil, esse ambiente tem sido expandido, como evidenciado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos e ampliou o período de escolarização obrigatória para 14 anos. Esta expansão inclui a adoção do modelo de escola em tempo integral, visando prolongar a jornada escolar diária. O Ensino Médio, como parte dessa trajetória educacional, mantém uma relação de interdependência com os períodos escolares anteriores, visto que todos os alunos que o frequentam já passaram pelo Ensino Fundamental. Corti (2014) também observa que, tradicionalmente, o Ensino Médio no Brasil era reservado às elites econômicas e culturais, mas a partir dos anos 1990 houve uma expansão significativa dessa etapa para uma parcela mais ampla da sociedade, alterando suas características. Atualmente, o Ensino Médio, considerado parte da educação básica, oferece uma formação geral de base nacional comum, composta por um extenso conjunto de disciplinas obrigatórias. Analisando a natureza da socialização no Ensino Médio, Corti (2014) utiliza os conceitos de socialização primária e secundária de Peter Berger e Thomas Luckmann. Ele argumenta que o tipo de educação proporcionada nesse nível escolar se enquadra como uma forma de socialização secundária, a qual prepara os indivíduos para os diferentes setores da vida social em uma sociedade especializada como a contemporânea.

De acordo com Dayrell (2013), à medida que as escolas passam a receber um contingente de estudantes cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos em seu interior, interferindo nas trajetórias escolares e nos sentidos atribuídos a ela. Uma das problemáticas enfrentadas pelo Ensino Médio é a definição de sua identidade. Há uma tensão entre a formação geral básica e a profissionalizante, questionando o papel da escola média como etapa final do ensino básico e sua relação com o ensino superior e o mercado de trabalho. Além disso, há a necessidade de uma formação mais ampla, que aborde cidadania e autonomia. Os jovens que chegam ao Ensino

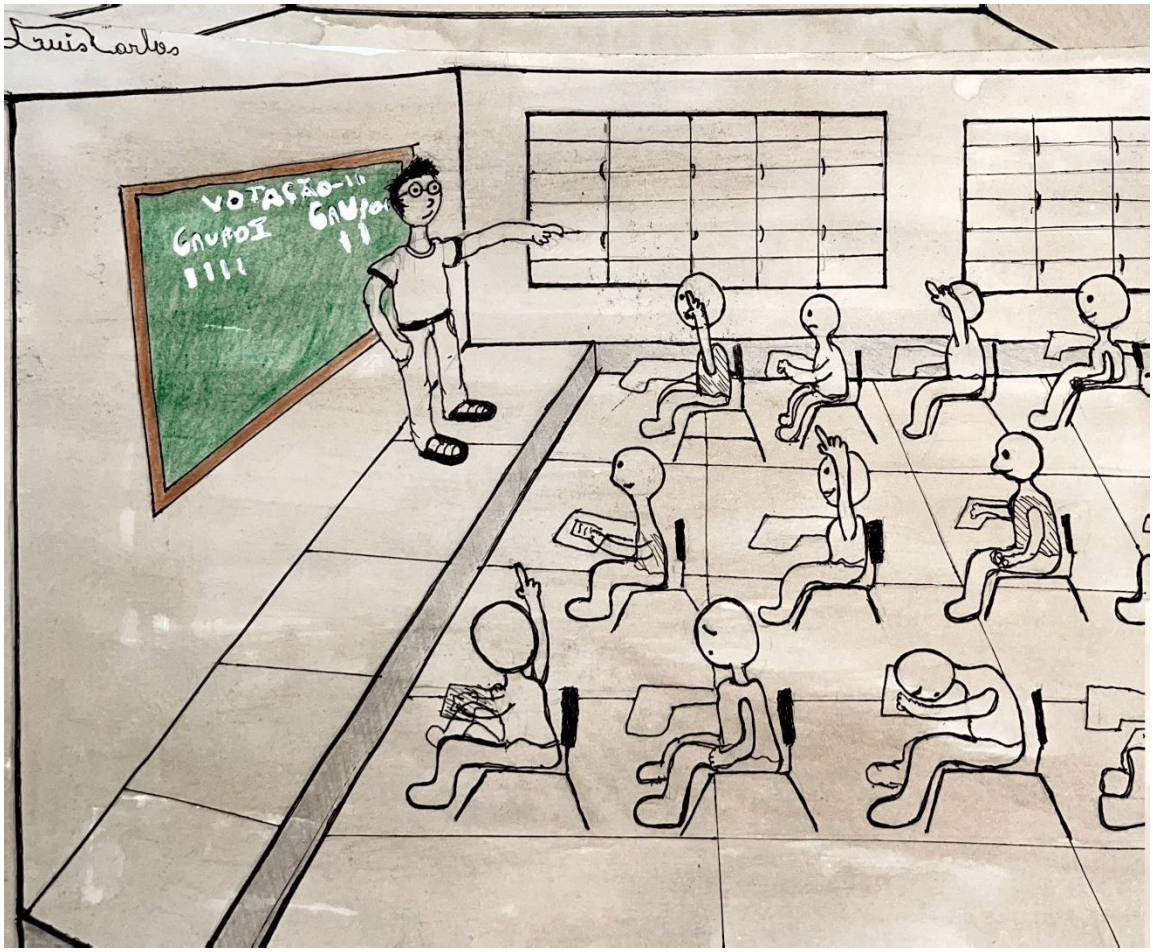
Médio refletem uma nova condição juvenil marcada pela diversidade, resultado das mudanças nos processos de socialização (DAYRELL, 2013).

Segundo Weller (2014), o Ensino Médio não deve ser visto apenas como uma continuação do Ensino Fundamental ou como uma etapa preparatória para o futuro após a formatura. A autora destaca que este período coincide com a fase em que os jovens devem planejar seus projetos futuros e realizar a transição necessária para concretizá-los. Portanto, a escola de ensino médio, juntamente com outras instituições, deve fornecer os recursos essenciais para que os alunos possam desenvolver seus objetivos de vida, tanto individualmente quanto em termos coletivos.

De acordo a autora, o conceito de transição é central no contexto do ensino médio atual, frequentemente levando à visão da juventude como uma fase efêmera entre a infância e a vida adulta. O termo transição sugere uma mudança de um estado ou posição para outro, o que implica a projeção para o futuro a partir da condição presente. Essa capacidade de projeção é crucial para a formação da identidade tanto individual quanto coletiva dos jovens (WELLER, 2014).

Além do mais, Arroyo (2012) aponta que outra tendência em relação ao Ensino Médio refere-se à ampliação da oferta da educação em tempo integral. Exemplo disso são os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada que desde o início da década de 2000, vêm ocupando maior centralidade no MEC, como também em muitas escolas das redes municipais e estaduais. Tais programas coincidem com a oferta de mais tempo-espaço de educação para a infância e para a adolescência populares. Isso significa que os governos adquiriram maior consciência política de que têm por dever oferecer e garantir mais tempo de formação, que devem articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de socialização. Tal demanda também reflete uma maior consciência social ao direito à educação de maior qualidade e maior tempo diante da precariedade das condições socioculturais, econômicas, bem como as fragilidades nas condições e estruturas familiares, nas vulnerabilidades de cuidado e proteção, na qual a infância e a adolescência das classes mais populares estão sujeitas a sofrerem. Rabelo (2012) afirma que é necessário ampliar os olhares para a educação, acolhendo o debate de ressignificação do tempo-espaço escolar. Conforme a autora, a educação integral como uma política pública possibilita o desenvolvimento humano holístico dos estudantes, oportunizando o autoconhecimento e a capacidade de planejamento e projeções sobre o futuro.

CAPÍTULO 3



OS SENTIDOS DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA PARA OS PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo fomentar uma reflexão intradisciplinar entre os campos sociológicos da Educação e das Profissões, concentrando-se no processo de profissionalização do componente curricular Projeto de Vida. Essa análise é embasada na pesquisa de campo conduzida junto aos professores responsáveis por lecionar esse componente no IEMA IP Matões. Para alcançar esse propósito, adotamos a entrevista em grupo padronizada com roteiro estruturado (LODI, 1974; HAGUETTE, 1997; GASKELL, 2002; GONDIM, 2003; LAKATOS, 2003; LIMA, 2016) como principal instrumento de pesquisa. Destaca-se que o propósito da entrevista não foi a análise das trajetórias individuais dos professores participantes sob uma perspectiva bourdieusiana. O foco recaiu na análise das questões e desafios enfrentados no ensino do componente curricular Projeto de Vida, a partir dos relatos profissionais apresentados.

A entrevista grupal com os/as professores/as foi realizada no laboratório de Biologia da instituição em 24 de novembro de 2023. Devido à dinâmica do cotidiano e à rotina de aulas individuais de cada docente, a entrevista ocorreu logo no início da manhã, às 07h35, com duração de 1 hora. Um aspecto relevante é que a entrevista foi adiada diversas vezes devido a imprevistos na rotina escolar de cada participante. Na data mencionada, estava acontecendo a VI Feira das Profissões da instituição, o que resultou em um grande fluxo de estudantes e professores em todo o espaço escolar para a preparação e organização dos *stands* de apresentações que ocorreriam no turno vespertino. Foi possível perceber a curiosidade de alguns estudantes ao visualizarem, através da fresta de vidro da porta do laboratório, um grupo de professores reunidos.

O roteiro estruturado da entrevista incluiu apresentações, leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), questões focadas no objetivo da entrevista e considerações finais por parte dos entrevistados. A entrevista foi gravada integralmente e, em seguida, transcrita e analisada. Para garantir a confidencialidade e preservar a identidade dos participantes, bem como atender aos princípios éticos de pesquisa exigidos, foram atribuídos pseudônimos aos entrevistados.

As perguntas foram centradas em aspectos relacionados à formação acadêmica dos entrevistados e na maneira como iniciaram suas trajetórias como professores do componente Projeto de Vida. Além disso, foram abordadas as considerações pessoais e profissionais dos respondentes sobre o componente, o público discente, os objetivos de aprendizagem em cada série em que atuam, as dificuldades enfrentadas na prática docente com o componente, os suportes didáticos utilizados, o planejamento e a avaliação de aprendizagem do componente. Também foram explorados relatos vivenciados em sala de aula durante as aulas de Projeto de

Vida. A seguir, apresentamos as análises e discussões dos dados produzidos.

3.1 O Perfil Acadêmico dos Professores de Projeto de Vida

Previamente, em uma imersão ao campo escolar investigado, identificamos que os professores ministram o componente curricular Projeto de Vida para todas as quatro turmas de uma série específica. Professor/a 1 está envolvido com os alunos do 1º ano, cujo foco principal de aprendizagem é o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Professor/a 2 trabalha com os estudantes do 2º ano, cujo objetivo central é o planejamento e a execução de um plano de vida. Por último, Professor/a 3 leciona o componente para os educandos do 3º ano, com a principal missão de orientá-los para a vida após o término do ensino médio. O primeiro ponto de análise, faz referência à formação acadêmica dos professores e o início de suas trajetórias enquanto docentes do componente curricular Projeto de Vida. Percebemos, que as formações são distintas, mas na fala dos entrevistados, são apresentados alguns pontos comuns. O/a professor/a 1 e professor/a 2 que atuam nas 1ª e 2ª séries, respectivamente, são licenciados/as e mestres/as em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), enquanto o/a professor/a 3 que atua na 3ª série, é licenciado/a em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestre/a em Zoologia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Ambos, relataram que foram escolhidos para lecionar o componente Projeto de Vida e Pós-Médio Orientações, devido ao "perfil" de cada um.

Diante do atual cenário educacional do país e das mudanças propostas pela reforma da lei nº 13.415/2017, torna-se crucial contextualizar a atuação profissional dos professores. Uma análise relevante apontada por Nogueira (2020) e Silva (2021) destaca a redução de cargas horárias dos componentes da base comum, observando que os professores muitas vezes são designados/as para lecionar componentes da Parte Diversificada do currículo, como o Projeto de Vida, que estão além de sua formação acadêmica inicial, o que resulta na precarização do trabalho docente. Os autores afirmam em suas análises que a organização anual dos componentes curriculares da formação geral permite uma reorganização do corpo docente nas escolas, podendo ser interpretada também como uma medida para otimizar a força de trabalho docente disponível, visando à redução de custos. Nesse contexto, a seleção de professores/as para atuarem em componentes da parte diversificada considera critérios como familiaridade com o componente curricular e área de formação correspondente, além do perfil docente descrito anteriormente. Isso sugere que essa reformulação curricular pode contribuir para a

precarização, intensificação e desprofissionalização do trabalho docente, legalmente institucionalizado pela reforma do Ensino Médio e pela BNCC.

Observamos que os professores fazem referência ao "perfil" educacional inspirado nas orientações fornecidas pelo material norteador do ICE e da Escola da Escolha, nas diretrizes pedagógicas do Projeto de Vida da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC – MA) e nas diretrizes operacionais do IEMA. Ambos destacam a importância de cultivar um perfil docente acolhedor e de escuta crítica, visando orientar um trabalho centrado nas capacidades dos estudantes e na construção de um ambiente produtivo. Essa abordagem é percebida como uma prática de liberdade tanto para os professores quanto para os alunos. Dessa forma, cabe ao/a gestor/a pedagógico/a escolher os professores que melhor se adequam ao perfil sugestionado pelas orientações (ICE, 2015; MARANHÃO, 2022; IEMA, 2024).

4.2 As Formações Continuadas em Projeto de Vida

Após a análise dos relatos sobre as formações continuadas para a prática docente desse componente, percebe-se a construção e o aprimoramento de uma práxis educativa, que se desenvolve em meio às demandas do cotidiano e ao esforço contínuo de aperfeiçoamento pessoal. Essa busca por melhorias também é condicionada/orientada pelas formações oferecidas pela própria instituição educacional. Professor/a 1 destaca a importância da formação contínua, tanto institucional quanto individual, para o desenvolvimento profissional do professor de Projeto de Vida. Ele/a ressalta a centralidade do Projeto de Vida no modelo pedagógico do IEMA e como isso facilita sua compreensão e prática. Professor/a 2 expressa sua experiência pessoal ao entrar no IEMA no meio do ano letivo e como isso afetou sua formação em Projeto de Vida. Ele/a destaca a necessidade de buscar recursos externos para suprir a falta de formação específica na graduação, e considera a disciplina uma oportunidade de reflexão. Professor/a 3 compartilha suas dificuldades ao ministrar a disciplina de Projeto de Vida no Pós-Médio, ressaltando a falta de formação institucional específica para isso. Ele/a menciona sua busca por orientações, seja por meio de materiais fornecidos pela gestão pedagógica ou por diálogo com outros professores, para se direcionar melhor na prática da disciplina.

Posteriormente, os apontamentos fornecidos pelos interlocutores sobre as formações continuadas para o aprimoramento do lecionamento do componente Projeto de Vida, coadunamos com Pimenta (1997), ao afirmar que a formação inicial de professores/as não se restringe apenas à obtenção de uma habilitação legal para o exercício da docência, mas também visa contribuir para o desenvolvimento do/a professor/a e sua atuação prática. Deve-se

reconhecer que o trabalho docente transcende aspectos meramente burocráticos, demandando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam aos professores construírem continuamente sua prática pedagógica em resposta às necessidades e desafios do contexto educacional em que atuam. Nesse sentido, a formação em licenciatura, bem como as formações continuadas, deve promover o entendimento do ensino como uma prática social, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos que permitam aos professores investigarem e transformar sua própria prática, construindo assim suas identidades profissionais de forma contínua.

A exemplo disso, Salles (2004), em uma análise crítica sobre a ineficiência dos cursos de suplência e atualização para a melhoria da prática docente, propôs uma discussão da concepção de formação continuada, enfatizando a reflexão sobre a prática docente. A abordagem busca priorizar a reflexão individual e compartilhada das práticas educativas vividas pelos/as docentes, em contraposição ao modelo tradicional de formação continuada baseado em padrões externos à escola. A ênfase recai na educação continuada em serviço, que implica em uma abordagem mais centrada na racionalidade prática interna à realidade escolar.

Neste modo, o autor ressalta a interconexão entre diferentes partes do processo educativo. O desenvolvimento profissional não pode ser dissociado do desenvolvimento da escola e da sociedade, e a formação inicial e continuada devem ser consideradas como partes integradas de uma única unidade de ação. Essa perspectiva destaca a importância de uma abordagem lógico-associativa na formação do professor, enfatizando a relação entre teoria e prática. Por fim, se aponta a distinção entre a formação continuada baseada na aquisição de competências escolares e aquela centrada na valorização da prática docente. Enquanto a primeira se concentra na habilidade técnica do professor, a segunda enfatiza a aplicação criativa dessa habilidade na prática educativa. Ambas devem ser consideradas dentro do contexto mais amplo das políticas culturais e da definição de uma carreira profissional mais sólida, indicando um processo contínuo de elaboração e reelaboração do sentido da formação profissional do docente (SALLES, 2004).

Silke Weber (2015) destaca a análise de Lessard (2000) sobre o processo de (des)profissionalização docente, enfocando a relevância atribuída ao papel do Estado na compreensão das atividades docentes. O autor ressalta a divergência entre a tendência neoliberal na educação e os ideais humanistas e igualitários que atualmente orientam as políticas educacionais. Lessard (2000) também observa as discrepâncias entre as estratégias e os objetivos educacionais que essas abordagens implicam.

Diante deste contexto, alinhamo-nos a perspectiva da autora sobre a valorização docente, ao afirmar que os cursos de licenciatura enfrentam a necessidade de desenvolver novas

abordagens para compreender as dinâmicas decorrentes das novas políticas curriculares educacionais, a exemplo da incorporação do componente Projeto de Vida pelo novo ensino médio. Ao considerarmos as demandas relacionadas à formação dos professores frente à introdução desse novo componente curricular e a necessidade de adaptação e capacitação dos professores, se faz necessário promover melhorias significativas no sistema educacional do país, implementando um conjunto integrado de políticas que engloba a formação inicial e continuada, em colaboração com diferentes esferas de governo e instituições formadoras, juntamente com políticas relacionadas à carreira, remuneração e condições de trabalho, sob responsabilidade dos sistemas de ensino. Essas políticas requerem ações simultâneas para alcançar os resultados desejados (WEBER, 2015).

4.3 Percepções Pessoais dos Professores Sobre Projeto de Vida

Os professores demonstraram dificuldades em fornecer uma definição clara do termo quando indagados sobre como conceituariam o projeto de vida. Suas respostas refletiram os objetivos específicos do componente para cada série em que lecionavam, evidenciando a reprodução de um discurso institucionalizado e internalizado por todos os envolvidos no processo educacional.

> **Professor/a 1:** "[...] eu acho que o projeto de vida é uma busca incessante por saber além de quem você é, o que você quer ser. [...] é um conceito muito difícil de ser dito de forma muito simples, e é complexo. [...] Então, na verdade, o projeto de vida é momento na vida de adolescente durante três anos, em que ele vai poder organizar tudo isso. Ele vai organizar primeiro quem ele é, como estão as situações emocionais, as relações socioemocionais que ele tem, depois ele vai ser capaz de quando isso acontecer de fazer escolhas, saber como ele quer se tornar, mesmo já sabendo quem é. E só depois é que ele consegue fazer essa escolha assertiva. Está muito mais na madureza. Então é conceito muito complexo para definir
>
> **Professor/a 2**: "[...] eu não costumo utilizar conceitos distantes, porque eu acho que conceituar o projeto de vida vai diminuir a potencialidade dele. Ao mesmo tempo em que eu, enquanto professor, tenho essa capacidade de fazer uma análise conceitual sobre o projeto de vida. Eu acho que em uma formação, a professora [formadora] falou muito sobre como o projeto de vida coloca o aluno como o protagonista da sua vida. A partir do momento que a gente consegue fazer isso com o aluno, a gente consegue dar para ele as possibilidades de que ele consiga caminhar com as próprias pernas. Então eu acho que é mais colocar a função [em prática] do que [compreender] o conceito.
>
> **Professor/a 3:** "[...] Definição é difícil, né? Tem conceito fechado sobre isso? O que eu diria é que quando chega na terceira série, o aluno de fato tem que ir. E agora? Eu construí, vim construindo o meu projeto de vida e agora chegou o momento de executar esse projeto, de ir pra frente, colocar ele pra frente e funcionar. Então eu vejo que é uma responsabilidade gigantesca para o aluno, de fato ele é o protagonista da vida dele e ele vem construindo isso, na primeira, na segunda série, quando chega na terceira série meio que já tem que estar construído isso. E o Pós-Médio só está ali para orientar se de fato ele vai consolidar aquele projeto que ele ia construir.

Na análise das falas dos professores, nota-se um consenso em relação à dificuldade em definir o termo Projeto de Vida, indo além das perspectivas institucionais nas quais estão inseridos. Oliveira (2015) afirma que o conceito de projeto de vida não é um fenômeno natural carregado espontaneamente pelos indivíduos. Ele se constituiu dentro de um padrão cultural que passou a vigorar recentemente em nossa sociedade, permeado pelo aumento da expectativa de vida e somado aos vários avanços tecnológicos que permitiram aos indivíduos que o futuro pudesse ser moldado e mais bem aproveitado. Nessa perspectiva, houve um crescente interesse por compreender ou ajudar o desenvolvimento dos projetos de vida dos indivíduos, como forma de inseri-los conscientemente na sociedade. Esse interesse tem se tornado comum nas instituições escolares, especialmente as de Ensino Médio, por trabalharem com (ou para) as juventudes e por julgarem ser esse o momento considerado propício para a construção das escolas de trajetória de vida.

Ao analisarmos as opiniões dos professores em relação ao componente, é possível identificar pontos de convergência e semelhança no que diz respeito à aplicação curricular, alinhados aos interesses institucionais, mas também uma preocupação e crítica quanto às propostas e implicações da reforma do ensino médio. Nesse contexto, surgem considerações tanto positivas quanto negativas sobre o componente:

> **Professor/a 1:** "[...] eu acho que projeto de vida, a partir da minha experiência pessoal, eu só posso falar do meu lugar social, que é de onde eu venho e onde eu executo esse componente, o Projeto de Vida tem uma funcionalidade. A funcionalidade aqui é trazer para o aluno a capacidade de se enxergar. Além de ser componente orientativo em que o aluno tem a capacidade de discutir diversos assuntos que eles não conseguem fazer essa discussão em seio familiar e a gente consegue trazer pra ele esclarecimentos sobre o que deve, como deve, eu acho importante. Além disso, eu acho também que funciona muito bem para que eles possam se expressar. Então, ser protagonista de fato, entender que eles têm autonomia, entender que eles são seres dotados de vontades e que essas vontades estão em constante mudança e que não há problema algum em relação a isso e de que os planos são feitos e refeitos, essas possibilidades que eles vão ter durante essa adolescência, esse fim de adolescência, é o componente que proporciona. E ele não proporciona de forma muito solta, ele proporciona de forma orientada."

> **Professor/a 2**: "[...] pessoalmente, acredito que tem que ser totalmente refeito. Dentro do que eu pensei que seria projeto de vida, ele é um componente pensado com uma finalidade, que nós que tivemos a nossa formação de licenciatura, o que se apresenta dentro das apostilas vai contra a nossa própria formação. Dito isso, repensar é colocar ele num momento em que possa ser discutido com os professores, com os alunos e com a comunidade para dar uma finalidade melhor ao projeto de vida. Porque eu parto da realidade, porque se a gente for partir do mundo ideal seria uma coisa maravilhosa, mas a realidade não é. O projeto de vida sozinho não vai fazer milagre. E a maneira como ele é colocado parece que é como se fosse uma mala de prata e não vai funcionar. Quando você lê aquela apostila, parece que a gente está sem os problemas estruturais da escola pública, sem os problemas de formação das instituições da escola pública, sem os problemas básicos dos alunos da escola pública brasileira. Então, eu aceito que ele é muito importante dentro da estrutura da educação básica brasileira.

> Eu aceito que ele tem peso enorme na vida de muitos alunos, mas eu também tenho que colocar que a maneira como ele foi formulado, a maneira como ele foi inserido, foi muito prejudicial, ele tem que ser reformulado, repensado, a partir das práticas que a gente está dentro da sala de aula e não somente ver uma coisa para ensinar de cima para baixo.

> **Professor/a 3:** "[...] Bom, minha perspectiva pessoal em relação ao Pós-Médio Orientações, eu vejo que de fato tem alguma função. Função de orientar mesmo, orientar os alunos e encontrar que existe um mundo de possibilidades para além, por exemplo, do curso técnico que eles estão concluindo, porque nós somos uma escola que tem curso técnico integrado ao médio. Então, o professor de pós-médio, ele tem essa missão de orientar que existem outras possibilidades além do técnico, que eles podem buscar mais ou áreas afins, ou até mesmo aproveitar algo do curso técnico deles para empreender. Então eu vejo que de fato pode ser que funcione, a gente tem que ver o resultado disso daqui em 5-10 anos, porque não dá para mensurar isso a curto prazo.

Neste ponto de análise, observamos que os professores/as 1 e 3 delimitam suas visões do componente Projeto de Vida apenas às suas aplicações curriculares e institucionais na realidade em que o operam-no e vivenciam-no, considerando-o como uma ferramenta que possibilita aos estudantes o autoconhecimento, planejamento e tomada de decisões. Por outro lado, o/a professor/a 2 demonstra uma preocupação mais abrangente e reflexiva sobre o tema, indo além da ótica do modelo institucional. Ele/a pondera uma preocupação e uma crítica sobre a aplicabilidade do projeto de vida diante dos problemas estruturais e das diversas realidades enfrentadas pela escola pública brasileira, bem como as problemáticas enfrentadas pelas juventudes que compõe o seu público discente.

3.4 As Dificuldades de Ensino Sobre o Componente

Questionados sobre as principais dificuldades encontradas ao lecionarem o componente Projeto de Vida, os professores ressaltaram aspectos relacionados à sua própria compreensão ao ofício profissional designado pelo componente, bem como à forma de ensiná-lo e direcionar esse conhecimento em sua prática docente. Adicionalmente, notou-se a preocupação em não ser comparado com outras profissões, como psicólogo, orientador vocacional ou *coach*, e uma preocupação em saber como mediar o conhecimento de forma mais adequada, de modo a não prejudicar ou criar falsas expectativas nos alunos. Isso inclui também o estabelecimento de um limite pessoal e profissional entre a vida dos alunos e dos professores, visando garantir uma interação saudável e produtiva no ambiente educacional. Os professores elucidaram:

> **Professor/a 1:** "[...]entender que eu não era um *coach*, entender que eu não sou psicólogo. A maior dificuldade é fazer os alunos entenderem isso, estabelecer limite profissional entre mim e os alunos em relação a isso, porque eles ultrapassam as vezes e é normal, hoje eu já compreendo que é normal, já consigo estabelecer esses limites entre a vida pessoal deles e a minha, porque as aulas permitem uma aproximação e

> uma identificação do aluno com o professor, porém, existem os limites que não são só pessoais, mas profissionais. Eu não posso trabalhar na sala de aula como se fosse terapeuta ou vocacional. Não posso trabalhar como psicólogo. E às vezes os alunos chegam com suas questões tentando ouvir de mim uma orientação psicológica para que eles possam enfrentar esses problemas e não é isso. Esse é o grande desafio na primeira série. Então a gente encontra, de forma muito prática, essa dificuldade de estabelecer. Até porque na primeira série as questões são complexas, porque são questões de cunho emocional, são questões de cunho da identidade do aluno, que são coisas que não são de fáceis resoluções, não são objetivas, são complexas. Então, tem uma dificuldade em que o profissional que está ministrando esse componente precisa ser sensível e ético, para compreender que a disciplina tem limite e esse limite precisa ser respeitado.
>
> **Professor/a 2**: "[...] no meu caso, na última formação que tivemos, foi até uma maneira de tirar pouco do peso das minhas costas, porque eu sempre senti uma dificuldade muito grande em projeto de vida no segundo ano, mas como eu tinha entrado no meio do ano [2022], eu achei que era por isso. Só que na formação ela [formadora] falou que no segundo ano, realmente nós e os alunos também têm uma dificuldade maior. Eu acho que é a questão da escolha. Eu acho que eles não entendem que eles já têm maturidade para escolher, para fazer as pesquisas necessárias, para entender que chegou o momento da escolha. Então esse é o principal desafio. O segundo desafio é pouco do que o professor Mateus falou. Eles entendem o projeto de vida como espaço que eles não têm em nenhum outro lugar da vida deles. Então em muitos momentos você chega o aluno ele já tem projeto com plano de ação maduro você percebe que o aluno já tem capacidade de fazer escolhas mas ele chega assim "Professor, eu não tenho o apoio da minha família", e aí você foge pouco do escopo do projeto de vida do segundo ano mas ao mesmo tempo você tem que ir entendendo o seu limite enquanto professor, enquanto profissional, você tem que ministrar ali com ele jeito, uma didática, uma palavra, que ele não encontra em outro lugar. Então esse limite do projeto de vida, ele ainda aparece no segundo ano. E aliado a isso, a falta de maturidade que eles têm para as escolhas. O momento de maturidade da escolha. Então eu acho que esse é o principal desafio dentro do projeto de vida no segundo ano.
>
> **Professor/a 3:** "[...] Bom o principal desafio no Pós-Médio é porque ali, já é o tal contar que seu projeto de vida com solidar e muitas vezes eles não estão na grande maioria das vezes, por exemplo já estamos encerrando o ano e no período de inscrição lembro bem, inscrição do ENEM e da UEMA, eles ainda tinham muitas dúvidas. "Faço ou não faço? Quero ir para a faculdade? Não quero? Não tenho certeza do curso exatamente que eu quero, o que é que eu tenho afinidade?" Então são muitas dúvidas, mas que no mundo ideal do Pós-Médio, o aluno já tem que estar com todo o seu projeto consolidado, construído, só para ter alguns ajustes, e não é assim que funciona. A gente sabe que o mundo real não é assim. E esse foi e ainda é o principal desafio dentro do Pós-médio. Consolidar esse projeto de vida por conta das incertezas que o aluno ainda possui.

Ao ponderarmos sobre a construção da identidade profissional dos professores, coadunamos com Pimenta (1997) ao afirmar que esta está intrinsecamente ligada à compreensão das significações sociais da profissão, à revisão constante dos seus significados e à incorporação de práticas pedagógicas consagradas culturalmente. Os saberes pedagógicos são essenciais para orientar a prática docente, especialmente quando são aplicados considerando os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A formação de professores/as na perspectiva reflexiva é uma política fundamental para valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, garantindo condições de trabalho propícias para a formação contínua, tanto no

ambiente escolar quanto em parceria com outras instituições de formação. Isso se torna ainda mais crucial diante das exigências da sociedade contemporânea, marcada pela dinâmica da sociedade multimídia, globalização, multiculturalidade e constantes transformações nos mercados produtivos e nos perfis dos alunos, que demandam uma constante ressignificação identitária dos professores.

Além disso, segundo Isambert-Jamati e Tanguy (1990), a concepção de profissão, quando analisada em seu sentido mais amplo, é parcialmente compreendida uma construção ideológica desenvolvida pelos próprios profissionais. Esta concepção pressupõe um caráter eminente e, ao mesmo tempo, uma suposta neutralidade social do papel profissional, baseada unicamente em uma competência pura. No entanto, as autoras destacam que essa neutralidade é questionável, especialmente no contexto dos professores, pois estes não apenas transmitem conhecimentos científicos isolados do contexto social, mas também lidam com ideias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento. Assim, a dignidade dos educadores não se baseia exclusivamente na competência técnica, a qual não pode ser considerada como algo totalmente intercambiável entre diferentes professores.

Do mesmo modo, Lüdke e Boing (2004), ao se referenciarem as autoras também ressaltam a importância de considerar a atuação dos professores dentro de um sistema regulado pelo Estado, o que implica em limitações à sua autonomia como grupo profissional. Por outro lado, o ambiente de trabalho em instituições educacionais exerce diversas influências sobre a prática dos educadores/as, os quais estão inseridos em uma rede de interações com colegas, alunos, funcionários e familiares dos estudantes. Esse contexto é essencial para compreender melhor a natureza dessa ocupação.

Acrescenta-se a isso os argumentos de Contreras (2002) ao afirmar que no contexto educativo, há um aspecto mais relevante do que a desqualificação técnica, sendo este de natureza ideológica. Segundo ele, a proletarização no campo educacional implica principalmente na perda de um sentido ético inerente ao trabalho docente. A falta de controle sobre o próprio trabalho, resultando na separação entre concepção e execução, não apenas gera uma desorientação ideológica na educação, mas também representa a perda de uma qualidade pessoal para a profissão docente. O autor ressalta a existência de processos de controle ideológico sobre os professores, que podem ser mascarados pelo avanço técnico e pela aparência de maior competência profissional.

Ademais, segundo Gimeno Sacristán (2017), a dinâmica entre professor e aluno está fortemente influenciada pelo currículo, o qual se torna uma demanda tanto para os educadores quanto para os estudantes. Para compreender as interações entre docentes e discentes, é

imprescindível analisar os papéis que ambos desempenham na transmissão do conhecimento. A relação interpessoal é permeada pela comunicação cultural, que é intrinsecamente ligada ao currículo, e vice-versa. O professor e os alunos estabelecem essa relação como uma consequência, não como um objetivo primordial, embora posteriormente discursos humanistas e educacionais atribuem importância a essa dimensão, inclusive como mediadora dos processos e resultados da aprendizagem escolar. A atuação profissional dos professores é diretamente condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

O Projeto de Vida, conforme analisado por Freitas (2018), resgata o antigo *slogan* da década de 1990 "Escola agora é para a vida" e o converte em um projeto educacional, alinhado à perspectiva neoliberal. Este projeto, articulado com outras iniciativas como o empreendedorismo, visa à conformação com a lógica do capital, promovendo o conformismo e ajuste, enquanto se apropria das competências socioemocionais para tal fim. Ademais, o Projeto de Vida instrumentaliza a linguagem como meio de dominação, utilizando narrativas ideológicas como tolerância, resiliência e comunicação não violenta para reforçar o disciplinamento dos corpos, conforme concebido por Foucault (1986). Desse modo, como analisa Jakimiu (2022), o professor é transformado em um colaborador do domínio capitalista, promovendo a desprofissionalização do trabalho docente e assumindo o papel de *coach*, do empreendedor de si. Essa abordagem, como expressão da Pedagogia do Mercado, restringe a formação no Ensino Médio às exigências do capital, legitimando as desigualdades e condições de pobreza e exploração.

4.5 Os Suportes Didáticos

A respeito da utilização de recursos didáticos para o ensino do componente Projeto de Vida, os professores demonstraram um alinhamento em suas abordagens. Todos eles fazem uso dos livros didáticos[2] adotados pela escola, além de recorrerem a materiais orientativos em formato PDF disponibilizados pela instituição. Ademais, também empregam outros recursos pedagógicos que são fruto de sua própria iniciativa em aprimoramento, visando atender às necessidades e demandas específicas apresentadas durante o exercício do ensino dessa disciplina.

[2] **Nota de campo:** No período compreendido entre 2016 e 2021, o material de aulas estruturadas do ICE desempenhou o papel exclusivo de suporte didático para os/as professores/as que ministravam o componente Projeto de Vida. Uma cópia física do material era disponibilizada aos docentes, e uma versão digital encontrava-se acessível no site do IEMA. O acesso a esse material era restrito aos/as professores/as, não sendo disponibilizado para os/as alunos/as. A partir de 2022, a instituição adotou o livro didático da FTD, tornando-o acessível tanto para os/as docentes quanto para os/as discentes do 1º Ano do Ensino Médio. Cabe ressaltar que o material do ICE continuou sendo utilizado pelos/as professores/as como suporte referencial orientado pela própria diretoria de ensino da instituição.

> **Professor/a 1:** "[...] Sim, faço uso de dois materiais didáticos, as apostilas que foram construídas pelo ICE e o livro que é o Pensar, Sentir e Agir. Eles são orientativos como qualquer outro material de apoio para qualquer outro componente curricular. Mas não me prendo ao material. Até porque as turmas também vão demandando de você em algumas temáticas que você se aprofunde um pouco mais, ou algumas turmas você percebe que você pode escolher outro conteúdo. Existem alguns canais [YouTube] específicos para projeto de vida que já estão disponibilizados, afinal já existe há 5 anos esse componente curricular, então alguns professores já se tornaram doutores em projetos de vida pelas práticas. Mas além desses outros canais que nos fornecem dinâmicas práticas, existem outros materiais de outras secretarias [estaduais de Educação] que podem nos auxiliar. Além de que a gente tem dinâmicas que eu construo. Existem algumas dinâmicas que eu já consigo replicar nos outros anos, porque construí durante o primeiro ano para uma turma específica e percebi que ela também era geral. Então você também se torna criador de práticas, de dinâmicas específicas.
>
> **Professor/a 2**: "[...] eu uso o material do ICE, mas não sigo tudo que está ali porque enquanto professor percebo que alguns temas não vão se adequar à realidade dos alunos. Poderia dizer que sigo 80% a 90%, mas algumas aulas realmente não têm condições, porque eu vejo que dentro da realidade dos alunos não faz sentido, mas eu faço adaptações com as analogias que têm no livro, com os filmes que têm no livro, porque se a gente for seguir tudo vai ficar muito engessado. Então eu faço algumas adaptações além do que eu pesquiso. Tem a Secretaria [de Educação] de São Paulo, a do Paraná também tem vídeos muito bacanas e a de Pernambuco, se não me engano também tem vídeos muito interessantes já para o ensino médio, pro projeto de vida. Então eu observo realmente essas aulas, eu assisto essas aulas e vejo que de fato dá para se aproveitar para a nossa realidade. Muitas delas são, como eu falei, acho que na segunda pergunta, uma questão muito ideal e eu sempre parto da realidade para lidar com os meus alunos. Então essa adequação, eu diria, readequação é mais produtiva para eles.
>
> **Professor/a 3:** "[...] Bom, no Pós-Médio eu recebi alguns cadernos, algumas apostilas e até que eu consigo utilizá-las em sala de aula. Porque é uma coisa muito prática, com as minhas orientações. Você vai mostrar para o aluno o que é que tem de possibilidades para ele seguir, sua carreira, seu projeto. Então, de certa forma, as apostilas são bem orientativas. Além disso, busco pesquisar dinâmicas e temas que eu possa aplicar em sala de aula.

De acordo com as diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021), as obras de Projeto de Vida devem concentrar-se principalmente nas competências 6 e 7 da BNCC, abordando a valorização dos saberes e vivências culturais para compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Além disso, devem promover a argumentação embasada cientificamente, respeitando e promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018).

Lima e Souza (2024) apontam que o edital do PNLD 2021 também estabelece a organização das obras de Projeto de Vida em três dimensões: Autoconhecimento, Expansão e exploração, e Planejamento. Ademais, destaca-se a importância de atender aos critérios

relacionados ao conteúdo, como a promoção da cidadania e do convívio social democrático, a ausência de estereótipos ou preconceitos, a isenção de doutrinação e a promoção do pluralismo de ideias, além de evitar imagens e textos violentos sem justificativa pedagógica. A coerência e adequação teórico-prática, por meio de metodologias ativas e flexibilização no uso das obras, são enfatizadas, com foco na formação cidadã, valorizando o protagonismo dos/as estudantes, suas vivências identitárias e o autocuidado, e abordando questões relacionadas ao mundo do trabalho, mobilidade social e planejamento estratégico.

A parte diversificada do currículo do IEMA encontra-se em conformidade com a reforma do Ensino Médio, compreende um conjunto de componentes curriculares destinados a desenvolver competências e habilidades que abrangem os aspectos emocionais, socioculturais e técnicos dos estudantes. A seguir, apresentaremos o detalhamento da análise dos conteúdos e dos discursos contidos nos livros investigados, seguidos de nossas respectivas discussões.

Conforme o material didático do componente Projeto de Vida, disponibilizado pelo ICE adotado pelo IEMA, as aprendizagens básicas a serem adquiridas pelos educandos do 1º Ano estão subdivididas em quatro eixos centrais: **I) Identidades** - conhecer a si próprio: suas características, valores, grupos sociais a que pertence, sonhos, limitações e habilidades; **II) Valores** - reconhecer o papel da amizade, cultura, direitos humanos, responsabilidade individual, paz, valores morais e atitudes éticas na direção e sentido da vida; **III) Responsabilidade Social** - compreender a empatia, mediação de conflitos, organização pessoal, solidariedade e o diálogo como fundamentais para a construção de um projeto de futuro; **IV) Competências para o século XXI** - refletir sobre a importância de planejar o futuro levando em consideração nesse processo o pensamento racional, a sensibilidade, a criação de metas, objetivos, e a autoavaliação (BARRETO, 2016).

Após análise documental (Wolff, 2004; Cellard, 2008), evidenciamos que a divisão sistemática das aulas estruturadas do 1º Ano do Ensino Médio segue uma sequência temática que visa promover o autoconhecimento dos estudantes e a relação entre o eu e os outros, delineando objetivos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo dessa fase inicial. Segundo Santos e Gontijo (2020), o processo de autoconhecimento é fundamental para a construção de um projeto de vida sólido, uma vez que sua ausência pode resultar em fantasias e divagações. As autoras ressaltam a importância de consolidar a personalidade, os valores e as experiências de vida dos educandos, destacando que o conhecimento de si mesmo é essencial para a elaboração de um projeto de vida individualizado, contribuindo para um futuro mais consistente e construtivo.

Além disso, as relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os outros são

consideradas um aspecto intrínseco na elaboração de um projeto de vida. Isso se deve ao fato de que, por meio das interações e dos processos de socialização, é possível estimular o processo de compreensão do contexto social no qual se está inserido. Essa compreensão permite o exercício da cidadania, da empatia, da solidariedade e da compreensão das necessidades alheias, todos essenciais para o desenvolvimento humano. Proporciona-se, assim, a elaboração de um projeto de vida que transcende as expectativas e necessidades individuais, conectando-se com a comunidade, a sociedade e o mundo de forma mais ampla e significativa (SANTOS; GONTIJO, 2020).

Para as turmas do 2º Ano, as aprendizagens básicas estão divididas em: **I) Sonhar com o futuro -** representação daquilo que se é frente àquilo que potencialmente se será num futuro; **II) Planejar o futuro** - estimula e orienta o estudante a compreender que o sucesso das realizações pessoais depende de algumas etapas iniciais; **III) Definir as ações -** ensina a estruturar um plano de ações a partir dos objetivos que se deseja alcançar, administrando de forma adequada os recursos disponíveis; **IV) Rever o projeto de vida -** permite que o estudante aprenda a estabelecer uma periodicidade para o acompanhamento do seu Projeto de Vida, revisando o Plano de Ação e identificando áreas que demandam esforço adicional para o cumprimento das metas estabelecidas, bem como a necessidade de ajustar seu projeto (BARRETO, 2016). A seguir, apresentamos alguns exemplos das aulas temáticas estruturadas do livro analisado:

Figura 3: Ilustração de uma das aulas estruturadas do ICE para o 1º Ano

Fonte: Barreto (2016)

Figura 4: Ilustração de uma das aulas estruturadas do ICE para o 2º Ano

Fonte: Barreto (2016)

Os textos[3] das figuras 3 e 4 apresentam as discussões de Barreto (2016) de que a adolescência é um período intenso de emoções e questionamentos, essencial para que os jovens

[3] **Texto da Figura 3:** A adolescência é um período especial da vida, caracterizado principalmente pela intensidade das emoções. Seu início marca o surgimento das contestações e dos questionamentos, etapa necessária para o estudante começar a se conhecer, a estabelecer seus próprios valores e ver o mundo sob uma nova ótica – a sua própria. Assumindo um compromisso com a formação de um jovem autônomo, solidário e competente, as aulas contidas neste módulo buscam ajudar o desenvolvimento pessoal e social do adolescente. Desta forma, é necessário estimular o autoconhecimento e a autoestima de cada estudante, para depois desenvolver sua capacidade de interação com os outros e com o meio em que vive. As aulas aqui presentes têm como finalidade a abordagem de questões relacionadas à construção da identidade de cada estudante e de seu universo de valores na relação consigo mesmo. Trata-se, neste sentido, não apenas da descoberta de si mesmo, de suas potencialidades e fragilidades, mas de um exercício de reflexão sobre seus planos e sonhos. Ou, ainda, como cada um pode usar o que tem de melhor para desenvolver o próprio potencial, realizando-se enquanto pessoa em todos os níveis — individual, profissional, familiar e social. O ponto de partida desse processo é esta primeira aula que procura introduzir a disciplina ao universo valórico dos estudantes e à prática reflexiva, isto é, o pensar sobre si mesmo. **Texto da Figura 4:** Quando o estudante consegue estabelecer relações de ordem sequencial e de causa e efeito entre sonho, planejamento e realização foram dados passos importantes no sentido de delinear um Projeto de Vida realizável e capaz de trazer satisfação em diferentes planos. O foco desta aula está justamente na importância e nas vantagens de estabelecer uma sequência lógica de ações para chegar a um resultado, que tanto pode ser uma vida plena e produtiva como uma tarefa rotineira bem realizada e cumprida a contento. Para enfatizar isso, usamos vários exemplos históricos

estabeleçam seus valores e perspectivas. As aulas visam desenvolver a autonomia, solidariedade e competência dos adolescentes, promovendo o autoconhecimento e a autoestima para facilitar sua interação social e ambiental. O foco recai na construção da identidade e na reflexão sobre planos e sonhos, incentivando os estudantes a reconhecerem suas potencialidades e fragilidades. Quando os estudantes estabelecem relações entre sonho, planejamento e realização, avançam na criação de um Projeto de Vida viável. Segundo a autora, as aulas enfatizam a importância de uma sequência lógica de ações para alcançar resultados, evitando os riscos do improviso, enfatizando a preparação e o planejamento para o sucesso e realização pessoal.

Conforme o material didático do componente Projeto de Vida: Pensar, Agir e Sentir, disponibilizado pela editora FTD, as aprendizagens básicas a serem adquiridas pelos educandos ao longo do Ensino Médio estão divididas em três unidades centrais, subdivididas em cinco capítulos cada. Sendo estas: **I) Quem sou eu: uma descoberta –** com o objetivo de estimular o processo de autoconhecimento dos/as estudantes; **II) O encontro com o outro: vínculos e descobertas –** promovendo discussões sobre os processos de socialização e de cidadania; **III) Meu futuro: um caminho de possibilidades –** estimulando discussões sobre o mundo do trabalho e reflexões sobre as futuras trajetórias profissionais dos educandos (FRAIMAN, 2020). Observou-se também que a estruturação dos conteúdos deste livro está organizada a fim de contemplar um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos/as estudantes, assim como orienta a BNCC

Foi evidenciado que as aulas estruturadas do livro distribuído pela editora FTD estão alinhadas com as diretrizes do PNLD 2021 e as orientações da BNCC. Semelhante à outra obra analisada, elas seguem uma sequência temática destinada a promover o processo de autoconhecimento, cidadania, socialização e planejamento dos estudantes. No entanto, o livro da FTD aborda de maneira mais detalhada a dimensão específica do mundo do trabalho, que é apresentada de forma mais superficial na primeira obra, além de promover reflexões sobre a vida após o Ensino Médio.

Ao proporcionar a compreensão de que o projeto de vida não se limita ao término da vida escolar, os jovens estudantes são capacitados a compreender que fazem parte de um contexto mais amplo da sociedade. Isso lhes permite desenvolver valores essenciais para suas

ilustrativos dos riscos do improviso, que significa realizar algo sem antes ter refletido sobre o que pode acontecer. A palavra improvisar vem do latim improvisus, composto de in (não) + pro (antes) + visus (visto), ou seja, “não visto antes” (BARRETO, 2016).

futuras decisões, alinhando sua individualidade a um projeto coletivo, bem como perceber as complexidades do mundo do trabalho (SANTOS, GONTIJO, 2020).

A respeito do conhecimento profissional diversificado dos professores, Tardif (2002) afirma que este conhecimento abrange os contextos de atuação, as instituições de formação e trabalho, as ferramentas utilizadas e as experiências adquiridas. Essa diversidade inclui também as fontes de aprendizagem e os processos de integração no exercício docente. Observa-se, nas manifestações dos interlocutores, a predominância dos saberes provenientes de programas e livros didáticos, bem como os conhecimentos advindos da experiência pessoal na profissão, na sala de aula e na escola. Esses saberes são adquiridos através de fontes sociais, como as ferramentas profissionais docentes, e são consolidados nas práticas e na socialização profissional, contribuindo para os modos de integração no trabalho docente.

Tardif (2002) reitera que os saberes docentes, que servem de base para o ensino, são caracterizados por um sincretismo. Isso ocorre porque um/a professor/a não possui uma única visão de sua prática, mas várias visões que utiliza em sua atuação, as quais são moldadas pela sua realidade cotidiana, biográfica, necessidades, recursos e limitações. A relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser compreendida segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, que concebe a formação dos profissionais de forma linear, onde os saberes antecedem a prática, formando um repertório prévio. O sincretismo deve ser compreendido como uma necessidade no ensino, já que este demanda do profissional a capacidade de utilizar um vasto leque de saberes compostos. Ao agir, o professor se apoia em diversos tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional.

Ao examinarmos as narrativas dos entrevistados sobre seus processos de construção e atuação docente no componente Projeto de Vida, onde se adaptam às exigências do contexto e procuram aprimorar suas práticas pedagógicas por meio de pesquisas de materiais, orientações e abordagens educacionais, podemos evocar uma analogia com o pensamento antropológico. Neste sentido, ilustramos a conceituação do termo *bricolage*, tal como delineado por Lévi-Strauss (2008), que se refere à prática de criar algo a partir de materiais e recursos disponíveis, frequentemente de maneira improvisada e criativa. Lecardi (2005) indica que o produto do trabalho do *bricoleur* está associado às circunstâncias e recursos disponíveis para o sujeito, sendo que este, guiado principalmente por uma lógica prática, exemplifica a distinção entre racionalidade e intencionalidade.

3.6 Percepções Sobre a Relevância

Indagados sobre a relevância do componente curricular Projeto de Vida para os

estudantes, os professores compartilharam pontos de concordância e divergências pessoais. Todavia, é notável que, apesar das diferentes perspectivas dos entrevistados em relação ao componente que ministram, há uma prevalência e reiteração da visão institucionalizada. Esta perspectiva, evidente nos discursos dos entrevistados, confere sentido e significado ao componente para os discentes. Além disso, as falas revelam preocupações relacionadas à carga horária curricular dos componentes da base comum, bem como à potencial reprodução de uma visão de mundo individualista entre os alunos. Essas preocupações são evidenciadas por meio de:

> **Professor/a 1:** "[...] É. Dentro da realidade deles [alunos]. Professor/a 2 falou muito sobre reformulação. Eu concordo, mas eu não sei até que ponto a gente também é capaz de reformular. Porque não temos tempo, não existe uma discussão, nunca houve, né? Então, concordo que foi uma postura inadequada de implantação. Porém, na parte prática, no cotidiano escolar, sim, existe [relevância] para eles [estudantes]. É um espaço de discussões que os outros componentes curriculares não fazem. Posso tratar de temas como o bullying de forma mais aprofundada, do que no meu próprio componente de História devido a carga-horária e as exigências de objetos do conhecimento do próprio componente.
>
> **Professor/a 2**: "[...] Sim e não. Sim, porque a gente que compreende a escola como espaço não só de acúmulo de conhecimento, a gente entende que pode haver espaço dentro de uma disciplina, por exemplo, projeto de vida, que possa levar os alunos a refletir, a se posicionar, a pensar, a se entender, a se conhecer, a poder escolher, a poder pensar no pós-médio. Não, não, porque a maneira como ela foi colocada, ela leva, a meu ver, a uma resolução dos conflitos dentro da sociedade de maneira individual, e para a gente que entende a sociedade como algo mais coletivo, isso é problema. Então por isso que a minha fala, em uma das perguntas anteriores foi refazer, reformular. Então, a minha resposta é sim, nesse sentido que a gente entende que a escola deve ter espaço de conversa, de diálogo, de mostrar para o aluno que ele tem as suas potencialidades e que pode explorá-las, e não, a maneira como ele foi formulado. Acho que isso atrapalha o próprio projeto de educação no Brasil. O projeto de vida como ele foi posto, ele é como se fosse projeto de nosso próprio projeto educacional pensado. Não seria um projeto social, e seria um projeto, não vou dizer neoliberal, mas individualista, muito grande.
>
> **Professor/a 3:** "[...] Sim, eu acredito que o Pós-Médio Orientações dentro da realidade dos nossos alunos, ele cumpre um papel muito importante na vida desses alunos, visto que eles têm uma perspectiva de vida profissional muito baixa, a grande maioria deles. Vem de uma realidade muito difícil e eu acho que a partir do momento que ele chega aqui para estudar no IEMA, que passa pela primeira série, que na segunda série tem projeto de vida que fala sobre qual conhecimento tem esse espaço de discussão e na segunda série de escolhas profissionais, e na terceira série de orientações, eu acredito que abre leque de oportunidades, não entes e não vistas. Então eu acho que sim, é importante.

Dessa forma, Sacristán (2017) argumenta que os alunos, ao se depararem com os diversos aspectos do currículo escolar, como o componente Projeto de Vida, não são indivíduos abstratos, mas sim produtos de contextos sociais específicos, possuindo uma bagagem prévia que influencia suas oportunidades e a forma como dão significado ao currículo e consequentemente aos conteúdo do componente. Ele questiona a viabilidade de um conjunto

uniforme de conteúdos curriculares para todos, dadas as diferentes origens dos alunos e suas chances desiguais de sucesso acadêmico. O autor sugere que a cultura comum do currículo obrigatório é mais um objetivo a ser alcançado, pois os alunos provenientes de diversos meios sociais têm diferentes probabilidades de aprender e ter sucesso na escola. Eles têm pontos de contato variados com a cultura e diferentes formas desiguais de interagir com ela, o que resulta em oportunidades desiguais que devem ser consideradas pela escolaridade obrigatória não seletiva em seus conteúdos e métodos. Podemos compreender, portanto, que a importância do componente Projeto de Vida – assim, como todos os outros componentes – para os estudantes é assimilada de maneira singular por cada um.

3.7 Planejamento e Avaliação de Aprendizagem

As duas penúltimas questões do roteiro foram direcionadas aos processos de planejamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes com o Projeto de Vida. A primeira buscou compreender se existe um planejamento conjunto entre os docentes responsáveis pelo componente. As respostas indicaram que sim, por meio de reuniões quinzenais com a gestão pedagógica, nos conselhos de classe e nos planejamentos mensais realizados na escola, onde discutem o progresso e os desafios enfrentados pelos alunos, visando desenvolver suas habilidades e superar dificuldades.

> **Professor/a 1**: "[...] Sim, a gente tem reuniões quinzenais com a gestão pedagógica. E nos conselhos de classe a gente sempre conversa sobre os alunos, sobre suas potencialidades, sobre se aluno caiu, se aluno está com dificuldade e isso acaba auxiliando para quem observa e para quem está atento às indicações das pessoas porque realmente o que a gente percebe dentro da escola é que os alunos reagem diferente com todos os professores. Então vão ter alunos excelentes em Projeto de Vida, mas que por exemplo têm dificuldades em Matemática. Então você acaba sendo uma informação a mais [para os professores dos outros componentes] para poder auxiliar o aluno em suas dificuldades.
>
> **Professor/a 2:** E há uma troca constante, a gente sempre dialoga. "Como é que está o aluno tal?", por exemplo. Eu que recebo eles [no 1º Ano], acabo depois querendo saber como é que eles estão, então a gente sempre está perguntando: "e aí?". Perguntei para a professora Ana, no 3º ano com o Pós-Médio, se ela ia tirar dúvidas sobre os vestibulares, em relação a como fazer a inscrição, porque alguns alunos não sabem. Então você lá atrás se lembra daquele aluno, essa semana mesmo, tivemos reunião com o professor Pedro no Projeto de Vida, então eu perguntei sobre alunos específicos, questões atuais, "e a aluna fulana de tal?", porque eu sabia como ela era, como é que ela está em projeto de vida hoje?, então, porque você acaba querendo saber se de fato o seu trabalho e o trabalho do professor estão ali de alguma forma auxiliando esse aluno, se o aluno está absorvendo ou não, porque algumas das respostas deles são não, não está legal, o aluno não impacta pra ele, ou o aluno se fechou pra isso, então existe essa preocupação.
>
> **Professor/a 3:** "[...] principalmente pela mudança. Porque o tempo todo eles estão mudando. O que vai ser? Qual carreira seguir? Então eu acho importante ter esse diálogo, porque é uma coisa que ele [o aluno] começa a imaginar lá na primeira e

> desenvolve na segunda série, de repente quando chega na terceira série, ele muda completamente [o seu projeto de vida]. Então é importante que a gente saiba o que eles vinham projetando e agora na consolidação, se de fato vai consolidar, ou se ele mudou totalmente esse projeto dele. Então é importante que haja esse diálogo.

A penúltima pergunta aborda o processo de avaliação da aprendizagem, o qual relataram que ele não se baseia em uma abordagem quantitativa ou em instrumentos como avaliações (provas) ou outros testes, mas sim em uma abordagem qualitativa, como salientado pelo professor Mateus, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades estabelecidas pela BNCC. O foco está em observar se os alunos demonstram um espírito protagonista no ambiente escolar, evidenciando, assim, o processo de reprodução institucional, além de verificar se são capazes de elaborar seus próprios planos de ação para o projeto de vida, definindo metas, objetivos e prazos.

> **Professor/a 1**: "[...] por meio de habilidades e competências conforme a BNCC. A avaliação é qualitativa, não há uma avaliação quantitativa, mas a gente realmente consegue avaliar o aluno pelo desempenho. As aulas de Projeto de Vida acabam sendo mais integradas pelos alunos, absorvidas também, justamente quando não tem uma avaliação quantitativa. Essa avaliação qualitativa é perceptível nas habilidades. O plano de ação [elaborado pelos/as estudantes no 2º ano] é uma avaliação para o aluno. Por exemplo, ele tem que colocar, materializar de forma escrita, objetivos, métodos, prazos, tudo isso é uma forma de avaliar a capacidade que ele tem agora. Na primeira série a gente avalia situações, como que eles lidam com isso. Tem lá o contrato de convivência que a gente faz com eles, então a gente constantemente está perguntando, "E aí, como é que estão essas convivências? Estão respeitando, estão conseguindo ter a habilidade de fazer isso? Como está a relação da turma? Quais as competências que adquiriram? Se conhecem os quatro pilares da educação (aprender a ser, conhecer, fazer e conviver), que é algo que está muito presente no Projeto de Vida, então assim é dessa forma.
>
> **Professor/a 2:** Na segunda série, a partir dos temas que são dados, eu vou vendo realmente a construção do aluno nas capacidades e habilidades que ele vai desenvolver. Ao final a gente tem que ter o plano de ação. Ano passado [2022] eu percebi que eles têm uma dificuldade muito grande em colocar os planos no papel. É um problema muito grande. Eu diria que eles têm algumas resistências pelo fato de nunca terem planejado realmente antes. E uma baixa autoestima, por acreditarem que não são capazes de pensar, capazes de planejar. Então, quando eu trabalho sobre planejamento, é o momento que eu mais gasto aulas para ensinar eles a importância do planejamento. Então, por exemplo, quando eu vejo o aluno falando, "professor, eu consegui me planejar para estudar para as avaliações" [dos outros componentes], isso pra mim é uma vitória. Então ele conseguiu ter dentro do projeto de vida aproveitamento não só para o Projeto de Vida, mas para outras disciplinas. E aí a gente fala das dimensões, por exemplo, não é só para o profissional, não é só para a sua vida pessoal, mas também para a sua vida social. Então acho que essas avaliações qualitativas são constantes na aula de Projeto de Vida, embora alguns alunos tenham uma resistência muito grande.
>
> **Professor/a 3:** Igualmente com os colegas falaram que o método de avaliação é extremamente qualitativo. Então, vou observar se de fato o aluno está interessado de certa forma em consolidar aquele projeto de vida que ele vinha construindo no 2º ano.

Nessa perspectiva, Demo (2005) afirma que a avaliação qualitativa é uma abordagem

que focaliza a compreensão profunda do desempenho e desenvolvimento dos alunos, priorizando a qualidade sobre a quantidade de informações. O autor destaca a importância de contextualizar a avaliação, levando em consideração o ambiente e as características individuais dos discentes, enfatizando uma abordagem personalizada e que reconheça as singularidades de cada aluno. Além disso, a avaliação qualitativa utiliza uma variedade de métodos e técnicas, como observação e análise de portfólios – os planos de ação de projeto de vida –, para coletar dados ricos e contextualizados sobre o desempenho dos estudantes. Valorizando o processo de aprendizagem, essa abordagem reconhece a dinâmica e complexidade do processo educacional, buscando capturar essa complexidade por meio de uma análise cuidadosa e reflexiva. Também ressalta a importância de envolver os alunos no processo de avaliação, permitindo que participem ativamente da reflexão sobre seu próprio desempenho e progresso, promovendo assim sua autonomia e responsabilidade em relação à sua aprendizagem.

Em contrapartida, é importante considerar que o componente Projeto de Vida carrega consigo pressupostos neoliberais que exercem influência sobre a regulação do comportamento dos agentes envolvidos em seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, coadunamos com Santos (2004), ao referenciar Ball (2003), denunciam a performatividade e o desempenho como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina por se revelar como meio de controle, de desgaste e de mudança. Segundo Ball (2003, p. 218), “os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade, ou momentos de promoção ou inspeção”. O argumento central do autor é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições.

3.8 Episódios Marcantes

Na última questão da entrevista, foi solicitado aos docentes que compartilhassem algum episódio marcante, positivo ou negativo, vivenciado ao longo de sua trajetória no ensino do componente Projeto de Vida. Apenas os professores Mateus e Pedro compartilharam relatos, pois a professora Ana mencionou que havia começado a lecionar o componente no segundo

semestre do ano de 2023, período no qual é ofertado, e afirmou não ter experimentado algo que considerasse marcante até então. As narrativas dos professores evidenciaram momentos de aprendizado, autoconhecimento e autoafirmação da identidade por parte dos alunos.

> **Professor/a 2**: Foi esse ano [2023], uma aluna. Ela tinha desistido do sonho dela. Ela tinha desistido e a gente estava no momento de planejar os sonhos, mas não aquele sonho abstrato, mas o sonho concreto baseado na realidade, que tem projeto, que tem meta, que tem ações, que tem prazo. E ela simplesmente chegou e disse que não ia conseguir. E aí eu dediquei quase 30 minutos para essa aluna. E aí a gente conseguiu mostrar para ela de maneira concreta que o sonho dela era possível de ser realizado. E a mudança do semblante dela foi muito marcante pra mim, porque ali, embora eu tenha conseguido com vários outros alunos, mas com ela foi especial, porque ela era uma aluna que tinha uma resistência muito grande ao Projeto de Vida. Eu acho que ali eu consegui fazer com que ela entendesse o que aconteceria com o planejamento do projeto de vida. Foi muito bacana.

> **Professor/a 1:** Eu tenho vários exemplos, positivos e negativos, mas vou relatar um que aconteceu no ano passado [2022]. Um aluno tinha problema com a sua identidade de gênero. Ele tinha uma identidade de gênero diferente da qual lhe impuseram. Então, era uma menina e ela não queria ser menina, ela queria ser menino. Em belo dia, nas aulas de Projeto de Vida, a gente falava sobre identidade, daí tem momento que a gente demonstra liberdade, mas a identidade é construída ali. E foi quando ele me chamou: "Professor, então eu entendi". A partir das aulas de Projeto de vida, ajudou ele, que não queria ser mais chamado pelo nome feminino que tinha. E me pediu para que eu chamasse por outro nome, que ele tinha escolhido, agora um nome masculino. Foi muito difícil profissionalmente fazer ali uma escolha rápida e certeira, sem colocar o aluno numa condição do qual ele se sentisse novamente para baixo e me colocar numa fragilidade profissional e ética, de que eu não posso chamar o aluno sem consentimento dos pais, ainda mais de forma pública. Não foi pedido nome social, não foi ainda autorizado de forma familiar e utilizei de uma estratégia muito simples, que foi utilizar o sobrenome, que não é nem feminino, nem masculino. E passei a chamá-lo pelo sobrenome e nas reuniões de professores, comuniquei aos colegas que o aluno se sentia mais confortável para ser chamado assim. E deu certo. Então a escola inteira chama este aluno assim. Mas foi a partir da aula de Projeto de Vida que ele entendeu que a identidade dele pode ser construída pelo que ele quer e pelo que ele pode ser.

Nesse sentido, Camargo (2022), inspirado em apontamentos de Goldman (1967) e Ciampa (2005), analisa o impacto do projeto de vida no Ensino Médio nas identidades dos estudantes. O autor argumenta que a identidade é uma construção tanto individual quanto coletiva, influenciada por uma variedade de fenômenos sociais. Segundo sua análise, a identidade é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e do contexto social. Além disso, o papel da narrativa na formação da subjetividade, evidenciando como a comunicação e os códigos sociais moldam a identificação do sujeito com o coletivo. Observa-se que desde antes do nascimento, o indivíduo é inserido em narrativas que moldam suas expectativas e comportamentos sociais, incluindo conceitos de gênero, cultura e outras normas sociais. No entanto, ele ressalta que nenhuma narrativa, nem mesmo a autoconstruída, pode abranger completamente a complexidade da identidade.

Ao contextualizarmos com a perspectiva da psicologia histórico-social de Vygotsky

(1982), o sujeito será compreendido como alguém que possui a competência de transformar e ser transformado através das relações existentes em uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento humano se estabelece em decorrência de trocas mútuas, entre sujeito e o ambiente no qual está inserido, e cada fator possui influência sobre o outro. Assim, a escola é um espaço de formação ampla do estudante, propiciando o aprofundamento de seu processo de humanização.

3.9 Reflexões Sobre a Profissionalização

A análise das falas dos professores entrevistados revela uma compreensão multifacetada do componente curricular Projeto de Vida. Eles reconhecem a importância do componente como um espaço para discussões que vão além dos conteúdos tradicionais, permitindo abordar temas como bullying e autoconhecimento de forma mais aprofundada. No entanto, também expressam preocupações sobre a implantação e a orientação do componente, criticando sua tendência a promover uma visão individualista em detrimento de uma perspectiva mais coletiva. Apesar dessas divergências, os professores concordam que o Projeto de Vida desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, ajudando-os a se entenderem e a planejarem seu futuro de maneira consciente e orientada.

Ao refletir sobre as complexidades envolvidas na profissionalização docente e sua relação com o desenvolvimento curricular, conforme apontado por Gimeno Sacristán (2017), compreendemos que o tipo de conhecimento exigido para exercer uma competência profissional está profundamente ligado à natureza específica dessa habilidade e aos diferentes contextos nos quais ela é aplicada. Se considerarmos o desenvolvimento curricular como uma responsabilidade individual de cada professor, enfatizamos uma abordagem de profissionalização que valoriza as ações individuais. No entanto, se adotarmos uma perspectiva que requer a colaboração entre equipes docentes para atingir objetivos específicos, delineamos outra forma de profissionalização. Reconhecer a profissionalização como um processo tanto individual quanto compartilhado não apenas influencia a capacidade dos professores de mediar o desenvolvimento curricular, mas também impacta na formação de determinadas competências profissionais. Diante disso, é essencial considerar uma abordagem holística da profissionalização docente, que valorize tanto o aspecto individual quanto o coletivo na elaboração de práticas educativas significativas e eficazes. Essa reflexão nos conduz à síntese dos significados construídos pelos professores em relação ao componente Projeto de Vida.

Devido ao fato de os professores entrevistados considerarem o componente curricular

Projeto de Vida como multifacetado, conclui-se que esse componente necessita de modificações para minimizar suas lacunas e garantir que sua aplicabilidade não reproduza problemáticas pedagógicas que visam apenas à reprodução curricular imposta por regimentos e leis que atendem a demandas mercadológicas. Portanto, a partir do exposto, veremos no próximo capítulo como se relacionam os conceitos de juventudes e de projetos de vidas.

CAPÍTULO 4

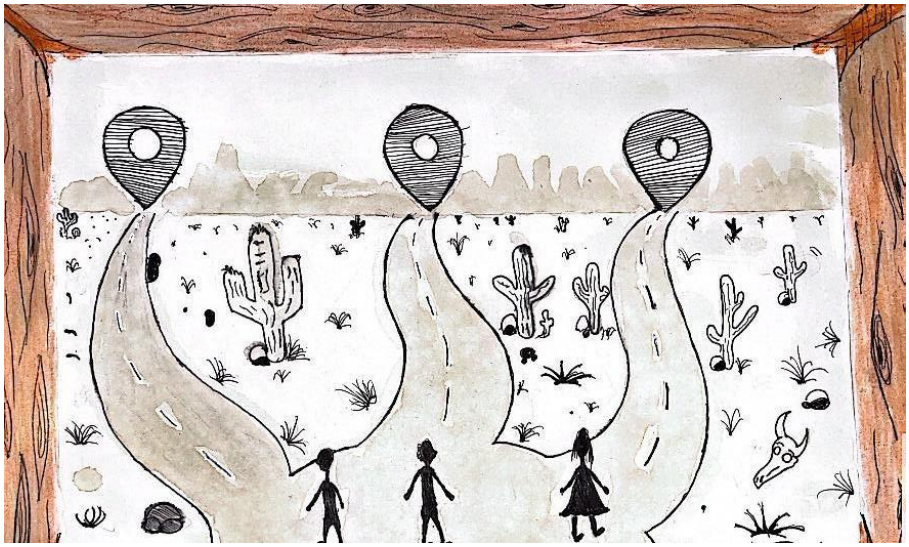
OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

No presente capítulo, investigamos o perfil socioeconômico e sociocultural dos estudantes da instituição por meio de uma pesquisa de campo utilizando um *survey*, conforme a metodologia de Babbie (2003). A coleta de dados foi realizada através de um questionário *online* via *Google Forms*, adotando uma perspectiva abrangente de pesquisa na web (TORINI, 2016). Inicialmente, um pré-teste foi conduzido para identificar e corrigir falhas no questionário, permitindo a aplicação de sua versão final. O objetivo central da pesquisa foi compreender os significados atribuídos pelos jovens ao componente curricular Projeto de Vida, focando em seu impacto na elaboração de seus projetos individuais. As questões buscavam captar respostas objetivas e subjetivas. Para aprofundar as discussões, foi conduzido um grupo de discussão com 11 participantes, sendo 5 deles oriundos do pré-teste. Este grupo visou explorar as opiniões sobre o Projeto de Vida e sua relevância tanto na escola quanto na família. Além disso, um aluno com habilidades artísticas foi convidado a expressar através de desenhos sua interpretação do projeto de vida.

4.1 O Relato de Experiência de um Estudante

Para iniciar nossa discussão, o último capítulo desta dissertação apresenta o relato de um jovem estudante que participou da pesquisa, destacando sua percepção sobre o componente Projeto de Vida. O relato dialoga com seu desenho, uma expressão artística que ele utilizou para se expressar. Tanto o relato do estudante quanto os dados coletados por meio de questionários e grupos de discussão servirão de base para nossa análise. A seguir, apresentamos a imagem criada pelo aluno, acompanhada de seu relato explicativo sobre a obra.

Figura 5: Representação artística de um estudante sobre Projeto de Vida



Fonte: produzido em campo por um dos participantes (2024).

"O que me instigou a desenhar essa obra foi minha visão sobre o Projeto de Vida. A primeira imagem que surge em minha mente são caminhos, estradas ou trajetos que pretendo percorrer, como uma corda com começo, meio e fim. Esses três caminhos representam a incerteza e a insegurança que sinto, pois ainda não tenho uma decisão clara ou definida entre três escolhas. Vejo um leque de opções à minha frente, mas não posso trilhar todos os caminhos ao mesmo tempo. As três pessoas no desenho representam diferentes versões de mim mesmo, diante de três opções de vida: ser um empresário no ramo da educação, sustentabilidade e tecnologia, dedicando minha vida ao trabalho; ingressar na universidade no Brasil, cursar Ciência da Computação e formar uma família; ou dedicar minha vida intelectual no Brasil ou no exterior, também com uma família. A dificuldade em escolher reside na alternância do meu estado de espírito, que oscila entre perguntas como: qual é a escolha mais lógica? Qual eu amo mais? Qual é a mais fácil? Qual é a mais importante? Esses questionamentos parecem infinitos e contraditórios. A paisagem do desenho tem um grande significado para mim, pois remete à minha origem no interior do Maranhão, no nordeste do Brasil. Cresci imerso na cultura nordestina, que influenciou a paisagem retratada no desenho, representando meu ponto de partida, o caminho que seguirei e o destino que pretendo alcançar. Ao longo desse trajeto, conto com a companhia de amigos incríveis que escolhi para compartilhar a jornada. Eles me transformam, me influenciam e me motivam a seguir em frente todos os dias. Meus amigos sempre me dizem que estarão ao meu lado, o que alimenta minha alma e me faz acreditar que, com as pessoas certas, podemos encontrar motivos para perseguir aquilo que acreditamos ser nosso verdadeiro caminho no Projeto de Vida". (Pedro Victor, 16 anos, 2ª série, técnico em Informática).

4.2 O Pré-Teste e o Grupo Focal

No dia 23 de novembro de 2023, o pré-teste e o grupo focal foram conduzidos no laboratório de Informática da instituição, das 10h20 às 12h00, com um grupo composto por 10 estudantes, selecionados de forma a abranger as três séries do ensino médio e distintas formações técnicas. Antes do evento, os/as respondentes menores de 18 anos receberam antecipadamente os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), nos quais a assinatura dos pais ou responsáveis foi exigida para autorizar a participação de seus filhos. Já os discentes maiores de idade receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A autorização para a pesquisa foi concedida pela gestão pedagógica da escola, previamente informada, assim como pelos professores, com o intuito de evitar quaisquer

prejuízos aos participantes, como faltas não justificadas. Logo após a aplicação do piloto, foi realizado um grupo focal com os participantes, com o objetivo de compreender suas perspectivas sobre a pesquisa e aprimorar o roteiro do questionário com base em suas sugestões. Dentre as recomendações apresentadas, destacam-se a inclusão de mais questões relacionadas ao processo de autoconhecimento, às dinâmicas familiares e às relações interpessoais, como as amizades.

O roteiro oficial[4] apresentou TCLE[5], explicando o objetivo principal da pesquisa, bem como a explicação de que não apresentaria riscos à integridade física, mental e emocional dos/as participantes, garantindo o anonimato, e que não havia benefícios financeiros, sendo a participação totalmente voluntária. O roteiro em sua divisão sistemática conteve 63 questões divididas entre 4 seções. As perguntas das duas primeiras seções foram adaptadas por este pesquisador, tomando como referência a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE)[6], do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A primeira seção com 29 perguntas (45%), intitulada **Você, sua casa e sua família,** teve por objetivo coletar os dados socioculturais, socioeconômicos, geográficos e socioeducacionais relacionados aos estudantes e às suas famílias. A segunda seção, intitulada **Saúde Mental**, com 6 questões (9%), teve o intuito de compreender aspectos relacionados às relações interpessoais, como as amizades, as preocupações, as emoções e os sentimentos dos/as estudantes. A terceira seção, intitulada **Condições Juvenis: seus gostos, escolhas e crenças**, com 10 questões (15%), teve o objetivo de compreender os aspectos socioculturais relacionados à vida dos/as estudantes. Por fim, a última seção, denominada **Projeto de Vida: ser ou existir**, com 20 perguntas (31%), teve por objetivo coletar dados relacionados ao tema projeto de vida e que serviram de base para a construção do capítulo 4. As perguntas desta seção foram elaboradas tomando como referências a proposta de Projeto de Vida, apresentada pela BNCC, disponibilizada pelo MEC, bem como o material pedagógico Plano de Ação de Projeto de Vida, elaborado pelo ICE e disponibilizado pelo IEMA.

---

[4] O roteiro de perguntas completo encontra-se no Apêndice 3.

[5] **Nota de campo:** No dia 2 de dezembro de 2023, este professor-pesquisador divulgou a pesquisa e explicou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os estudantes da escola em questão. Os/as alunos/as das 2ª e 3ª séries foram reunidos no auditório da escola, enquanto a explicação para os/as alunos/as da 1ª série ocorreu em sala de aula, abrangendo as quatro turmas, durante as aulas de Sociologia.

[6] A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, iniciada em 2009 em colaboração com o Ministério da Saúde e com o apoio do Ministério da Educação, tem como objetivo investigar dados que possibilitam compreender e avaliar os fatores que influenciam a saúde dos/as adolescentes. Realizada por meio de amostragem, utiliza o cadastro das escolas públicas e privadas do INEP como referência para seleção. Fornece informações abrangentes sobre diversos aspectos, como características socioeconômicas, comportamentais e ambientais, incluindo contexto familiar, hábitos de vida, saúde sexual, segurança e infraestrutura escolar. Apesar de ser realizada de forma eventual, sua cobertura é nacional. Instrumentos completos de coleta da PeNSE: Edições | IBGE (BRASIL, 2024).

Após realizar essa etapa, a amostra desta pesquisa incluiu um total de 105 participantes com faixa etária entre 15 e 18 anos. Dentre eles, sete participantes optaram por não prosseguir na pesquisa, resultando em um total de 98 respondentes, o que corresponde a 93% da amostra, com uma taxa de desistência de 7%. A amostra de participantes da pesquisa é composta por estudantes de diferentes séries e turmas, cada uma associada a um curso técnico específico e a um eixo tecnológico[7]. Na 1ª série, a turma 100, do curso de Agropecuária, pertencente ao eixo de Recursos Naturais, representa 13% da amostra. A turma 101, do curso de Informática, no eixo de Informação e Comunicação, constitui 10%. A turma 102, que cursa Sistema de Energia Renovável, dentro do eixo de Controle e Processos Industriais, também representa 10%. A turma 103, do curso de Eletrotécnica[8], no eixo de Controle e Processos, corresponde a 8%.

Na 2ª série, a turma 200, do curso de Agropecuária, no eixo de Recursos Naturais, representa 6% da amostra. A turma 201, do curso de Informática, no eixo de Informação e Comunicação, corresponde a 4%. A turma 202, cursando Sistema de Energia Renovável, no eixo de Controle e Processos Industriais, representa 10%. A turma 203, do curso de Eletroeletrônica, no mesmo eixo, compõe 7% da amostra. Na 3ª série, a turma 301, do curso de Agronegócio[9], no eixo de Recursos Naturais, corresponde a 12%. A turma 302, do curso de Sistema de Energia Renovável, no eixo de Controle e Processos Industriais, representa 5%. A turma 303, do curso de Eletroeletrônica, no mesmo eixo, constitui 13%. Finalmente, a turma 304, do curso de Agropecuária, no eixo de Recursos Naturais, representa 2% da amostra total.

4.2.1 As Localidades dos Estudantes

De acordo com o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), as cidades de Matões e Parnarama, juntamente com seus povoados adjacentes como

[7] O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, é uma ferramenta destinada a orientar e informar instituições de ensino, estudantes, empresas e a sociedade em geral sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio. Sua atualização periódica pelo MEC visa atender às novas demandas socioeducacionais. Para as instituições de ensino, o CNCT funciona como um referencial para o planejamento de cursos, qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Para os/as estudantes, serve como base para a escolha de cursos, apresentando diversos perfis profissionais e possibilidades de atuação. E para o setor produtivo, auxilia na identificação e contratação de profissionais com os perfis mais adequados às suas necessidades. Atualmente há um total de 215 cursos técnicos distribuídos em 13 eixos tecnológicos (BRASIL, 2024).

[8] **Nota de campo:** O curso técnico de Eletrotécnica passou a ser ofertado em 2023.

[9] **Nota de campo:** O curso técnico de Agronegócio foi oferecido durante o período de 2021 a 2023, resultando na formação de apenas uma turma. O encerramento do curso foi justificado pela escassez de demanda e interesse por parte dos estudantes, além da limitação de oportunidades de trabalho na região. É interessante notar que, de acordo com a professora e coordenadora do eixo tecnológico de Recursos Naturais da escola, nas cidades onde residem os/as alunos, as necessidades de emprego tendem a favorecer o setor da Agropecuária. Essa discrepância entre a falta de interesse dos estudantes e as demandas do mercado de trabalho cria uma situação paradoxal.

Cana Fístula, Paiol do Centro, Santa Luzia, Baixão Grande, Cocalinho e Pedreiras, são fortemente impactadas pelo agronegócio. Esse impacto se manifesta por meio do cultivo de soja por migrantes sulistas, da produção de forragem animal e da agricultura de subsistência (COSTA FILHO; VILANOVA; MELO, 2020). Além disso, essas áreas apresentam um expressivo fluxo migratório, especialmente entre as cidades maranhenses de Caxias e Timon e a capital piauiense Teresina. Esse movimento migratório é influenciado por fatores econômicos, comerciais, educacionais e de estilo de vida.

Embora esses municípios sejam considerados urbanos devido à infraestrutura básica e à população concentrada em áreas urbanas, ainda mantêm áreas rurais. A estreita relação com atividades rurais, especialmente em regiões onde a agricultura e outras práticas do campo são relevantes para a economia local, evidencia uma dualidade entre o urbano e o rural. Essa complexidade exige uma abordagem específica ao se estudar a juventude dessas áreas, considerando os diversos fatores externos que a influenciam. Para uma análise mais abrangente, serão apresentados os dados censitários de 2022 sobre as cidades, que complementarão a análise.

Segundo os últimos dados censitários do IBGE do ano de 2022, a população de Matões, é de 32.174 pessoas, resultando em uma densidade demográfica de 1.526 habitantes por quilômetro quadrado. A faixa etária jovem entre 15 e 19 anos conta com 1.742 homens e 1.604 mulheres. Em termos de trabalho e rendimento, em 2021 o salário médio mensal era de 17 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 70,1%, colocando a cidade na posição 156 de 217 no estado e 3.962 de 5.570 no país. A renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa afetava 54% dos domicílios, posicionando Matões na 111ª posição estadual e na 628ª nacional. A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos era de 97,5% em 2010.

No campo da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 foi de 4,4 para os anos iniciais e 3,7 para os anos finais do ensino fundamental, resultando nas posições 128 e 150 no estado, e 4.604 e 4.599 no país, respectivamente. A economia registrou um PIB per capita de R$ 7.519,44 em 2021. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010 foi de 0,550. As receitas municipais realizadas em 2017 somaram R$ 65.942.890, enquanto as despesas empenhadas foram de R$ 88.794.250.

Na saúde, a taxa de mortalidade infantil média foi de 19 por 1.000 nascidos vivos, e as internações por diarreia foram de 4,5 por 1.000 habitantes. Em saneamento básico, 45% dos domicílios tinham esgotamento sanitário adequado, e 96,2% das vias públicas urbanas eram arborizadas, porém nenhuma tinha urbanização adequada. A área total de Matões é de

2.108,671 km², sendo o 38º maior município do estado e o 712º do país.

Parnarama possui uma população de 31.250 pessoas, com uma densidade demográfica de 963 habitantes por quilômetro quadrado. Entre os jovens de 15 a 19 anos, há 1.511 homens e 1.475 mulheres. Em 2021, o salário médio mensal em Parnarama equivalia a 16 salários-mínimos, com uma proporção de ocupação de 61,2%. O município estava na posição 186 de 217 no estado e 4.529 de 5.570 no país. Cerca de 53,2% dos domicílios tinham rendimento mensal de até meio salário-mínimo por pessoa, colocando a cidade na 131ª posição estadual e 749ª nacional. A taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos era de 97,1% em 2010. No setor educacional, o IDEB de 2021 para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,6, e para os anos finais foi de 4,0, posicionando a cidade nas 8ª e 101ª posições estaduais, e 2.487ª e 4.314ª nacionais, respectivamente.

O PIB per capita de Parnarama em 2021 foi de R$ 9.200,29. O IDHM de 2010 foi de 0,542. As receitas municipais realizadas em 2017 somaram R$ 67.980.210, enquanto as despesas empenhadas foram de R$ 73.142.970. A taxa de mortalidade infantil média foi de 6,71 por 1.000 nascidos vivos, com internações por diarreia de 3,7 por 1.000 habitantes. Em termos de saneamento, 12% dos domicílios tinham esgotamento sanitário adequado e 92,5% das vias públicas urbanas eram arborizadas. A urbanização adequada nas vias públicas foi de 38%. Parnarama tem uma área total de 3.245,525 km², sendo o 23º maior município do estado e o 473º do país.

4.2.2 As Condições Socioeconômicas e Socioculturais dos Estudantes

Os dados da pesquisa revelam um perfil detalhado dos participantes. Em termos de faixa etária, 14% têm 15 anos, 34% têm 16 anos, 28% têm 17 anos e 24% têm 18 anos. Quanto à localidade, 53% residem em Parnarama e 43% em Matões. No que diz respeito ao sexo, 40% são homens e 60% mulheres. Em relação à identidade de gênero, 34% se identificam como homens cisgêneros, 51% como mulheres cisgêneros, 1% como mulheres transgêneros e 14% pertencem a outras identidades de gênero. Sobre sexualidade, 86% são heterossexuais, 1% homossexuais, 7% bissexuais, 2% assexuais, 1% pansexuais e 3% se enquadram em outras categorias.

Em termos de etnia, 62% são pardos, 18% pretos, 15% brancos, 4% amarelos e 1% indígenas. A renda familiar varia, com 34% ganhando menos de um salário mínimo, 41% com um salário mínimo, 23% entre dois e três salários mínimos e 1% com quatro salários mínimos ou mais. Sobre o nível de escolaridade das mães, 31,6% não terminaram o ensino fundamental,

9,2% completaram o ensino fundamental, 25,5% completaram o ensino médio, 9,2% não terminaram o ensino médio, 3,1% não completaram o ensino superior, 10,2% concluíram o ensino superior e 10,2% não sabem. Já quanto aos pais, 34,7% não terminaram o ensino fundamental, 10,2% completaram o ensino fundamental, 15,3% completaram o ensino médio, 6,1% não terminaram o ensino médio, 5,1% não estudaram, 9,2% completaram o ensino superior e 19,4% não sabem.

No que se refere à conclusão do ensino fundamental, 98% dos estudantes estudaram em escolas públicas e 2% em escolas privadas. Após concluir o ensino médio, 70,4% planejam continuar estudando e trabalhar, 5,1% pretendem somente trabalhar, 7,1% desejam apenas estudar, 13,3% têm outros planos e 4,1% não sabem. Quanto à quantidade de pessoas por residência, 56% vivem com 2 a 4 pessoas, 31% com 4 a 6 pessoas, 10% com 6 a 8 pessoas e 3% com 8 a 10 pessoas. Em termos de banheiros completos, 12,2% não têm banheiro com chuveiro e vaso sanitário, 59,2% possuem um banheiro, 25,5% têm dois banheiros e 3,1% contam com três banheiros. Por fim, quanto à quantidade de quartos por habitação, 3% têm um quarto, 31% têm dois quartos, 50% têm três quartos, 15% têm quatro quartos e 1% tem quatro quartos ou mais.

Observa-se que 83% dos alunos moram com a mãe, enquanto 59% residem com o pai. Quase todos os alunos possuem celular (97%), e uma grande maioria tem computador ou notebook (81%). Em termos de conectividade, 87% dos alunos têm acesso à internet banda larga em casa. No que se refere aos meios de transporte, 74% dos alunos indicam que alguém em sua casa possui carro, 85% têm moto e 55% dispõem de bicicleta. Apenas 8% das famílias contam com empregados domésticos trabalhando três ou mais dias por semana. Quanto ao emprego, 16% dos alunos estão empregados. Além disso, 67% das famílias dos alunos recebem algum tipo de auxílio financeiro do governo.

Os dados analisados revelam que a maioria dos jovens estudantes participantes pertencem à classe média baixa e média, com idades entre 16 e 17 anos. As famílias desses estudantes têm uma renda de até um salário mínimo, com muitos pais não tendo completado o Ensino Fundamental. A maioria dos jovens frequentou escolas públicas e planeja continuar estudando e trabalhando após o Ensino Médio, refletindo uma conectividade alta com quase todos possuindo celular e acesso à internet banda larga.

Esses jovens vivem em uma dualidade entre o ambiente urbano e rural. Embora residam em áreas urbanas, suas localidades mantêm características rurais significativas, onde atividades agrícolas são economicamente relevantes. Essa situação exige uma abordagem específica para estudar a juventude, considerando as responsabilidades precoces no âmbito doméstico e no

trabalho agrícola familiar, que influenciam aspectos como casamento precoce e acesso irregular à educação. A família, especialmente nas camadas mais pobres, desempenha um papel central na construção das subjetividades e expectativas dos jovens, moldando seus projetos de vida e processos de sucessão dentro das famílias agrícolas (GONÇALVES, 2005; WANDERLEY, 2007; MASCENA, 2017).

Nesse contexto, em meio ao processo de transição para áreas urbanas, os jovens enfrentam desafios na preservação de suas origens culturais e adaptação a novos modos de vida. A escola emerge como um espaço crucial para a educação e integração social, desempenhando um papel significativo na construção das identidades e perspectivas futuras dos jovens. Assim, a educação escolar pode ampliar suas aspirações além do trabalho rural, influenciando seus sonhos e planos futuros. Esses dados destacam a complexidade das vidas dos jovens dessas áreas e a necessidade de considerar suas condições sociais e econômicas para entender suas experiências e perspectivas de desenvolvimento (WEISHEIMER, 2005; PIZZINATO et al., 2016).

4.2.3 Condições Emocionais dos Estudantes

Os dados sobre questões de saúde mental revelam informações sobre as amizades e o estado emocional dos estudantes nos últimos 30 dias em que o questionário foi aplicado. Em termos de amizades próximas, 4% dos estudantes não têm amigos, 11% têm um amigo, 23% têm dois amigos e 62% têm três ou mais amigos. Quanto à frequência com que se sentiram muito preocupados com atividades cotidianas, 33,7% relataram sentir isso na maioria das vezes, 27,6% sempre, 26,5% às vezes, 9,2% raramente e 3,1% nunca.

Em relação à tristeza, 28,6% dos estudantes se sentiram tristes na maioria das vezes, 7,1% sempre, 35,7% às vezes, 18,4% raramente e 10,2% nunca. Sobre o sentimento de que ninguém se preocupa com eles, 28,6% se sentiram assim na maioria das vezes, 7,1% sempre, 35,7% às vezes, 18,4% raramente e 10,2% nunca. Quando questionados sobre sentir irritação, nervosismo ou mau humor, 37,8% afirmaram sentir isso na maioria das vezes, 17,3% sempre, 28,6% às vezes, 10,2% raramente e 6,1% nunca. Finalmente, sobre a sensação de que a vida não vale a pena ser vivida, 9,2% se sentiram assim na maioria das vezes, 7,1% sempre, 21,4% às vezes, 19,4% raramente e 42,9% nunca.

Os dados sobre a saúde mental dos estudantes destacam informações importantes sobre suas amizades e estado emocional nos últimos 30 dias. Enquanto 62% dos alunos têm três ou mais amigos, 4% não têm amigos, o que sugere um impacto significativo das amizades no bem-estar emocional. Em termos de sentimentos negativos, 33,7% dos estudantes relataram sentir-

se muito preocupados frequentemente, 28,6% frequentemente tristes, 37,8% irritados, nervosos ou de mau humor na maior parte do tempo, e 28,6% sentiam-se frequentemente desvalorizados. No entanto, 42,9% nunca sentiram que a vida não valia a pena ser vivida, indicando uma certa resiliência emocional no grupo.

Com base nas teorias de Catão (2007), Damon (2009), Giddens (2002) e Velho (2003, 2004), anteriormente discutidas no capítulo 1, a análise enfatiza a importância das afetividades e das emoções na construção dos projetos de vida dos jovens, focando na dimensão socioafetiva. Assim, as relações de amizade são fundamentais para o bem-estar dos indivíduos, proporcionando um senso de pertencimento e apoio emocional, essencial para o desenvolvimento da identidade pessoal e social. Amigos compartilham interesses comuns, oferecem suporte emocional e oportunidades de socialização, expondo os jovens a diferentes perspectivas e ajudando-os a desenvolver habilidades de interação social e a construir sua própria visão de mundo.

Ademais, Dall'Agnese et al. (2024) destaca o papel crucial da escola como um ambiente propício para a discussão e acolhimento dos jovens diante dos desafios de saúde mental. Para atender adequadamente às necessidades dos estudantes, é essencial que a escola crie oportunidades para a construção coletiva de soluções, como rodas de conversa com especialistas, análise de filmes e literatura sobre o tema, e grupos de apoio envolvendo os próprios jovens. Com a crescente visibilidade das questões emocionais na mídia e na escola, é importante que a promoção da saúde mental seja integrada ao currículo escolar, desmistificando tabus e incentivando a busca por apoio profissional e políticas públicas voltadas para esse fim.

4.2.4 Culturas e Vivências Juvenis

Os dados revelam informações sobre a religião, a prática de atividades físicas e esportivas, e a ajuda nas atividades domésticas dos estudantes. Em relação à religião, 42% são católicos, 28% protestantes, 3% umbandistas, 18% não têm religião e 9% pertencem a outras religiões. No que diz respeito à prática de atividades físicas, 61% dos estudantes praticam alguma atividade, enquanto 39% não o fazem. Entre as práticas esportivas, 33% jogam futebol, 2% praticam voleibol, 1% basquetebol, 1% atletismo, 4% ciclismo, 19% caminhada, 7% musculação e 33% estão envolvidos em outras atividades esportivas. Quanto à ajuda nas atividades domésticas, 3% dos estudantes não ajudam, 18% ajudam eventualmente e 79% ajudam frequentemente.

Os dados revelam que a maioria dos estudantes segue o catolicismo ou protestantismo, mas há uma diversidade religiosa significativa, com muitos jovens sem religião. A prática de

atividades físicas por 61% dos estudantes é positiva, mas 39% não se envolvem, destacando a necessidade de mais incentivo. O futebol é o esporte mais praticado, refletindo a cultura local, enquanto outros esportes têm pouca participação, sugerindo falta de diversidade e oportunidades. A alta taxa de ajuda nas tarefas domésticas (79%) indica responsabilidade familiar, mas 3% não ajudam e 18% ajudam eventualmente, apontando para possíveis desigualdades. A análise de Tavares e Camurça (2004) sobre a identidade religiosa juvenil e de Nogueira (2011) sobre a inclusão social através do esporte ressalta a necessidade de políticas que incentivem a diversidade esportiva e a participação igualitária nas atividades físicas e domésticas, promovendo um desenvolvimento mais inclusivo e holístico dos jovens.

4.2.5 Percepções Sobre Projeto de Vida

A análise dos dados contidos na quarta seção, sobre Projeto de Vida, do questionário aplicado aos estudantes revela diversas percepções e atitudes dos participantes em relação a temas centrais para suas vidas. Quando questionados sobre o papel da educação em suas vidas, a maioria dos participantes considera a educação crucial para o autoconhecimento, com 59% indicando essa importância. Além disso, 17,3% veem a educação como um caminho significativo, mas não exclusivo, para o sucesso, e outros 17,3% acreditam que a educação é fundamental para seu desenvolvimento profissional. Apenas 3,1% acham que a educação é mais útil para o desenvolvimento pessoal do que profissional, e uma parcela de 3,1% não vê relevância na educação para seu contexto atual.

Em relação à relevância do componente curricular de Projeto de Vida, 91% dos participantes consideram-no importante para suas vidas, em contraste com 9% que não veem essa relevância. Isso sugere um reconhecimento generalizado da importância desta disciplina para o desenvolvimento pessoal e profissional. Os dados mostram que as experiências pessoais são a principal influência nas decisões de vida para 39,8% dos participantes, seguidas pelas opiniões da família, que influenciam 31,6% das decisões. As crenças pessoais e os conselhos de professores e mentores são igualmente importantes para 10,2% cada, enquanto apenas 3,1% são influenciados pela mídia e celebridades.

Sobre o trabalho, 49% dos participantes estão ativamente buscando formas de contribuir para a sociedade. Outros 20,4% veem o trabalho como uma maneira de alcançar estabilidade financeira, e 13,3% acreditam que deve ser equilibrado com lazer e vida pessoal. Para 10,2%, o trabalho é uma forma de contribuir para a sociedade e fazer a diferença, enquanto 6,1% veem o trabalho com menor relevância em seu contexto atual. Quando pensam em seus projetos de vida, os participantes identificam diversos desafios. Lidar com incertezas e mudanças

inesperadas é o maior desafio para 44,9%, enquanto 21,4% encontram dificuldade em definir objetivos claros e alcançáveis. Equilibrar sonhos pessoais com responsabilidades é desafiador para 19,4%, e 14,3% consideram encontrar recursos e apoio como o maior desafio.

Quanto às habilidades mais importantes para o futuro, 48% dos participantes valorizam habilidades técnicas e profissionais específicas. O autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal são valorizados por 30,6%, enquanto 14,3% destacam a importância das habilidades sociais, como comunicação e empatia. Apenas 7,1% consideram a capacidade de inovação e pensamento crítico como fundamentais para o futuro.

Em relação às expectativas sociais sobre o futuro, 32,7% dos participantes buscam um equilíbrio entre as expectativas sociais e pessoais. Outros 24,5% priorizam suas próprias escolhas, mesmo que isso traga consequências sociais. Enquanto isso, 22,4% ainda estão tentando entender e definir o que é importante para si mesmos, e 20,4% seguem firmemente o que é esperado deles pela sociedade. Indagados sobre os sentimentos em relação ao futuro, 36,7% dos participantes sentem-se otimistas para enfrentar o que vier. No entanto, 29,6% estão inseguros e preocupados com as incertezas, 13,3% estão ansiosos sobre as possibilidades futuras, e 13,3% estão esperançosos sobre o que o futuro reserva. Apenas 7,1% sentem-se preparados para enfrentar o futuro.

Ao definir projeto de vida, os participantes enfatizam o planejamento e o futuro. Respostas incluem "ter em mente o destino do seu futuro" e "uma maneira de planejar e pensar no futuro", além de considerar o projeto de vida como uma forma de "planejar a própria vida fazendo metas e objetivos". Os benefícios do componente Projeto de Vida incluem auxílio no futuro, melhoria da vida profissional e pessoal, e promoção de respeito e autoconhecimento.

Sobre sonhos e aspirações, os participantes mencionam uma variedade de objetivos pessoais e profissionais, como "ter uma vida estável", "ter equilíbrio entre vida pessoal e profissional" e "me formar e conseguir um trabalho". As prioridades de vida frequentemente giram em torno da família, estabilidade e desenvolvimento pessoal, como "minha família e minha vida estável", "família, trabalho, amigos e fé" e "minha família e meus estudos".

A importância de discutir o projeto de vida com a família é destacada pelo suporte e ajuda na tomada de decisões que a família proporciona. Comentários incluem: "Sim, porque a família me ajuda a tomar boas decisões", "Sim, para o convívio com eles melhorar" e "Às vezes sim, porque acho que não é mais necessário". Os participantes consideram crucial o papel da escola na reflexão e elaboração dos projetos de vida dos estudantes, justificando com argumentos como: "Muito, ninguém está preparado para a vida lá fora sem uma orientação", "Sim, porque na escola o estudante tem contato com diversas realidades e pode refletir melhor"

e "Sim, é importante".

A análise dos dados do questionário revela que, para a maioria dos estudantes, o componente Projeto de Vida é altamente relevante. Eles percebem o projeto de vida como uma ferramenta essencial para o autoconhecimento e para o planejamento e organização de seus objetivos, além de proporcionar reflexões sobre o futuro. Essa abordagem beneficia os estudantes ao promover uma melhor compreensão de si mesmos no presente e ao planejar seus futuros pessoal e profissional. Eles reconhecem a importância do processo educacional e o papel da escola na construção de suas identidades.

A maioria dos jovens considera suas próprias experiências de vida como fontes fundamentais para suas decisões. Além disso, demonstram preocupação com os problemas sociais e entendem a felicidade como um estado de paz consigo mesmos. Os dados também mostram que muitos estudantes têm inquietações sobre o futuro, evidenciando uma mistura de preocupação e otimismo diante das incertezas. Eles buscam equilibrar as expectativas sociais com seus anseios pessoais e reconhecem a necessidade de desenvolver habilidades técnicas e profissionais para um melhor desempenho em suas futuras carreiras. O trabalho e a continuação dos estudos são vistos como meios para alcançar seus objetivos e aspirações.

Os principais sonhos dos estudantes incluem a conclusão do ensino médio, a aprovação no vestibular, o ingresso no ensino superior e a conquista de estabilidade financeira. Eles priorizam o bem-estar e a felicidade de suas famílias e consideram importante dialogar sobre suas aspirações futuras com os familiares, buscando apoio e acolhimento para a tomada de decisões e a realização de seus sonhos. A maioria dos estudantes valoriza o papel da escola no processo de reflexão e elaboração de seus projetos de vida. Eles acreditam que a escola deve orientá-los na preparação para os exames de vestibular e promover reflexões sobre a vida após a conclusão do ciclo escolar.

Em resumo, os participantes valorizam o projeto de vida como uma ferramenta essencial para planejar o futuro e alcançar objetivos. A família e a escola são vistas como pilares importantes nesse processo de suporte e orientação. As principais aspirações incluem estabilidade, equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e desenvolvimento educacional e profissional. Essas análises oferecem uma visão abrangente dos diferentes aspectos que compõem o Projeto de Vida dos participantes, destacando a importância da educação, as influências externas, a visão sobre o trabalho, os desafios percebidos e os sentimentos em relação ao futuro.

4.3 O Grupo de Discussão

Segundo Weller (2006), os grupos de discussão surgiram como método de pesquisa na década de 1980, principalmente em estudos sobre juventude, e, conforme Bohnsack (2004), é essencial que esses grupos sejam reconhecidos como um método formal, implicando na análise metodológica dos processos interativos, discursivos e coletivos que moldam as opiniões, representações e significados dos participantes dentro de um modelo teórico. Weller (2006) aponta que os grupos de discussão permitem ao pesquisador acessar e reconstruir os diferentes contextos sociais e o habitus coletivo do grupo estudado, com o objetivo de analisar os epifenômenos relacionados ao meio social e ao contexto geracional. A análise do discurso dos participantes é crucial nesse processo, ajudando a identificar a importância coletiva de temas específicos. Flick (2009) complementa que as discussões em grupo são um meio pelo qual opiniões são geradas, expressas e trocadas no cotidiano, e um dos objetivos dessas discussões é analisar os processos comuns de resolução de problemas dentro do grupo, onde, através da apresentação de um problema concreto, os participantes discutem alternativas para encontrar a melhor estratégia de resolução. Assim, selecionamos e apresentamos algumas falas dos participantes para exemplificar e aprofundar nossas análises, atribuindo nomes fictícios para garantir o anonimato e respeitar as normas éticas de pesquisa.

No dia 30 de janeiro de 2024, ocorreu no auditório da instituição a reunião do grupo de discussão com 11 estudantes de 15 a 17 anos, escolhidos a partir do interesse voluntário em participar dessa fase da pesquisa, bem como apresentarem interesse pela temática investigada através das suas participações nas aulas do componente Projeto de Vida. Antes do evento, os respondentes menores de 18 anos receberam antecipadamente os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), nos quais a assinatura dos pais ou responsáveis foi exigida para autorizar a participação de seus filhos. Já os discentes maiores de idade receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os estudantes apresentaram diversas perspectivas sobre o que entendem por Projeto de Vida e a importância desse componente em suas vidas. Sílvia (17 anos, 3ª série), uma estudante do curso técnico em Eletroeletrônica, vê o Projeto de Vida como um planejamento que auxilia no desenvolvimento e conhecimento em relação à vida e ao trabalho. Ismael (17 anos, 2ª série), do curso técnico em Informática, percebe esse projeto como uma forma de socialização entre professores e alunos, ajudando a entender suas relações e comportamentos. João Victor (17 anos, 3ª série), também de Eletroeletrônica, acredita que o projeto ensina a importância do planejamento para alcançar metas, desde uma rotina de estudos até objetivos futuros. Joana (17 anos, 3ª série), de Informática, considera o Projeto de Vida essencial para autoconhecimento e

organização de metas e sonhos.

Quando questionados sobre a importância do Projeto de Vida em suas vidas, os estudantes concordaram amplamente sobre seu papel significativo. Marília (17 anos, 3ª série), de Informática, destaca a necessidade de orientações para ter um plano futuro concreto, ressaltando que a disciplina ajuda a descobrir quem somos e o que queremos. Noeli (17 anos, 2ª série), do curso técnico de Sistemas de Energia Renovável, acredita que a escola deve preparar os alunos para a vida além das boas notas. Maria (17 anos, 3ª série), de Informática, enfatiza a relevância do componente para pensar no futuro, especialmente em relação ao ENEM e à escolha de carreiras.

Os aspectos mais importantes do Projeto de Vida também foram discutidos. Vitória (16 anos 2ª série), de Informática, considera a discussão sobre identidade como o ponto mais crucial, afirmando que o autoconhecimento é fundamental para que outras áreas da vida fluam. Francisco (16 anos, 2ª série), de Agropecuária, menciona a importância de ensinar valores como a paciência com os planejamentos, destacando que eles podem ser processos longos.

Sobre o papel das famílias, os estudantes têm opiniões variadas. Vitória sente-se motivada e encorajada por sua família a estudar e perseguir seus sonhos. Noeli destaca que muitos jovens são influenciados pelo apoio familiar. Marília, entretanto, relata uma experiência mista, onde sente a falta de apoio familiar em suas decisões, encontrando esse suporte principalmente nos professores. João Victor menciona que seus pais sempre o incentivaram a buscar o que gostaria de fazer no futuro, instigando-o desde cedo.

Por fim, os estudantes avaliaram o papel da escola na elaboração de seus projetos de vida. Amanda (15 anos, 1 série), do curso técnico de Agropecuária, e Marília reconhecem que a escola foi o primeiro lugar onde ouviram falar sobre projetos de vida. Noeli, no entanto, faz uma crítica ao novo Ensino Médio, argumentando que a redução da carga horária de matérias básicas pode prejudicar os alunos que veem no ENEM uma oportunidade de mudar suas vidas. Geovana (16 anos, 2ª série), de Sistemas de Energia Renovável, ressalta que a disciplina de Projeto de Vida ensinou muito sobre planos futuros e a criação de uma rotina para facilitar o dia a dia. Uma síntese das principais falas dos participantes pode ser visualizada a seguir no quadro 2:

Quadro 2: Percepções dos Estudantes Sobre a Temática Investigada

Questão Central	Percepções dos/as estudantes
	"Eu entendo o Projeto de Vida como um planejamento onde auxilia o desenvolvimento e o conhecimento do aluno em relação à vida e ao trabalho" (Sílvia, 17 anos, estudante do curso técnico em Eletroeletrônica).

O que vocês compreendem por projeto de vida?	"No meu ponto de vista, projeto de vida não é só uma matéria e sim uma forma dos professores socializarem com os alunos conhecendo mais sobre eles. Como por exemplo, sua maneira de agir em sala de aula, como é a relação dele com os outros colegas" (Ismael, 17 anos, estudante da 2ª série do curso técnico em Informática). "O projeto de vida a meu ver, é uma forma de ensinar aos alunos de que o planejamento é fundamental para concluir metas, desde uma rotina de estudo básico, até mesmo um planejamento de metas futuras" (João Victor, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Eletroeletrônica). "Bom, projeto de vida é um ponto essencial em nossas vidas, lá [nas aulas] é onde buscamos nos conhecer, é onde a pessoa vai se descobrindo, onde buscamos organizar nossas vidas, nossas metas, prioridades, sonhos, desejos, atitudes nas quais eu possa fazer para estar realizando, afinal precisamos projetar nossa vida, o ser humano precisa projetar sua rotina" (Joana, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Informática).
Vocês consideram que o componente curricular de Projeto de Vida desempenha um papel importante para as suas vidas?	"Sim, vivemos em uma sociedade onde o indivíduo por si mesmo, tende a escolher decisões sem orientação, a cada dia que passa. Precisamos mais dessas orientações para ter um plano futuro concreto. A disciplina de Projeto de Vida nos ajuda a saber quem somos, o que queremos e como fazer para alcançar nossos sonhos" (Marília, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Informática). "Sim, pois um bom aluno não é só aquele que sempre tira notas excelentes em avaliações, a escola deve preparar e ajudar o aluno a entender melhor o que fazer em um futuro breve, fora da escola, e é assim que eu vejo este componente curricular" (Noeli, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Sistema de Energia Renovável). "Eu acredito que seja de suma importância, quando entramos no ensino médio é uma realidade totalmente diferente, já precisamos pensar no ENEM, em que se formar, essas coisas, e esse componente nos ajuda a pensar no nosso futuro" (Maria, 17 anos, estudante da 3ª série curso técnico em Informática).
	"Eu acho mais importante no Projeto de Vida

O que vocês consideram mais importante no componente curricular Projeto de Vida?	falar sobre identidade, porque às vezes não sabemos quem somos ou estamos perdidos em nós mesmos, e as outras coisas não irão fluir enquanto nós não nos encontramos, então isso pra mim é mais importante" (Vitória, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Informática). "Acho fundamental a parte de ensinar aos alunos que se deve ter paciência com os planejamentos, que um planejamento pode ser longo, e não do dia pra noite." (Francisco, 16 anos, estudante da 2ª série do curso técnico em Eletroeletrônica).
Vocês consideram que as suas famílias desempenham um papel importante para ajudá-los/as em seus projetos de vida?	"Sim, minha família me motiva, me encoraja a estudar e lutar pelos meus sonhos, além de outras ajudas pessoais que poupam meu tempo, me dando assim mais tempo para os estudos" (Vitória, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Informática). "Sim, muitos jovens são reflexos do que recebem em casa, do que são vos ofertados, ter uma família que apoia, que incentiva, encoraja os jovens a seguirem firme nos seus projetos de vida" (Noeli, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Sistema de Energia Renovável). "Mais ou menos, a justificativa é que a vida deles é totalmente diferente da minha visão do que quero para meu futuro. Mas eles sempre falam para [eu] apenas estudar. Não existe tanto apoio em minhas próprias decisões, algo que eu tenho que ser mais forte e ser mais orientada. E isso na maioria das vezes meus professores é que me dão esse suporte" (Marília, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Informática). "Sim. Meus pais sempre me instigaram a procurar o que eu gostaria de fazer como adulto, então desde cedo eu cresci com a noção do que eu pretendia para o futuro" (João Victor, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Eletroeletrônica).
Vocês consideram que a escola desempenha um papel importante para ajudá-los na elaboração de seus projetos de vida?	"Sim, pois a escola pode ajudar a descobrir o que a pessoa quer ser profissionalmente" (Amanda, 16 anos, estudante da 2ª série do curso técnico em Agropecuária). "Sim, a primeira vez que eu soube que existia algo relacionado a projeto de vida não foi em casa e sim na escola com meus professores" (Marília, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Informática).

	“Do ponto de vista do Novo Ensino Médio, não, pois tirar ou diminuir a carga horária de matérias básicas importantes pode afetar os alunos, ou pelo menos aqueles que vêm o ENEM como uma oportunidade de mudar de vida e entrar em uma faculdade, muitas das vezes é o único meio possível para a maioria dos jovens do nosso país. “Mas esses alunos podem estudar em casa”, “Mesmo não mudando nada esses alunos não vão entrar na faculdade só com essas aulas”, certo! Mas essas aulas são de suma importância para qualquer aluno, é na escola, através dos estudos que muitos alunos vêm esperança de um bom projeto de vida, de sonhos realizados. “Tá, mas onde você quer chegar com essa narrativa?”, a escola muitas das vezes desdenha o projeto de vida de muitos alunos, de forma direta ou não, uma escola que oferte uma boa educação é o “norte” que muitos jovens precisam para nunca deixarem seus projetos de vida de lado” (Noeli, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Sistema de Energia Renovável). “Com certeza. A disciplina projeto de vida que é designada para os alunos da nossa escola me ensinou muito sobre planos futuros e a criar uma rotina para facilitar o dia a dia” (Geovana, 17 anos, estudante da 3ª série do curso técnico em Sistema de Energia Renovável).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.4 Uma Análise a Partir de uma Sociologia do Projeto

Estas análises refletem as percepções dos estudantes sobre o Projeto de Vida, destacando a importância do planejamento, o apoio familiar e escolar, e os desafios enfrentados no contexto educacional. Os discursos apresentados sugerem que o componente de Projeto de Vida desempenha um papel relevante para os estudantes, auxiliando-os no processo de autoconhecimento, uma temática muitas vezes negligenciada em outras instituições sociais como a família, devido às diversas diversidades sociais, culturais e simbólicas. Observou-se a reprodução e internalização de discursos institucionalizados, refletindo as concepções e objetivos centrais do componente. O Projeto de Vida também enfrenta dilemas e complexidades em seus processos de profissionalização e disciplinarização. Escola e família desempenham papéis importantes ao auxiliar os jovens no exercício de reflexão e planejamento de suas aspirações e desejos futuros, abrangendo aspectos como o acadêmico, o estado afetivo, o exercício de futuras profissões e a busca por estabilidade financeira, além da preocupação em proporcionar bem-estar e orgulho para suas famílias, apesar das contrariedades nas relações

entre pais e filhos. Nas percepções dos estudantes, esses objetivos serão alcançados através da continuidade dos estudos com o ingresso no ensino superior, revelando uma preocupação com os exames vestibulares, críticas ao modelo do novo ensino médio, e outras incertezas sobre seus futuros. Assim, como mencionamos no capítulo 1, retomaremos as discussões apresentadas entre Alfred Schutz, Anthony Giddens, Jean-Pierre Boutinet, Gilberto Velho e Pierre Bourdieu sobre a concepção de projeto de vida para uma compreensão mais aprofundada destes dados.

Boutinet (2002) vê o projeto como um processo de antecipação e organização da ação futura. Para o autor, o projeto de vida é uma forma de os indivíduos estruturarem suas trajetórias em resposta às demandas e expectativas sociais. A relevância do Projeto de Vida para 91% dos participantes indica uma internalização dessa necessidade de antecipação e organização. Os dados sobre os desafios identificados pelos estudantes, como lidar com incertezas (44,9%) e definir objetivos claros (21,4%), podem ser analisados como parte do processo de construção e reajuste constante dos projetos de vida, conforme as circunstâncias e oportunidades surgem.

Schutz (2012) se concentra na experiência subjetiva dos indivíduos e como eles dão sentido ao mundo ao seu redor. A perspectiva fenomenológica abordada pelo autor possibilita compreender como os estudantes constroem seus significados sobre a educação e o Projeto de Vida. Os dados mostram que 59% dos estudantes consideram o processo educacional crucial para o autoconhecimento. Este dado pode ser interpretado como uma manifestação da busca por sentido pessoal e pela construção de uma identidade própria, onde o Projeto de Vida se torna um meio de projetar essas experiências subjetivas para o futuro.

Giddens (2002) introduz o conceito de reflexividade, onde os indivíduos constantemente monitoram e revisam suas ações e planos à luz das novas informações e experiências. A ênfase dos estudantes na educação como um caminho para o desenvolvimento profissional (17,3%) e pessoal (3,1%) pode ser vista como um reflexo da reflexividade moderna, onde os jovens estão constantemente ajustando seus projetos de vida para se alinhar às expectativas de sucesso e realização pessoal.

Bourdieu (1998) argumenta que o capital social e cultural desempenha um papel crucial na formação das trajetórias de vida dos indivíduos. Os dados mostram que as experiências pessoais (39,8%) e as opiniões da família (31,6%) são influências significativas nas decisões de vida dos estudantes. Isso pode ser entendido através do conceito de capital social, onde as redes de relações e os recursos disponíveis dentro dessas redes influenciam fortemente as opções e estratégias de vida dos jovens. A importância atribuída ao autoconhecimento e ao desenvolvimento pessoal (30,6%) pode ser vista como uma forma de capital cultural, onde a aquisição de competências e habilidades é valorizada e reconhecida socialmente.

Velho (2003, 2004) analisa os projetos de vida como construções que os jovens fazem dentro de um contexto social e histórico específico. Ele destaca a importância das interações sociais e das estruturas de oportunidade na formação desses projetos. A preocupação dos estudantes com o equilíbrio entre vida pessoal e profissional (13,3%) e a busca por estabilidade (20,4%) refletem as influências das expectativas sociais e das condições socioeconômicas em que estão inseridos. A valorização da escola e da família como suportes essenciais para a elaboração dos projetos de vida reforça a ideia de que esses projetos são construídos e negociados continuamente dentro de um contexto social mais amplo.

4.5 Relação Entre Juventudes e Projetos de Vida

Após entender os fundamentos teóricos discutidos entre o projeto de vida e os dados produzidos, é essencial explorar outras perspectivas sobre a relação entre juventude e seus projetos de vida para uma compreensão mais abrangente. Para Leão et al. (2011) e Nascimento (2013), o projeto de vida surge no contexto das relações interpessoais e da construção de conhecimento sobre si mesmo e o mundo, com significados compartilhados no cotidiano. A relação entre juventude e projeto de vida está intrinsecamente ligada ao período em que os indivíduos estão intensamente envolvidos na construção da identidade, na elaboração de projetos de vida e na experimentação da autonomia. Essas elaborações são influenciadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que os jovens estão inseridos, moldando-se conforme o amadurecimento e as mudanças nas possibilidades que enfrentam. Portanto, o autoconhecimento e a compreensão das estruturas externas são fundamentais para as juventudes na elaboração de seus projetos de vida, sendo que elementos como desejo, determinação, biografia e identidade, juntamente com o campo de possibilidades, são essenciais para a realização desses projetos. Assim, segundo Marcelino et al. (2009), o jovem, enquanto sujeito social, utiliza a linguagem para expressar os componentes afetivos, históricos e sociais do seu pensamento acerca do seu projeto de vida.

Consequentemente, Mandelli et al. (2011) afirmam que, ao articular as categorias de identidade e projeto de vida, os jovens podem construir sua identidade pessoal, social e profissional. Este é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida e que requer meios adequados para ser alcançado. Nesse contexto, é essencial refletir sobre como realizar o projeto de vida. Permitir que o jovem se perceba como agente ativo desse projeto é parte integrante dessa abordagem, o que implica também uma redefinição da prática do componente curricular Projeto de Vida. Essa perspectiva valoriza a autonomia e a responsabilidade do jovem

na construção de sua trajetória profissional e pessoal, reconhecendo sua capacidade de tomar decisões e moldar seu próprio futuro.

4.6 Capital Cultural e Capital Social

Como apresentado anteriormente, os estudantes consideram que as experiências pessoais são a principal influência nas suas decisões de vida. Sob uma perspectiva bourdieusiana podemos analisar que os componentes inerentes para a construção dos projetos de vida dos jovens são moldados por uma bagagem de capitais sociais e culturais. Bourdieu (1998) define o capital social como o conjunto de recursos atuais ou potenciais vinculados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas, de interconhecimento e inter-reconhecimento. Em outras palavras, está relacionado à pertença a um grupo de agentes unidos por laços permanentes e úteis, compartilhando propriedades comuns. O volume do capital social de um indivíduo depende da extensão da rede de relações que pode mobilizar efetivamente e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) exclusivo de cada membro dessa rede. O capital social nunca é completamente independente desses membros, pois as trocas que estabelecem o inter-reconhecimento pressupõem um mínimo de homogeneidade objetiva e exercem um efeito multiplicador sobre o capital possuído exclusivamente. A existência de uma rede de relações não é natural nem socialmente dada, mas o resultado do trabalho necessário para instaurar e manter relações duráveis e úteis, capazes de gerar lucros materiais ou simbólicos.

Para Bourdieu (1998), a noção de capital cultural surgiu como uma hipótese crucial para explicar a desigualdade de desempenho escolar entre crianças de diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar aos benefícios específicos que crianças de diferentes classes podem obter no mercado escolar, de acordo com a distribuição do capital cultural entre elas. Isso implica uma ruptura com as visões comuns que consideram o sucesso ou fracasso escolar como resultado de habilidades naturais, bem como com as teorias do capital humano. A maioria das propriedades do capital cultural está ligada ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação desse capital exige um processo de incorporação que inclui trabalho de inculcação e assimilação, demandando tempo investido pessoalmente pelo indivíduo. Essa aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo, tornando o capital cultural uma propriedade incorporada, uma parte integrante da pessoa, um habitus. O capital cultural institucionalizado é manifestado através da objetivação do capital cultural na forma de diplomas, sendo um dos meios de neutralizar certas limitações decorrentes do fato de estar incorporado. Com o diploma, que é uma certificação de competência cultural, o portador obtém um valor convencional, constante

e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. Nesse processo, a alquimia social produz uma forma de capital cultural com uma autonomia relativa em relação ao seu portador e ao capital cultural que ele possui em um dado momento histórico.

Nesse sentido, Nogueira (2021) em sua análise sobre as desigualdades escolares contemporâneas revela que o capital cultural, quando considerado apenas como a posse da alta cultura, não mais determina o sucesso nos estudos, devido à desvalorização das práticas culturais tradicionais e às dificuldades na transmissão intergeracional. Por outro lado, quando o conceito é ampliado para incluir disposições culturais e relação com os bens culturais, ainda existe uma forte correlação com o sucesso escolar, visto que certos modos de socialização familiar são mais propícios para desenvolver habilidades valorizadas pela escola. Embora o investimento financeiro das famílias na educação seja relevante, sua eficácia depende da qualificação cultural dos investidores, que influencia suas escolhas e estratégias. Em resumo, o capital cultural continua sendo decisivo no contexto atual, desde que seja entendido de maneira ampla e leve em conta as novas dinâmicas culturais e o papel crescente da mobilização parental na transmissão da herança cultural.

4.6 Incertezas Quanto ao Futuro

Observamos que a maioria dos estudantes apresenta inquietações em relação ao futuro, demonstrando uma complexidade entre preocupação e otimismo quanto às incertezas e imprevistos. Além disso, eles expressam a busca por um equilíbrio entre as expectativas sociais sobre si e seus anseios pessoais, bem como a necessidade de desenvolver habilidades técnicas e profissionais para um melhor desempenho em seus futuros ofícios. Eles veem o trabalho e a continuação dos estudos como meios para alcançar seus objetivos e aspirações pessoais.

Dessa forma, coadunamos com as afirmações de Baudrillard (2006) ao acrescentar que a sociedade moderna não apenas produz eventos incertos, mas também gera dúvidas que estão no cerne da euforia operacional. O autor argumenta que a revolução contemporânea se caracteriza pela incerteza, um princípio de desequilíbrio e complexidade que permeia todos os aspectos da vida moderna. Ademais, Sennett (2015) afirma que em uma sociedade focada no momento imediato e orientada para o curto prazo, surgem desafios para determinar o valor duradouro em nós mesmos. Questões sobre como estabelecer metas de longo prazo em uma economia e sociedade voltadas para o imediato, e como manter lealdades e compromissos mútuos em instituições em constante mudança, são impostas pelo novo capitalismo flexível. A mudança de paradigma é evidenciada pelo lema "não há longo prazo", onde a carreira tradicional e a utilização de um único conjunto de habilidades ao longo da vida de trabalho

estão em declínio. Atualmente, os jovens podem esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes e trocar sua especialização básica pelo menos outras três vezes durante sua carreira profissional.

4.7 Relação Entre Família, Escola e Projetos de Vida

Com base nas informações discutidas sobre as inquietações dos estudantes em relação ao futuro, é possível agora abordar as implicações presentes na relação entre família, escola e projetos de vida. Nogueira et al. (2000) destacam a importância de reconhecer a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e suas relações com as escolas. É crucial entender que família e escola não podem ser analisadas de maneira isolada, desvinculadas de seus contextos históricos e socioculturais. As interações entre famílias e professores, assim como com a instituição escolar em geral, variam significativamente entre as camadas médias e populares da sociedade. As relações entre gerações têm passado por mudanças significativas. Em contextos em que a individualização é predominante, como nas sociedades democráticas contemporâneas, o princípio fundamental de reconhecer o outro como sujeito de direitos é enfatizado, independentemente da idade ou posição social. Essa evolução ao longo do século XX está associada a transformações significativas no âmbito das famílias, incluindo a sentimentalização, privatização e individualização. A lógica afetiva nas relações conjugais assume uma importância crescente, substituindo considerações sociais, morais e patrimoniais que antes eram determinantes. As famílias tornam-se mais privadas, fechadas sobre si mesmas e menos sujeitas a influências externas. Além disso, a autonomia individual é valorizada como um objetivo coletivo da família, que serve como um suporte para a autorrealização de cada membro. Essas mudanças resultam em um papel renovado para os mais jovens na família, com os filhos ocupando um lugar central e recebendo investimento afetivo e instrumental significativo por parte dos pais. A educação formal se torna crucial, deslocando para a escola a validação dos indivíduos, enquanto os pais desempenham um papel fundamental no apoio à escolha e orientação vocacional de seus filhos, especialmente em um sistema educacional diversificado que oferece diferentes trajetórias escolares (VIEIRA, 2013).

Consequentemente, segundo Cicchelli (2001), os pais enfrentam um verdadeiro dilema quando seus filhos entram na adolescência, pois a prolongação dessa fase implica uma extensão de sua função parental, exigindo provas de autenticidade e maturidade por parte dos jovens. Espera-se que, ao ingressarem no ensino secundário, os jovens demonstrem maturidade ao planejar seu futuro e abandonar uma educação despreocupada em favor de uma mais responsável e bem-sucedida. Esta escolha, embora tranquilize os pais, deve estar acompanhada

da capacidade dos jovens de encontrar sua singularidade e autenticidade, o que nem sempre se alinha com as expectativas parentais em relação ao nível de escolarização considerado adequado.

Entretanto, Dayrell (2013) afirma que a maioria dos jovens brasileiros enfrenta um dilema entre o desejo de estudar, a necessidade de trabalhar para financiar os próprios estudos, o auxílio com os familiares nas atividades domésticas etc. Muitos expressam a estratégia de buscar primeiro um emprego estável antes de iniciar a faculdade, ou optar por cursos técnicos mais rápidos, visando garantir uma fonte de renda antes de ingressar no ensino superior. Essas percepções iniciais levantam questões sobre as estratégias que os jovens desenvolvem para lidar com as incertezas e os limites estruturais que enfrentam, implicando uma análise das formas como a desigualdade social se reflete em suas vidas. Além disso, é notável um discurso frequente entre esses jovens de ajudar suas famílias, principalmente as mães, como forma de retribuir o apoio recebido e proporcionar-lhes uma melhor condição de vida. Esse vínculo com a família também influencia significativamente a trajetória escolar dos jovens, motivada pelo incentivo familiar de evitar as dificuldades enfrentadas pelos pais. Esses aspectos ressaltam a importância de considerar o contexto em que a juventude é vivenciada para compreender seus projetos de vida e sua relação com a escola, destacando a necessidade de examinar as diferentes instituições presentes em seu cotidiano e suas influências na elaboração desses projetos, com especial atenção à experiência familiar.

Portanto, Nogueira (2013) aponta que a relevância em notar que o processo de elaboração dos projetos de vida, feita no estágio avançado da trajetória escolar, o final do Ensino Médio, reflete não apenas os sucessos e fracassos passados, mas também os efeitos acumulados das vantagens e desvantagens associadas ao pertencimento a diferentes estratos sociais. Esse momento das trajetórias educacionais condensa as desigualdades, onde o desempenho escolar passado e a preparação para os exames de ingresso no ensino superior ou outras demandas do início da vida adulta, em certa medida correlacionados com as desigualdades sociais de base, tornam-se obstáculos para a continuidade dos estudos ou para sua direção em cursos e instituições mais prestigiadas. Além disso, as desigualdades econômicas e sociais, evidentes ao longo da trajetória escolar, influenciam na capacidade de optar por cursos mais dispendiosos, seja por serem oferecidos em instituições privadas, em regime integral, de maior duração ou que demandem gastos adicionais com transporte e material didático. Adiciona-se a isso as desigualdades de gênero e étnico-raciais, que podem incentivar ou desencorajar a escolha por diferentes cursos dependendo do contexto social em que se encontram.

Desse modo, inspirados na abordagem sociológica do processo de escolha dos estudos superiores, podemos correlacionar a discussão conceitual ao processo de elaboração dos projetos de vida dos estudantes, ao compreender teoricamente as relações entre o indivíduo que decide e as condições objetivas que influenciam essa escolha. Por um lado, os indivíduos envolvidos nesse processo podem ser caracterizados por possuírem gostos ou preferências em relação às áreas do conhecimento e aos campos profissionais, bem como as demais aspirações e expectativas em torno dos seus projetos de vida que os levam a priorizar diferentes aspectos, como estabilidade, retorno financeiro, prestígio ou estilo de vida associados a cada curso ou profissão, além de representações sobre suas próprias habilidades e informações sobre o sistema universitário e as futuras profissões. Por outro lado, essas preferências, atitudes, representações e informações estão relacionadas a uma série de fatos e condições objetivas, como o capital escolar acumulado pelo indivíduo até o momento, a posição social dele e de sua família, a estrutura de oportunidades do sistema universitário e as características do mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2013).

4.7 Teoria da Escolha Racional Versus Habitus

Por conseguinte, inspiramo-nos em Nogueira (2013) e sua abordagem das Teorias da Escolha Racional (TER), cujas bases epistemológicas podem ser encontradas na obra de Boudon (1979, 1997, 2000), para compreender o processo de elaboração dos projetos de vida. Essa teoria descreve o ator social como alguém que, com base em seus recursos e oportunidades, calcula os custos e riscos de cada alternativa e opta pela que promete o melhor benefício. A exemplo da escolha do curso superior, essa teoria ajuda a explicar a relação entre o perfil social e escolar dos candidatos e o nível de seletividade e retorno associado aos diferentes cursos. Candidatos com perfil social e escolar mais baixo enfrentam maiores dificuldades financeiras, riscos e têm menos benefícios ao optar por cursos mais prestigiados. Por outro lado, para aqueles com origem social e escolar mais elevada, os custos e riscos são menores e os benefícios maiores, pois o acesso a esses cursos é considerado crucial para manter ou ascender em sua posição social de origem. No entanto, essa interpretação enfrenta dificuldades, como o fato de os atores não analisarem todas as alternativas objetivamente disponíveis no ensino superior, mas apenas aquelas que aprenderam a ver como possíveis ou mais prováveis devido à sua socialização em determinado meio social. Além disso, as imperfeições na qualidade e no uso das informações também limitam o grau de racionalidade envolvido na escolha do curso superior, com variações significativas de volume, qualidade e capacidade de uso das informações entre os diferentes grupos sociais.

Outro desafio ao utilizar a TER para interpretar o processo de escolha do curso superior está relacionado à definição dos benefícios pelos atores. Essa teoria têm uma limitação evidente: em sua forma pura, elas não conseguem explicar a formação das preferências e, consequentemente, dos fins almejados pelos atores. Ela explica como os atores articulam custos e benefícios para alcançar uma utilidade máxima a partir de um fim dado, mas não abordam o processo social de definição das preferências em si. Embora a Teoria da Escolha Racional proporciona uma interpretação geral e convincente do processo de escolha dos estudos superiores, reconhecemos que as escolhas individuais estão relacionadas aos custos, riscos e benefícios envolvidos. No entanto, como destacado por Bourdieu (1998), não podemos concluir que essas escolhas tenham sido feitas por meio de um cálculo consciente e racional. Pesquisas indicam que os indivíduos escolhem dentro de um campo de possibilidades socialmente construído, descartando algumas alternativas sem análise e assumindo outras como possíveis de forma prévia (NOGUEIRA, 2013).

Em contrapartida, no campo da Sociologia da Educação, a obra de Bourdieu (1998) se destaca como uma oposição às Teorias da Escolha Racional, principalmente através do conceito de habitus. Este conceito sugere que os indivíduos, em função da posição social em que foram socializados, internalizam um sistema de disposições que orienta suas ações de acordo com os limites e possibilidades objetivamente associados a essa posição. Assim, as escolhas individuais tendem a ser orientadas por esse sistema de disposições, buscando o que é considerado possível e provável dentro das condições objetivas do agente, sem necessariamente envolver um cálculo racional consciente dos custos e benefícios. De acordo com Bourdieu (1998), a escolha de um curso superior, por exemplo, pode ser entendida como resultado da socialização do indivíduo em uma determinada posição social, influenciando suas percepções sobre si mesmo, os diferentes cursos e o mercado de trabalho, suas aspirações sociais e acadêmicas, e a importância atribuída ao sucesso acadêmico e ao prestígio das profissões, entre outros fatores.

Nesse sentido, coadunamos aos pensamentos de Lahire (1998, 1999), ao compreendermos que o processo de elaboração dos projetos de vida e as futuras escolhas dos estudantes envolve uma discussão complexa que vai além da simples definição da posição social de origem do indivíduo, na qual o habitus se desenvolveria. A inserção social de um indivíduo não pode ser reduzida a uma única posição no espaço social, pois ao longo da vida, cada pessoa participa de múltiplos grupos e instituições sociais, relacionando-se com indivíduos de diferentes origens e recebendo influências diversas que contribuem para sua singularidade. Assim, embora a posição social seja uma referência importante, não é suficiente para determinar completamente como o indivíduo desenvolverá seu habitus. Além disso, destaca que mesmo

em ambientes socialmente homogêneos e protegidos de influências externas, ainda pode haver falhas ou desvios no processo de formação do habitus individual. A socialização é um processo complexo, dependente de diversos fatores, especialmente das relações sociais estabelecidas entre os agentes socializadores e o indivíduo, podendo ser bem-sucedida ou não.

4.8 Projetos de Vida, Currículo e Ensino Médio

Ao concluir nossa análise sobre as complexidades na oposição entre o habitus e as teorias de escolha racional como subsídios para examinar o processo de elaboração dos projetos de vida dos estudantes, é relevante discutir as problemáticas envolvidas na relação entre o currículo do Ensino Médio brasileiro e os projetos de vida dos estudantes, a fim de completar a perspectiva geral da nossa pesquisa. Ao analisar os dados produzidos pelos estudantes sobre o projeto de vida, também podemos observar a influência das concepções presentes nos livros didáticos adotados pela escola. Pela descrição e a estrutura dos materiais pedagógicos, compartilhamos a perspectiva apresentada por Martins e Fraga (2022) de que a introdução do componente Projeto de Vida no Ensino Médio apresenta desafios significativos para a Sociologia. Especificamente, destaca-se a necessidade de integrar teorias e conceitos que ultrapassam as concepções sociológicas tradicionais, exemplificadas pela fenomenologia de Schutz (2012) e demais conceitos sociológicos. Assim, em conformidade a Bodart (2022; 2022b), ressaltamos que a disciplina de Sociologia já dispõe de ferramentas para realizar uma análise crítica da literatura incorporada, proveniente de campos científicos como Psicologia Positiva, Coach, Administração e Empreendedorismo, frequentemente abordados superficialmente nos materiais didáticos.

Considerando a perspectiva sociológica educacional de Bourdieu (1998), identificamos que a cultura escolar representa, na verdade, a cultura dominante dissimulada. Isso proporciona uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, visto que os conteúdos curriculares são selecionados em função dos conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nota-se, no processo de formulação dos livros, a centralização na competência geral nº 6 da BNCC, referentes ao Projeto de Vida, que valoriza as vivências culturais dos estudantes, estimulando o autoconhecimento, o preparo para o mundo do trabalho, o exercício da cidadania e o planejamento de futuros anseios. Assim, alinhados às exigências do PNLD 2021. Entretanto, a concepção difusa de projeto de vida nos livros analisados baseia-se, em grande parte, em concepções meritocráticas, referenciando-se principalmente a textos não acadêmicos, histórias de vida como fontes de inspiração, “receitas”

para o sucesso, dentre outros. Isso implica em habilidades e competências que reforçam o discurso de responsabilização individual dos estudantes sobre os desdobramentos das suas ações e escolhas.

Em consonância com as observações de Popkewitz (2004) e de Souza e Silva (2021), os materiais didáticos examinados podem ser interpretados como manuais que padronizam, adaptam e regularizam os estilos de vida juvenis, enfatizando a importância do autoconhecimento do estudante entre sua atual identidade e a futura. Essas características da política neoliberal estão em sintonia com as instruções educacionais e transformam os jovens em modelos desejáveis de estudantes e cidadãos neoliberais, evidenciando que diversos aspectos políticos, sociais e culturais permeiam os livros, regulamentando suas condutas e moldando sujeitos. Consequentemente, o projeto de vida dos estudantes influencia valores, moralidades e comportamentos, gerando implicações políticas.

Além disso, Manfré (2022) afirma que, com o novo modelo educacional do Ensino Médio, pautado em ideologias neoliberais e influenciado por imperativos mercadológicos, a cultura do empreendedorismo manifesta-se como referencial formativo "inovador" nos currículos escolares, e, consequentemente, nas instituições de ensino. Dessa forma, o componente curricular Projeto de Vida promove a internalização do discurso do desenvolvimento de múltiplas dimensões, a exemplo do termo "jovem protagonista", motivando os estudantes a resolverem seus dilemas e a tomar decisões para alcançar objetivos e atingir a realização pessoal e profissional. Essa cultura transfere os dispositivos empresariais, a exemplo da competitividade, produtividade, lucratividade e desempenho para o âmbito escolar, subordinando os processos formativos a uma nova governamentalidade.

De acordo com os depoimentos dos jovens estudantes aqui apresentados, concordamos com as observações de Sousa (2020), ao afirmar que as aulas de Projeto de Vida são percebidas por alguns estudantes como momentos de alívio da pressão cotidiana. Essas aulas proporcionam aos jovens uma maior consciência da realidade e a oportunidade de discutir e compreender os desafios que enfrentam. Dessa forma, as aulas desse componente curricular representam um espaço no currículo escolar que possibilita à juventude refletir e dialogar sobre sua integralidade como grupo.

Todavia, Sousa (2020) aponta que ressignificar o Ensino Médio, levando em consideração os anseios dos jovens estudantes, é um exercício complexo, e, consequentemente, o Novo Ensino Médio ainda não encontrou um significado ideal do ponto de vista desses jovens. Compreender as diversas experiências juvenis e seus projetos de vida é fundamental no contexto educacional. Acredita-se que o componente Projeto de Vida pode ser central no

modelo de ensino em tempo integral, desde que seja menos burocrática e mais formativa. Embora seja uma proposta desafiadora incorporar uma disciplina tão relevante ao currículo, entende-se que isso marca o início de um processo para compreender verdadeiramente os projetos de vida sob uma perspectiva socioantropológica, na qual os jovens e seus interesses são colocados no centro das discussões.

Diante das reflexões apresentadas, é possível discernir que o Projeto de Vida, enquanto eixo estruturante e componente curricular, enfrenta desafios intrínsecos à sua aplicabilidade, especialmente no contexto educacional contemporâneo. A proposta de incorporação desse componente no novo currículo educacional brasileiro evidencia a influência direta das políticas educacionais sobre os projetos de vida dos estudantes, moldando não apenas seus percursos acadêmicos, mas também suas aspirações e perspectivas de futuro.

É pertinente ressaltar que a inserção curricular do componente Projeto de Vida suscita uma série de questionamentos e dilemas. Desde sua concepção teórica, muitas vezes apresentada nos documentos legais de forma vaga e difusa, até sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. A complexidade dessas questões revela não apenas fragilidades estruturais do sistema educacional, mas também demanda uma análise crítica dos impactos desse modelo curricular na formação integral dos jovens.

Ao analisarmos os sentidos e significados produzidos pelos estudantes sobre seus projetos de vida, observamos que as a conclusão do Ensino Médio e as oportunidades após a vida escolar demonstram preocupações em dar continuidade aos estudos, ingressando no ensino superior, adentrando ao mundo do trabalho, assim como ajudando e retribuindo os esforços de seus familiares para a ascensão desses sujeitos. As discussões aqui levantadas revelam que as fragilidades e problemáticas referentes às condições socioeconômicas também influenciam as aspirações futuras desses jovens. Além disso, observamos que o componente de Projeto de Vida proporciona um espaço de acolhimento e escuta para esses jovens, incentivando-os no processo de autoconhecimento e planejamento para seus desejos futuros.

Nesse sentido, é crucial promover discussões profundas e abrangentes acerca do atual panorama educacional brasileiro, a fim de estimular reflexões e propiciar melhorias substanciais dentro desse novo contexto. A análise dos discursos dos estudantes durante os grupos de discussão emerge como um instrumento fundamental para compreender as experiências juvenis no âmbito escolar e, consequentemente, para repensar e aprimorar as práticas educativas.

Ao dialogar com as teorias discutidas, torna-se evidente a diversidade de perspectivas e aspirações que permeiam a construção dos projetos de vida dos participantes. É imperativo

reconhecer a importância do trabalho pedagógico na formação desses projetos, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também no que tange à promoção de valores éticos e sociais que contribuam para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a inclusão do Projeto de Vida no currículo escolar representa um desafio significativo, porém necessário, para compreender e atender às necessidades e anseios dos jovens, posicionando-os como agentes ativos na construção de seu próprio futuro e na transformação da realidade social. Assim, torna-se imprescindível continuar a aprimorar esse processo, garantindo que o Projeto de Vida se configure como uma ferramenta eficaz para a formação integral dos estudantes, capaz de promover uma educação mais humanizada e emancipatória

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, exploramos diversos aspectos relacionados ao componente curricular Projeto de Vida, sua importância no desenvolvimento socioemocional e cidadão dos estudantes, e as implicações de sua implementação no contexto educacional brasileiro.

No primeiro capítulo, discutimos o conceito de Projeto de Vida por uma perspectiva diversificada nas Ciências Sociais e na Psicologia, promovendo um diálogo teórico sobre as complexidades individuais e sociais que envolvem a capacidade humana de projetar-se no futuro. Apresentamos um ponto chave inicial do Projeto de Vida na instituição pesquisada, bem como o papel do projeto de vida como um eixo estruturante e uma competência geral na BNCC. Além disso, foram apresentadas discussões sociológicas sobre juventudes.

No segundo capítulo, analisamos as alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, incluindo a instituição do Ensino Médio em tempo integral e a formulação da BNCC, e suas consequências para os professores, como a flexibilização e precarização do trabalho. Destacamos a atual configuração da educação pública no estado do Maranhão, a relação público-privada estabelecida pelo estado, como a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e a configuração curricular da escola pesquisada. Refletimos sobre a escola e o Ensino Médio, com análises sociológicas sobre a escola enquanto um espaço sociocultural e o Ensino Médio.

O terceiro capítulo focou na profissionalização do componente curricular Projeto de Vida, embasada na pesquisa de campo junto aos professores do IEMA IP Matões. As falas dos professores revelaram uma compreensão diversificada do componente, reconhecendo sua importância, mas também expressando preocupações sobre sua implantação e orientação, criticando sua tendência a promover uma visão individualista.

No quarto capítulo, analisamos os significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Projeto de Vida, destacando a importância do componente em suas vidas e suas aspirações futuras. Observamos que as categorias escola/educação, família e trabalho representam as principais angústias e anseios dos jovens, e que o Projeto de Vida proporciona um espaço de acolhimento e escuta, incentivando o autoconhecimento e o planejamento de seus futuros.

Diante das reflexões apresentadas, é possível discernir que o Projeto de Vida, enquanto eixo estruturante e componente curricular, enfrenta desafios intrínsecos à sua aplicabilidade no contexto educacional contemporâneo. A proposta de incorporação desse componente no novo currículo educacional brasileiro evidencia a influência direta das políticas educacionais sobre

os projetos de vida dos estudantes, moldando não apenas seus percursos acadêmicos, mas também suas aspirações e perspectivas de futuro.

O processo de disciplinarização e profissionalização do Projeto de Vida suscita questionamentos e dilemas, desde sua concepção teórica até sua implementação nas práticas pedagógicas. As fragilidades estruturais do sistema educacional e as condições socioeconômicas dos jovens influenciam suas aspirações futuras. No entanto, o Projeto de Vida atua como uma interface entre a condição juvenil e a curricularização da vida dos estudantes, proporcionando um espaço de acolhimento e escuta.

Ao final desta pesquisa, percebo que as experiências juvenis vivenciadas através da padronização deste currículo, especialmente no componente Projeto de Vida, acabam gerando um conflito no estudante entre sua experiência juvenil e as cobranças curriculares e escolares. Como professor, vejo que o componente pode ser um espaço de acolhimento e escuta, onde os jovens possam expor suas ideias e questionamentos diante das experiências juvenis marcadas por diversos dilemas. Um espaço de fala e ação que talvez muitos não encontrem dentro da família, mas sim na escola. Por outro lado, de uma forma mais crítica, enquanto pesquisador, vejo que a forma como o componente curricular Projeto de Vida foi implementado e é aplicado nas escolas acaba por iludir parte desses jovens. Mesmo entrando no processo de autodescoberta e organização de objetivos, eles encontrarão diversos desafios fora da escola, podendo atribuir seu sucesso ou fracasso exclusivamente a si mesmos, sem considerar as diversas desigualdades sociais e econômicas que afligem nossas realidades.

Em suma, a inclusão do Projeto de Vida no currículo escolar representa um desafio significativo, porém necessário, para atender às necessidades e anseios dos jovens, posicionando-os como agentes ativos na construção de seu próprio futuro e na transformação da realidade social. Os resultados obtidos revelam que o componente Projeto de Vida apresenta uma dualidade estrutural, atuando tanto como uma interface entre a condição juvenil e a curricularização da vida dos estudantes quanto evidenciando um distanciamento entre sua concepção teórica e sua aplicabilidade prática. Esta dissertação propôs ampliar o debate acadêmico sobre o tema, oferecendo à comunidade escolar uma reflexão aprofundada sobre o componente curricular Projeto de Vida e seu potencial impacto na transformação social dos estudantes. Devido à atualidade do tema e às implicações que ocorrerão com a nova reestruturação do Ensino Médio, prevista para o início do ano de 2025, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para futuras discussões sobre os desdobramentos que envolvem o componente curricular Projeto de Vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educaçã**o, n.05, 1997. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf Acesso em: 01 nov. 2022

ABRAMO, H. W. **Juventude em Debate.** / Helena Wendel Abramo, Maria Virgínia de Freitas; Marília P. Spósito (organizadoras) 2. ed - São Paulo, Cortez: 2002.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** v.12 n.2 Campinas. 2008.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

ARAÚJO, U. F. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais** / Ulisses F. Araújo, Valéria Arantes, Viviane Pinheiro. - 1. ed. - São Paulo: Summus, 2020. recurso digital (Novas arquiteturas pedagógicas; 6)

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. **Caminhos da educação integral no Brasil [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos/** Jacqueline Moll [et al.] – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2012.

BABBIE, E. R. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

BALL, S. **The teachers soul and the terror of performativity.** Journal of Education Policy, 18(2), 2003. p. 215-228.

BARREIROS, D.; SANTOS, M. Ações Políticas e Regime de Colaboração em Prol da BNCC: O Tal do Pacto Interfederativo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-9062.

BARRETO, T. **Material do educador: aulas de Projeto de Vida (1º e 2º anos do Ensino Médio).** Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016.

BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal: ensaio sobre fenômenos extremos**. Campinas: Papirus, 9ª ed, 2006.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude:** Conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico: classes, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BODART, C. N. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. **Blog Café com Sociologia.** jan. 2022. Acesso em 18/01/2023. Disponível em: O Projeto de Vida: dos danos ao ensino médio (cafecomsociologia.com)

BODART, C. N. Projeto de Vida: proposta de plano de disciplina. Blog Café com Sociologia. fev. 2022. Acesso em 18/01/2023. Disponível em: Projeto de Vida: Dica de plano de disciplina:

(cafecomsociologia.com)

BOHNSACK, R. **Group discussions and focus groups.** In: FLICK, U.; KARDOFF, E. Von; STEINKE, I. (Orgs.). A companion to qualitative research. research. London: SAGE, 2004, p. 214-221.

BOUDON, R. **Les causes de l'inégalité des chances scolaires**. In: BOUDON, R.; CUIN, C.; MASSOT, A. (orgs.), L'axiomatique de l'inegalité des chances, Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURDIEU, P. A "juventude" apenas uma palavra. In P. Bourdieu (Org.), **Questões de Sociologia** (pp. 113-121). Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos: los estudiantes e la cultura.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício de Sociólogo:** Metodologia da Pesquisa na Sociologia. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais. /** Pierre Bourdieu; tradução Silvia Mazza, [Marcio Honorio de Godoy]; apresentação Elisa Kluger. – 2. ed. rev. e aumentada. – São Paulo: Perspectiva, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Editora Vozes. 1. ed. Rio de Janeiro, 2023.

BOUTINET, Jean-Claude. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010.** Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. **Lei 8.069/90.** São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático, PNLD 2021**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem**; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jul. 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/ legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 06 março. 2023

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Acesso em 03/07/2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 03 julho, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Manual operacional de Educação Integral. Brasília, 2012.

CAMARGO, E. **Identidades autônomas ou identidades subservientes: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio.** / Eduardo de Camargo - Rio Claro, 2022. 146 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

CASSAB, C. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **PERSPECTIVA**, Erechim. v.34, n.128, p. 39-51, dezembro/2010.

CASTRO, E. G; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Rev. Direito Práx**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 02, 2019 p.1214-1238.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, jul./dez. 2002.

CATÃO, M. F. **O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar**? In E. Kruttzen& S. Vieira (Orgs.), Psicologia social, clínica e saúde mental. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 75-94.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CIAMPA. A. C. **A Estória do Severino e a História de Severina um ensaio de psicologia social.** 10ª Edição. São Paulo, Brasiliense 2005.

CICCHELLI, V. **La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études**. Paris: PUF, 2001.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista Eletrônica de Pedagogia da FACOS/CNEC**, v. 2, n. 1, 2012.

COIMBRA, C. & NASCIMENTO, M. L. do. **Jovens pobres: o mito da periculosidade**. In: FRAGA, P.C.P. e JUNIANELLI, M.A.S. (orgs), Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores. /** José Contreras: tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

CORTI, A. P. Ser Aluno: **Um Olhar Sobre a Construção Social Desse Ofício.** In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

COSTA FILHO, A.; VILANOVA, F. R. S.; MELO, S. M. B. A cultura de alimentos em áreas do leste do Maranhão: um olhar para o município de Matões. VOZES, **PRETÉRITO & DEVIR**, v. 11, p. 21-36, 2020.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

D' ANGELO, H. O. **Modelo integrativo del proyecto de vida.** Habana: Provida, 1994.

DALL'AGNESE, J.; BRITO JÚNIOR, L. C.; BING, M.; MANO, N. Y. **Escola, juventudes e saúde mental: reflexões emergentes no contexto pós-pandêmico**. In: Juventudes e Educação:

a escola como território juvenil/ Victor Hugo Nedel Oliveira; Miriam Pires Corrêa de Lacerda (orgs.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2024.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. (J. Valpassos, Trans.) São Paulo: Summ, 2009.

DANTAS, A. R. **A Construção Social da Felicidade.** Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação DANTAS, Ana Roque, 1975 A construção social da felicidade. – (Trilhos; 4), 2015. ISBN 978-989-689-174-9.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores.** / Hanna Cebel Danza; Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural.** In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura/ Juarez Dayrell, organizador. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J. O Ensino Médio no Brasil e Seus Desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Revista LES LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.** Ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes, agosto de 2013.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, 2007, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128. Recuperado de: http://www.cedes.unicamp.br

DAYRELL, J. **A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola.** In.: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHAS, Antônio. (Org.). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre – Escola Superior de Educação, 2013.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e Ensino Médio: Quem é Este Aluno que Chega à Escola.** In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **PERSPECTIVAS**, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005.

ESCOLA DA ESCOLHA. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípio e Conceitos, Planejamento e Organização**.sd, p.1-51.

FEIXA, C. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona: Editorial Ariel SA, 1998.

FERNANDES, S. Sociologia da juventude – olhares interdisciplinares e intertemáticos. **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 9, n. 2, maio - agosto 2019, pp. 339-350.

FLICK, U. **Grupos Focais.** In: Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 3edição, 2009.

FRAIMAN, L. P. **Pensar, Sentir e Agir: Ensino Médio: volume único** / Leonardo de Perwin e Fraiman. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** / Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - l.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **A vida em uma sociedade pós-tradicional.** In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASCH, S. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. p. 73-133

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**/ José Gimeno Sacristán; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), vol.12, nº 24, 2002 p. 149-161.

GROPPO, L. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HANDFAS, A.; TEIXEIRA, R. C. A Prática de Ensino Como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas Escolas de Nível Médio. MEDIAÇÕES, LONDRINA, V. 12, N. 1, P. 131-142, JAN/JUN. 2007

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995

IEMA. **Diretrizes Operacionais IEMA 2023**, São Luís – MA, 2023.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação** / Tim Ingold; tradução Victor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. – (Coleção Antropologia).

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha.** Recife: ICE, 2015.

ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. ***Professionnalisation, deprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*.** 1990.

JAKIMIU, V. C. L. Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio: A Educação a Serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**. V.17 N.35/2022 p.1-25 ISSN: 2237-0315.

LAHIRE, Bernard. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu**, Paris : La découverte, 1999.
LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel – les ressorts de l'action.** Paris: Nathan, 1998.

LAKATOS, E. M..; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 5a edição. São Paulo:

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade [online].** 2011, v. 32, n. 117 [Acessado 17 janeiro 2024], pp. 1067-1084.

LESSARD, Claude. Évolution du métier d'enseignant et nouvelle regulation de l'éducation. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 91-116, 2002.

LIBÂNEO, J. V.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. RPGE– **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 1, p. 816-840, 2020.

LIMA, G. R.; SOUZA, T. G. **O Projeto de Vida como Vivências: análise de um livro de didático de projeto de vida do PNLD 2021. In:** Ensino de Sociologia em tempos difíceis: aprendizagem da ciência, da coragem e da esperança / organizadoras, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Simone Meucci, Izabela Jatene, Eleanor Gomes da Silva Palhano. – Campina Grande: Realize eventos, 2023. 616 p.: il. ISBN 978-85-61702-69-4

LIMA, M. **O uso da entrevista na pesquisa empírica**. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. CEBRAP, SP, 2016. p. 24-41.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. Processos de (De)formação de Professores: (Des)caracterização, (Des)profissionalização, **(Des)humanização. Cad**. Cedes, Campinas, v. 43, n. 121, p.90-100, Set.-Dez., 2023.

LODI, J. B. **A entrevista: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974

LOPES, A.C. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p-59-75, jan/mai. 2019.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 63 (no.spe.): 1-104, 2011.

MANFRÉ, A. H. Aprendendo a Empreender: o Projeto de Vida e a Cultura do Empreendedorismo na Educação Escolar. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, ISSN: 2526-8449. DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2988

MANNHEIM, K. **"O problema da juventude na sociedade moderna"**. In: ___. Diagnóstico do nosso tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1961. p. 36-61.

MANNHEIM. K. **Karl Mannheim: Sociologia/** organizadora [da coletânea] Marialice Mencarini Foracchi; [tradução Emílio Willems, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes; seleção e revisão técnica da tradução Florestan Fernandes]. - São Paulo: Ática, 1982**.**

MARANHÃO. **Caderno de Orientações Pedagógicas 2022**. Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, Governo do Estado do Maranhão, 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense.** Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Governo do Estado do Maranhão, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. M311c **Caderno de Orientações Pedagógicas para Projeto de Vida.** — São Luís, 2022. 90 p.: il. ISBN: 978-65-86289-40-4.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. de F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2009, v. 29, n. 3, p. 544-557. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>. Epub 06 Mar 2012. ISSN 1982-3703. https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009. Acesso em 03 de jul. 2021.

MARGULIS, M; URRESTI, M. **Juventud es más que uma palabra: ensaios sobre cultura**

e juventud, Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, J. S. **Uma sociologia da vida cotidiana** – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. Editora Contexto: São Paulo, 2014 224

MARTINS, R.; FRAGA, P. **Projeto de Vida: o que a Sociologia no Ensino Médio pode dizer ou fazer sobre esse tema?** In: Formação Docente e Ensino de Ciências Sociais no Brasil. Elias Gomes, Bruno Durões, Thiago Sá, organizadores. Alfenas – MG: Ed. UNIFAL – MG, 2022.

MASCENA, J. C. M. **A juventude e trabalho no campo: desafios e perspectivas de jovens assentados em áreas de reforma agrária no município Açailândia-Maranhão.** 2017. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2017.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017**). Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NASCIMENTO, I. P. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccosRevista Científica**, 2013, v 31, pp. 83-100.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista,** vol. 1, n° 2, 2006

NOGUEIRA, C. M. M**. O processo de escolha dos estudos superiores: desafios para a investigação sociológica.** In.: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHAS, Antônio. (Org.). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre – Escola Superior de Educação, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade [online]** 2002, v. 23, n. 78 [Acessado 16 novembro 2022], pp. 15-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Epub 13 Dez 2006. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003.

NOGUEIRA, Josefa Erica A. **A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização.** 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa,** 51, Artigo e07468. https://doi.org/10.1590/198053147468, 2021.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**/ Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Vários Autores ISBN 85.326.2385-9

NOGUEIRA, Q. W. C. Esporte, desigualdade, juventude e participação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte,** Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 103-117, jan./mar 2011.

NOVAES, R. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2019. DOI: 10.12957/irei.2018.39020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/39020. Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, A. A. M. **Na terra da luz: o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos. Projetos de vida e campo de possibilidades de jovens das classes populares**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo.** 2.ed. / Roberto Cardoso de Oliveira. Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000. 220p.

OLIVEIRA, V. H. N.; LACERDA, M. P. C. **Juventudes Brasileiras e a pandemia da Covid19: Apontamentos Sobre Educação e Saúde Mental**. In: VIEIRA, Cristina Pereira; HENRIQUES, Susana; MOREIRA, J. António. A capacitação para a educação digital e em rede: gênero, equidade e desenvolvimento: perspectivas internacionais. Lisboa : Universidade Aberta, 2022. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12369 Acesso em: 01 nov. 2022

PAIS, J. M. **Nos rastos da solidão.** Deambulações sociológicas. Porto: Âmbar, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis.** 1. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 1993.

PIES, N. **Processo educacional em Pierre Bourdieu**. Revista Espaço Acadêmico, n. 134, 2012

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances- Vol. III**- setembro de 1997.

PIZZINATO, A., HAMANN, C., MARACCI-CARDOSO, J. G., & CEZAR, M. M. Jovens mulheres no âmbito rural: gênero, projetos de vida e território em fotocomposições. **Psicologia & Sociedade**, 28(3), 473-483. 2016.

POPKEWITZ, T. **The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child.** American Educational Research Journal, v. 41, n. 1, p. 3-34, 2004.

RABELO, M. K.O. Educação Integral Como Política Pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. **Caminhos da educação integral no Brasil [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos/** Jacqueline Moll [et al.] – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, C. A. C. Renda, Relações Sociais e Felicidade no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais,** Rio de Janeiro, vol. 58, no 1, 2015, pp. 37 a 78.

SALLES, F. C. A Formação Continuada em Serviço. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2004.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S.B.F. Ensino Médio e Projeto de Vida: Possibilidades e Desafios. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa.** Brasília/DF, v.2, n.1. p.19-34, 2020.

SANTOS, L. L. C. Formação de Professores na Cultura do Desempenho**. Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004

SARTRE, J-P. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCOTTA, L. O Estudante Protagonista e Responsabilizado no Novo Ensino Médio: Uma Análise Sob as Lentes da Governamentalidade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52, 2022, ISSN: 2526-9062. DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3145.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo / Richard Sennett; tradução Marcos Santarrita. – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, A. P. A sociologia brasileira e os primeiros estudos sobre a juventude e o universo estudantil. **Revista Caos**, João Pessoa, n. 16, set. 2010. Disponível em:<https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/47020> Acesso em: 03 julho 2021.

SILVA, I,; C., M. Entrevista. O ensino de sociologia no Brasil. **Em aberto**, v. 24, n. 111, p. 167-183, 2021

SILVA, J. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho necessário,** v. 19, nº 39, 2021.

SILVA, L. D. O; MOREIRA, N. R. O Currículo de Sociologia e a Luta Política pela Diversidade Étnico-Racial no Ensino Médio: BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1915-1933 out./dez. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

SILVA, M. A. M; DANZA, H. C. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. Educação em Revista|Belo Horizonte v.38 e35845 2022

SILVA, M. P. S.; LOPES, J. S. **O espaço sócio-cultural escolar: reflexões sobre os saberes escolares na dinâmica dos grupos curriculares.** IV Encontro Estadual de Ensino de História: UNEB, 2017

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SINGLY, F. **La liberté de circulation de la jeunesse**, Paris, Institut pour la ville en mouvement, 2001.

SOUSA, M. A. M. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de catalão-go** / MICHELA AUGUSTA DE MORAES SOUSA. - 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

SOUSA, M. A. M.; M. Z. ALVES. Projetos De Vida, Um Conceito Em Construção. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, p. 145-165, maio/agosto 2019.

SOUZA, G.R.C; SILVA, M.A. Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, em Busca da Regulação de Condutas Juvenis. In: Educação Matemática em Pesquisa: perspectivas e tendências – volume 2/ Organizadores: Eloisa Rosotti Navarro, Maria do Carmo de Sousa. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2006.

TARDIF, M**. Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da

Unesco. **Sociedade e Cultura**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. DOI: 10.5216/sec. v15i1.20683, 2012. DOI: 10.5216/sec. v15i1.20683. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/20683>. Acesso em: 3 jul. 2021.

TAVARES; F. R. G.; CAMURÇA, M. A. "Juventudes" e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Numen: revista de estudos e pesquisas de religião**, Juiz de Fora, v. 7, n. I, p. 11-46, 2004.Tempo Social [online]. 2005, v. 17, n. 2 [Acessado 3 julho 2021], pp. 207-219.

TORINI, D. **Questionários on-line.** In: ABDAL, A. et al (Orgs.). Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP, São Paulo, 2016.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial.** In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

TURNER, V. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. Opinião Pública. 2(1), 1-15. 2001

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121/132.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIEIRA, M. M. A nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate**.** A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários. **Actas do Encontro Temático Intercongressos,** Oeiras, APS, 2002.

VIEIRA, M. M. **Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza.** In.: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHAS, Antônio. (Org.). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre – Escola Superior de Educação, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982, 387 p.

WANDERLEY, M. N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007. p. 21-33.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: Confluência do Debate Nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

WEISHEIMER, N. Apontamentos para uma sociologia da juventude. **Revista Diálogos Possíveis.** v. 13 n. 1 (2014): Temas Livres.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes. /** Nilson Weisheimer. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado -** Volume 25 Número 2 maio / agosto 2010.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

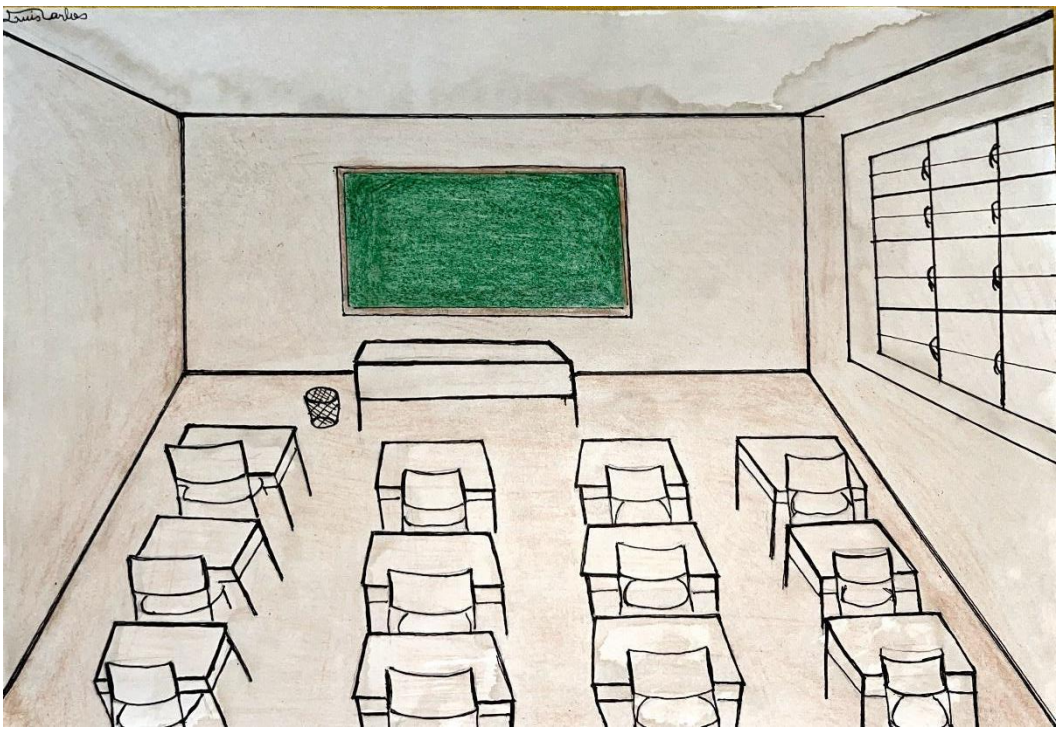
v.32, n.2, 2006, p. 241-260, maio/ago.

WELLER, W. **Karl Mannheim: Um Pioneiro Da Sociologia Da Juventude.** XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE) GT26: SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE.

WELLER, W. **Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro.** In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014**.**

WOLFF, S. **Analysis of Documents and Records.** In: in U. Flick, E.v. Kardorff and I. Steinke (eds), A Companion to Qualitative Research. London: SAGE, 2004, pp. 284-289.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a)_____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: escola, juventudes e projetos de vida.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) LUIZ CARLOS GOMES DE BRITO JÚNIOR, residente à RUA 20 Nº 1831 VILA MONTE ALEGRE, TERESINA – PI, CEP 64012-020, Telefone: (86) 99816-1629, e-mail: luiz.cjunior@ufpe.br. Está sob a orientação de: ALEXANDRE ZARIAS Telefone: (81) 3073-6703, e-mail alexandre.zarias@fundaj.gov.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa tem por objetivo analisar os sentidos e significados produzidos pelos jovens estudantes em seus materiais pedagógicos de projeto de vida, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, Instituto Pleno de Matões, em relação às categorias escola/educação, família e trabalho. Sua relevância está em compreender as relações entre as juventudes e a construção dos seus projetos de vida. Serão realizadas a aplicação de questionário, análise dos materiais didáticos, entrevista em grupo com os/as professores/as do componente e grupos focais com os/as estudantes. Para que as análises possam ser realizadas será solicitado ao participante a apresentação do presente termo devidamente assinado. Será garantido o sigilo e anonimato dos participantes.

- **RISCOS:** Não há riscos que afetem a integridade física, mental e emocional dos(as) participantes. Entretanto, o(a) participante pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Os(as) participantes, através das entrevistas com o grupo focal, contribuirão para o desenvolvimento científico e social viabilizado por esta pesquisa.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, ficarão armazenados em (pastas de arquivos e no computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço luiz.cjunior@ufpe.br, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta

pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF_____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo: ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: ESCOLA, JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data: _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão Digital (opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: ESCOLA, JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) LUIZ CARLOS GOMES DE BRITO JÚNIOR, residente à RUA 20 Nº 1831 VILA MONTE ALEGRE, TERESINA – PI, CEP 64012-020, Telefone: (86) 99816-1629, e-mail: luiz.cjunior@ufpe.br. Está sob a orientação de: ALEXANDRE ZARIAS Telefone: (81) 3073-6703, e-mail alexandre.zarias@fundaj.gov.br.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos foram dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsáveis possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa tem por objetivo analisar os sentidos e significados produzidos pelos jovens estudantes em seus materiais pedagógicos de projeto de vida, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, Instituto Pleno de Matões, em relação às categorias escola/educação, família e trabalho. Sua relevância está em compreender as relações entre as juventudes e a construção dos seus projetos de vida. Serão realizadas a aplicação de questionário, análise dos materiais didáticos, entrevista em grupo com os/as professores/as do componente e grupos focais com os/as estudantes. Para que as análises possam ser realizadas será solicitado ao participante a apresentação do presente termo devidamente assinado. Será garantido o sigilo e anonimato dos participantes.

- **RISCOS:** Não há riscos que afetem a integridade física, mental e emocional dos(as) participantes. Entretanto, o(a) participante pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Os(as) participantes, através das entrevistas com o grupo focal, contribuirão para o desenvolvimento científico e social viabilizado por esta pesquisa.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço luiz.cjunior@ufpe.br, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta

pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: ESCOLA, JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data: _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

ANEXO III

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: ENTRE SONHOS, METAS E PRAZOS: ESCOLA, JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA
Nome Pesquisador responsável: LUIZ CARLOS GOMES DE BRITO JÚNIOR
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE/CFCH/PPGS
Endereço completo do responsável: RUA 20 Nº1831 VILA MONTE ALEGRE, TERESINA – PI, CEP: 64012-020
Telefone para contato: (86) 99816-1629 - E-mail: luiz.cjunior@upe.br
Orientador/fone contato/e-mail: PROF. DR. ALEXANDRE ZARIAS. Telefone: (81) 3073-6703, E-mail: alexandre.zarias@fundaj.gov.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa.

Os dados coletados nesta pesquisa, ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço: luiz.cjunior@ufpe.br , pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, ... de ..... de 2023.

_____
Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE I
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

PLANO DE ATIVIDADES	**Ano/Sem: 2024.1**				
	Fev.	**Mar.**	**Abr.**	**Mai.**	**Jun.**
1. Leituras e revisão do referencial teórico	X	X	X	X	
2. Elaboração do Protocolo de Ética	X				
3. Elaboração e testagem dos instrumentos (questionário/entrevista se for o caso, roteiro para observação)	X				
4. Revisão e elaboração final dos instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista, roteiro de observação)	X				
5. Coleta de dados: visitas às instituições (local da pesquisa) aplicação de entrevista aos alunos(as) observação e registro	X				
5.1 Tabulação e tratamento dos dados	X	X	X	X	
6. Análise e interpretação dos dados (Relatório da Pesquisa)	X	X	X	X	
7. Correção gramatical e revisão final da redação				X	
8. Entrega da dissertação ao professor orientador até dia 15 de maio /2024 para a revisão/correção. Após a devolução pelo orientador, o aluno deve fazer a revisão final e a impressão da dissertação (3 exemplares) para o orientador e para as 2 professoras membras da Banca Examinadora da dissertação, que deverá ser entregue com antecedência mínima de pelo menos 15 dias antes da data da apresentação de qualificação.					X

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA

Objetivo

- Compreender as questões e desafios enfrentados no ensino do componente curricular Projeto de Vida, a partir dos relatos profissionais apresentados.

Roteiro de Apresentação

- Situar o trabalho com o grupo como uma das atividades da pesquisa realizada que visa compreender os sentidos e significados produzidos pelos jovens estudantes sobre os seus projetos de vida.

Apresentação do Pesquisador:

- Eu sou Luiz, moro em Teresina, Piauí, e estou como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.

Roteiro da entrevista com o Grupo.

- Estou aqui para ouvir todos vocês. Mas, primeiro gostaria que se apresentassem para conhecer vocês um pouco. Em seguida, seguirei com as perguntas da nossa conversa.

1. Qual é a sua formação acadêmica e como você iniciou sua trajetória como professor do componente curricular Projeto de Vida?

2. Como você define o conceito de Projeto de Vida?

3. Qual é a sua perspectiva pessoal em relação ao componente curricular Projeto de Vida?

4. Em qual série você ministra o componente curricular Projeto de Vida e quais são os objetivos de aprendizagem para essa série?

5. Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao lecionar o componente de Projeto de Vida?

6. No contexto do ensino desse componente, você faz uso de algum material didático? E, se sim, o livro didático atende às suas expectativas em relação ao componente?

7. Em sua opinião, o componente curricular Projeto de Vida é relevante para os/as estudantes? Por favor, justifique.

8. Existe algum planejamento conjunto entre vocês para as aulas?

9. Como é feita a avaliação da aprendizagem dos/as estudantes dentro do componente curricular?

10. Você pode contar um caso interessante, ocorrido em sala de aula, relacionado com o conteúdo de projeto de vida?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE III

ABORDAGEM PARA O GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS DO PRÉ-TESTE DO SURVEY

Objetivo:

- Identificar eventuais falhas de construção, problemas de fluidez e dificuldades de compreensão do questionário.

Roteiro de Apresentação:

- Estou aqui para ouvir a todos vocês sobre o questionário/pré-teste aplicado. Primeiro, gostaria de agradecer por aceitarem participar desse momento. Gostaria também de me apresentar e de conhecer um pouco mais sobre vocês.

  - Vamos começar por mim: eu me chamo Luiz, moro em Teresina, Piauí, e nesse momento sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.

Roteiro da conversa com o Grupo:

- Gostaria que falassem sobre o que acharam do questionário.
- Digam o que gostaram e o que não gostaram nas perguntas realizadas.
- Digam o que poderia melhorar no questionário.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE IV

ABORDAGEM PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS ESTUDANTES

Objetivo:

- Compreender os significados atribuídos pelos jovens estudantes da escola ao componente curricular Projeto de Vida, assim como analisar as categorias escola/educação, família e trabalho.

Roteiro de Apresentação:

- Estou aqui para ouvir a todos vocês sobre suas impressões sobre o Projeto de Vida. Primeiro, gostaria de agradecer por aceitarem participar desse momento. Gostaria também de me apresentar e de conhecer um pouco mais sobre vocês.

  - Vamos começar por mim: eu me chamo Luiz, moro em Teresina, Piauí, e nesse momento sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.

Roteiro da conversa com o Grupo:

- Agora, vamos iniciar nossa conversa. Gostaríamos que vocês falassem inicialmente, sobre o que compreendem por projeto de vida.
- Vocês consideram que o componente curricular (projeto de vida) seja relevante para a sua vida? Podem justificar sua resposta?
- O que vocês consideram mais importante no componente Projeto de Vida?
- Vocês consideram que suas famílias desempenham um papel importante para ajudá-los em seus projetos de vida? Podem justificar sua resposta?
- Vocês consideram que a escola desenha um papel importante para ajudá-los na elaboração de seus projetos de vida? Podem justificar sua resposta?
- Em relação as discussões sobre Projetos de Vida, o que vocês esperam para as juventudes futuras?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
CURSO DE MESTRADO

APÊNDICE V

SURVEY APLICADO COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA PESQUISADA

SEÇÃO 1 – VOCÊ, SUA CASA E SUA FAMÍLIA:

Esta seção do questionário tem por objetivo coletar os dados socioculturais, socioeconômicos, geográficos e socioeducacionais relacionados à você, estudante, e à sua família. As perguntas desta seção foram adaptadas por este pesquisador, tomando como referência a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1- Você aceita participar dessa pesquisa?
   a) Sim
   b) Não
2- Qual é o seu sexo?
   a) Masculino
   b) Feminino
   c) Outro
3- Qual a sua identidade de gênero?
   a) Homem cisgênero
   b) Mulher cisgênero
   c) Homem transgênero
   d) Mulher transgênero
   e) Outro
4- Qual a sua orientação sexual?
   a) Heterossexual
   b) Homossexual
   c) Bissexual
   d) Assexual

e) Pansexual

f) Outro

5- Qual a sua idade?

a) 14 anos

b) 15 anos

c) 16 anos

d) 17 anos

e) 18 anos ou mais

6- Qual o mês do seu aniversário?

a) Janeiro

b) Fevereiro

c) Março

d) Abril

e) Maio

f) Junho

g) Julho

h) Agosto

i) Setembro

j) Outubro

k) Novembro

l) Dezembro

7- Em que ano você nasceu?

a) 2004

b) 2005

c) 2006

d) 2007

e) 2008

f) 2009

g) 2010

h) 2011

i) 2012

j) 2013

8- Qual a sua etnia?

a) Branca

b) Preta
c) Parda
d) Amarela
e) Indígena

9- Quando terminar o ensino médio, você pretende?
a) Somente continuar estudando
b) Somente trabalhar
c) Continuar estudando e trabalhar
d) Seguir outro plano
e) Não sei

10- Você mora com sua mãe?
a) Sim
b) Não

11- Você mora com seu pai?
a) Sim
b) Não

12- CONTANDO COM VOCÊ, quantas pessoas moram na sua casa ou apartamento
a) 1 pessoa (moro sozinho/a)
b) 2 a 4 pessoas
c) 4 a 6 pessoas
d) 6 a 8 pessoas
e) 8 a 10 pessoas
f) 10 pessoas ou mais

13- Em que cidade você mora?
a) Matões – MA
b) Parnarama – MA
c) Caxias – MA
d) Timon – MA
e) Palmeirais – PI

14- Em que bairro/povoado você mora? (Resposta aberta)

15- Você tem celular?
a) Sim
b) Não

16- Você tem notebook/computador?

a) Sim
b) Não

17- Você tem acesso à internet banda larga em sua casa?

a) Sim
b) Não

18- Alguém que mora na sua casa tem carro?

a) Sim
b) Não

19- Alguém que mora na sua casa tem moto?

a) Sim
b) Não

20- Alguém que mora na sua casa tem bicicleta?

a) Sim
b) Não

21- Quantos banheiros completos, com vaso sanitário e chuveiro, têm dentro da sua casa?

a) Não tem banheiro com chuveiro e vaso sanitário dentro de casa
b) 1 banheiro
c) 2 banheiros
d) 3 banheiros
e) 4 banheiros
f) 4 banheiros ou mais

22- Quantos quartos têm na sua casa?

a) Não tem quarto na minha casa
b) 1 quarto
c) 2 quartos
d) 3 quartos
e) 4 quartos
f) 4 quartos ou mais

23- Tem empregado(a) doméstico(a) recebendo dinheiro para fazer o trabalho em sua casa, três ou mais dias por semana?

a) Sim
b) Não

24- Você trabalha?

a) Sim
b) Não

25- Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

a) Minha mãe não estudou
b) Não terminou o Ensino Fundamental (1º grau)
c) Terminou o Ensino Fundamental (1º grau)
d) Não terminou o Ensino Médio (2º grau)
e) Terminou o Ensino Médio (2º grau)
f) Não Terminou o Ensino Superior
g) Terminou o Ensino Superior
h) Não sei

26- Qual o nível de escolaridade da sua pai?

a) Meu pai não estudou
b) Não terminou o Ensino Fundamental (1º grau)
c) Terminou o Ensino Fundamental (1º grau)
d) Não terminou o Ensino Médio (2º grau)
e) Terminou o Ensino Médio (2º grau)
f) Não Terminou o Ensino Superior
g) Terminou o Ensino Superior
h) Não sei

27- Qual sua renda familiar bruta?

a) Menos de 1 salário mínimo
b) 1 salário mínimo (R$ 1, 320, 00)
c) 2 a 3 salários mínimos (R$ 2,640, 00 a R$ 3,960, 00)
d) 3 a 4 salários mínimos (R$ 3,960, 00 a R$ 5, 280, 00)
e) 4 salários mínimos ou mais (R$ 5,280, 00 ou mais)

28- Você e sua família recebem algum tipo de auxílio do governo?

a) Sim
b) Não

29- Em que tipo de escola você concluiu o seu ensino fundamental?

a) Pública
b) Privada
c) Filantrópica

SEÇÃO 2 - SAÚDE MENTAL: Vamos conversar agora sobre seus amigos, suas preocupações e seus sentimentos.

30- Quantos(as) amigos(as) próximos você tem?

a) Nenhum amigo
b) 1 amigo
c) 2 amigos
d) 3 ou mais amigos

31- NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, com que frequência você se sentiu muito preocupado com as coisas comuns do seu dia a dia como atividades da escola, competições esportivas, tarefas de casa etc.?

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Na maioria das vezes
e) Sempre

32- NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, com que frequência você se sentiu triste?

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Na maioria das vezes
e) Sempre

33- NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, com que frequência você sentiu que ninguém se preocupa com você?

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Na maioria das vezes
e) Sempre

34- NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, com que frequência você se sentiu irritado(a), nervoso(a) ou mal-humorado(a) por qualquer coisa?

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes

d) Na maioria das vezes
e) Sempre

35- NOS ÚLTIMOS 30 DIAS, com que frequência você sentiu que a vida não vale a pena ser vivida?

a) Nunca
b) Raramente
c) Às vezes
d) Na maioria das vezes
e) Sempre

SEÇÃO 3: CONDIÇÕES JUVENIS: SEUS GOSTOS, ESCOLHOS E CRENÇAS

36- Qual a sua religião?

a) Não tenho religião
b) Católico
c) Protestante (Evangélico)
d) Umbandista
e) Candomblecista
f) Espírita
g) Outro

37- Você pratica atividades físicas?

a) Sim
b) Não

38- Qual esporte você pratica com maior frequência?

a) Futebol
b) Voleibol
c) Basquetebol
d) Handebol
e) Ciclismo
f) Caminhada
g) Corrida
h) Musculação
i) Skate
j) Outro

39- O que você costuma fazer em seu tempo livre? (Resposta aberta)

39- Você costuma ajudar os seus pais nas atividades domésticas?

a) Frequentemente
b) Eventualmente
c) Não ajudo nas atividades domésticas

40- Enquanto um(a) jovem estudante, o quanto se sente valorizado pela sua família?
Escala linear (1 – 5)
1 – Me sinto bastante desvalorizado pela minha família
5 – Me sinto bastante valorizado pela minha família

41- Enquanto um(a) jovem estudante, o quanto se sente valorizado pela sua escola?
Escala linear (1 – 5)
1 – Me sinto bastante desvalorizado pela minha escola
5 – Me sinto bastante valorizado pela minha escola

42- Enquanto um(a) jovem estudante, o quanto se sente valorizado pelos seus amigos?
Escala linear (1 – 5)
1 – Me sinto bastante desvalorizado pelos meus amigos
5 – Me sinto bastante valorizado pelos meus amigos

43- Enquanto um(a) jovem estudante, o quanto se sente valorizado pela sociedade?
Escala linear (1 – 5)
1 – Me sinto bastante desvalorizado pela sociedade
5 – Me sinto bastante valorizado pela sociedade

SEÇÃO 4 PROJETO DE VIDA: SER OU EXISTIR: Esta seção tem por objetivo coletar dados relacionados ao tema "projeto de vida". Todas as perguntas foram elaboradas tomando como referências a proposta de Projeto de Vida, apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), bem como o material pedagógico "Plano de Ação de Projeto de Vida", elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE) e disponibilizado pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Instruções: Selecione a alternativa que melhor representa sua opinião ou situação em relação a cada pergunta. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas; o objetivo é refletir sobre suas ideias e seu futuro.

45- Para você, o que é projeto de vida? (Resposta aberta)

46- Você considera que o componente curricular (disciplina) de Projeto de Vida seja relevante para a sua vida?

a) Sim
b) Não

47- Quais os benefícios que o componente Projeto de Vida proporciona para a sua vida? (Resposta aberta)

48- Como você vê o papel da educação em seu projeto de vida?
a) Importante para o meu processo de autoconhecimento
b) Importante, mas não o único caminho para o sucesso pessoal
c) Útil mais para o processo pessoal, do que para o profissional
d) Importante para o meu desenvolvimento profissional
e) Não vejo relevância para o meu atual contexto

49- Em relação às desigualdades sociais, como você se posiciona?
a) Ativamente buscando formas de contribuir para a diminuição das desigualdades
b) Consciente delas, mas incerto como sobre agir
c) Acredito que são problemas grandes demais para que eu possa influenciar
d) Não penso muito sobre isso

50- Como você define felicidade?
a) Realização pessoal
b) Saúde física e mental
c) Relacionamentos saudáveis
d) Sucesso profissional
e) Estar em paz consigo mesmo

51- Quais habilidades você considera mais importantes para o futuro?
a) Técnicas e profissionais especificas para a minha área de interesse
b) Habilidades sociais como comunicação e empatia
c) Capacidade de inovação e pensamento crítico
d) Autoconhecimento e desenvolvimento pessoal
e) Pensamento crítico

52- Qual é a sua visão sobre o trabalho em sua vida?
a) Uma necessidade para sobrevivência
b) Um meio para alcançar meus sonhos e aspirações
c) Uma forma de contribuir para a sociedade e fazer a diferença
d) Algo que deve ser equilibrado com lazer e vida pessoal
e) Uma necessidade para ter estabilidade financeira
f) Realização pessoal

53- Como você lida com as expectativas sociais em relação ao seu futuro?

a) Sigo firmemente o que é esperado de mim pela minha família
b) Busco um equilíbrio entre as expectativas sociais e meus desejos pessoais
c) Priorizo minhas próprias escolhas, mesmo que contrariem as expectativas dos outros
d) Ainda estou tentando entender e definir o que é melhor para mim

54- Ao pensar em "projeto de vida", qual aspecto você considera mais desafiador?

a) Definir objetivos claros e concretos
b) Lidar com as incertezas e mudanças inesperadas
c) Encontrar recursos e apoio para realizar meus planos
d) Equilibrar sonhos pessoais com responsabilidades e realidades práticas

55- Qual ou quais o(s) seu(s) sonho(s)? (Resposta aberta)

56- Quais os seus valores? (Resposta aberta)

57- Quais os seus objetivos de vida? (Resposta aberta)

58- Quais são as suas prioridades de vida? (Resposta aberta)

59- Para você, falar sobre o seu projeto de vida com a sua família é importante? Justifique. (Resposta aberta)

60- Sua família conhece e apoia o seu projeto de vida? Comente. (Resposta aberta)

61- Você já pensou em algum Plano B (segundas alternativas) para o seu projeto de vida? Comente. (Resposta aberta)

62- Você considera que falar sobre os projetos de vidas com os/as seus amigos/as seja importante? Comente. (Resposta aberta)

63- Você considera importante que a escola ajude na reflexão e elaboração dos projetos de vida dos seus estudantes? Justifique. (Resposta aberta)