



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5303>

PROJETO DE VIDA E FORMAÇÃO DOS JOVENS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Life Project and the education of young people in the New High School

El Proyecto de Vida y en la formación de jóvenes en la Nueva Enseñanza Media

Alexandra Carlesso Carneiro¹, Suely Aparecida Martins²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o componente curricular Projeto de Vida em uma escola- piloto de Santa Catarina, considerando as experiências de estudantes e professores da primeira turma concluinte do Novo Ensino Médio (NEM) nessa instituição. A pesquisa foi qualitativa e baseou-se na análise de documentos e entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 jovens e três docentes. Os resultados indicam que, no NEM, o Projeto de Vida articula-se ao protagonismo juvenil e ao empreendedorismo, visando a adequar os jovens às mudanças do capitalismo flexível. Dessa forma, destacam-se as dimensões pessoais e profissionais do Projeto de Vida, direcionadas ao autoconhecimento e à capacidade de fazer escolhas e se tornar empreendedor. Entretanto, estudantes e professores, ainda que apontem incoerências a respeito do Projeto de Vida e do NEM, ressaltam a sua positividade no sentido de orientar os jovens quanto à vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: novo ensino médio; contrarreformas educacionais; projeto de vida.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE | Francisco Beltrão | PR | Brasil. E-mail: aleanaluz0514@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5972-3391>

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE | Francisco Beltrão | PR | Brasil. E-mail: martins_sue@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7876-6634>

Abstract: This article aims to analyze the life project curriculum component in a pilot school in Santa Catarina, considering the experiences of students and teachers from the first graduating class of the New High School (NHS) in this institution. The research was qualitative and based on document analysis and semi-structured interviews with twelve young people and three teachers. The results indicate that, in the NHS, the life project is linked to youth protagonist, and entrepreneurship, to adapt young people to the changes of flexible capitalism. In this way, the personal and professional dimensions of the life project are highlighted, aimed at self-knowledge and the ability to make choices, and become an entrepreneur. However, although students and teachers point out inconsistencies between the life project and the NHS, they emphasize its positivity in terms of guiding young people in their personal and professional lives.

Keywords: new high school; educational counter-reforms; life project.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar el componente curricular del proyecto de vida en una escuela piloto de Santa Catarina, considerando las experiencias de alumnos y profesores de la primera promoción de la Nueva Enseñanza Media (NEM) de esta institución. La investigación fue cualitativa y se basó en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con doce jóvenes y tres profesores. Los resultados indican que, en la NEM, el proyecto de vida está vinculado al protagonismo juvenil y al emprendimiento, con el objetivo de adaptar a los jóvenes a los cambios del capitalismo flexible. De este modo, se enfatizan las dimensiones personal y profesional del proyecto de vida, orientadas al autoconocimiento y a la capacidad de elegir y emprender. Sin embargo, aunque alumnos y profesores señalan incoherencias entre el proyecto de vida y el NEM, destacan su positividad para orientar a los jóvenes en su vida personal y profesional.

Palabras clave: nueva enseñanza media; contrarreformas educativas; proyecto de vida.

1 INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei nº 13.415/2017 trouxe várias modificações para o ensino médio, tais como a educação em tempo integral, uma nova organização curricular com uma parte de formação geral básica e outra flexível, o currículo baseado em competências e habilidades, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ênfase ao protagonismo e ao empreendedorismo na formação dos jovens para que sejam capazes de desenvolverem seus projetos de vida.

Em Santa Catarina, o Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado em 2020 em 120 escolas-pilotos³ e, em 2022, foi estendido a toda rede estadual de educação. Na nova configuração flexibilizada do NEM, baseada em competências cognitivas e socioemocionais, umas das questões que chama a atenção é o componente curricular Projeto de Vida, presente em todas as séries dessa etapa de escolarização e que tem como objetivo subsidiar o jovem em suas escolhas pessoais, profissionais e sociais, tendo como direcionamento o protagonismo juvenil e o empreendedorismo. Todavia, indagamo-nos: Qual tem sido a importância desse componente curricular na formação dos jovens? Como professores e jovens o avaliam?

A partir da implementação do NEM em uma escola-piloto de Santa Catarina, localizada em uma pequena cidade do Oeste catarinense, neste artigo, refletimos sobre o componente curricular Projeto de Vida tendo como base a experiência de professores e estudantes. A pesquisa⁴, de caráter qualitativo, utilizou como dados documentos produzidos no âmbito da Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC) e entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 jovens⁵ e três professoras durante o ano de 2022. Quanto ao critério de seleção, escolhemos 12 jovens que, à época da pesquisa, estavam no último ano do Ensino Médio e vivenciaram toda a implementação NEM. No caso dos docentes, foram selecionados os que trabalham com o componente curricular Projeto de Vida nos anos de 2020, 2021 e 2022. A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética.

Partimos do pressuposto teórico-metodológico que tanto o NEM como o componente curricular Projeto de Vida se articulam a uma totalidade histórica, perpassada pelas contradições sociais capitalistas. Logo, entendemos, com base em Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 68), que os documentos e o relato proveniente das entrevistas não podem ser tratados como se fossem autônomos e sem relação com as relações sociais em vigência, mas sim que são “[...] expressões de projetos sociais em

³ No ano de 2019, o Estado de Santa Catarina indicou as escolas que poderiam constituir o quadro das escolas-pilotos do NEM e que se enquadravam nas condições exigidas na Portaria nº 649/2018 - MEC: obrigatoriamente 30% de escolas de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI); escolas que já tinham uma jornada diária de cinco horas e que, preferencialmente, tivessem participado do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade a qual está vinculada, sob o Parecer nº 5.521.202

⁵ Esse foi o número de jovens concluintes do ensino médio em 2022 na referida escola.

disputa, forjados no processo de luta de classes, e que resultam de movimentos coexistentes e contraditórios de resistência e de combate ideológico”.

Ainda como caminho teórico-metodológico, dialogamos com a produção crítica sobre o NEM, especialmente aquelas que ajudam a entender que a proposta do componente curricular Projeto de Vida no NEM se vincula às políticas neoliberais que constituídas no Brasil desde os anos de 1990. Considerando tais questões, organizamos o artigo em três partes: primeiro, especialmente por meio dos estudos de Laval (2019), Motta e Frigotto (2017), Alves e Oliveira (2020) e outros, destacamos como o termo *Projeto de Vida*, embora presente em movimentos sociais populares desde a década de 1980, tem sido incorporado por organismos internacionais e pelas políticas educacionais brasileiras em uma perspectiva neoliberal e alinhado aos interesses do capitalismo flexível; em seguida, analisamos o componente curricular Projeto de Vida relacionado ao protagonismo juvenil e ao empreendedorismo a partir dos documentos referenciais da SED-SC; por fim, avaliamos a compreensão de jovens e docentes sobre este componente curricular.

2 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM SANTA CATARINA

No ano de 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff, que ocorreu em um contexto de golpe político, com alianças dentro do Congresso Nacional para a retirada do Partido dos Trabalhadores (PT) do governo, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República com intenção de realizar um conjunto de reformas de evidente caráter neoliberal, rompendo com um ciclo de conquistas para os trabalhadores. Santos e Orso (2020) afirmam que

A ruptura com esse processo de conquistas sociais [...] significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço dos interesses de grandes corporações financeiras (Santos; Orso, 2020, p. 165).

Foi nesse contexto que aconteceu a Reforma do Ensino Médio, a qual tem sido classificada como contrarreforma em função de seu caráter regressivo e antidemocrático. Nas palavras de Motta e Frigotto (2017), “trata-se de uma contrarreforma que expressa [...] uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada [...]” (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Ramos e Frigotto (2016) salientam que essa contrarreforma é um retorno histórico à Reforma Capanema, da Era Vargas, em que os jovens optavam por um ramo científico ou clássico, assim como retroage à ditadura empresarial militar com um conhecimento baseado em competências, exigidas pelo mercado ao trabalhador. Esses dois acontecimentos históricos expressam a dualidade histórica do Ensino Médio

brasileiro, sendo intensificada pela Lei nº 13.415/2017, que criou o “Novo/velho Ensino Médio”. Ramos e Frigotto (2016, p. 45) complementam:

Trata-se, finalmente, da contra-reforma exigida pelo Golpe de Estado consumado em 31 de agosto de 2016, que aprofunda o projeto de capitalismo dependente e que fecha novamente um circuito de nossa história com as marcas da dominação autoritária e consequente ruptura do Estado de Direito. Uma situação que, se não se estruturarem forças sociais capazes de rapidamente retomar o Estado de Direito, terá não só a geração presente de jovens, mas as futuras, com suas vidas truncadas e marcadas pela força da violência.

Por meio da contrarreforma do Ensino Médio, a escola tem sido direcionada a contribuir para formar jovens que se adaptem ao contexto do capitalismo flexível, responsabilizando-se por seus fracassos e sucessos, capaz de resolver problemas, tornando-se empreendedores, inovadores e competitivos. Dardot e Laval (2016, p. 331), na crítica ao novo contexto do capitalismo sob a racionalidade neoliberal, asseveram que “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver “estratégias de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira”. Em um contexto de intensificação do capitalismo e no qual se sobressaem os modos informais de trabalho, como o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o “cooperativismo”, o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário” e mais recentemente os trabalhos intermitentes, o sujeito “empresário de si” emerge como construção ideológica adequada a essa nova racionalidade neoliberal. O componente curricular Projeto de Vida, presente no estado de Santa Catarina em todas as séries do NEM, tem, ao nosso ver, se constituído como uma das vias nesse processo de formação de subjetividades adequadas ao capitalismo flexível.

Alves e Oliveira (2020) ponderam que o uso da expressão *Projeto de Vida* nem sempre esteve correlacionado a um viés economicista e atrelado aos interesses do empresariado. Nos anos de 1980, foi utilizada na educação informal, seja nos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), seja na religião, principalmente por meio da Teologia da Libertação e em documentos oficiais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) voltados à Pastoral da Juventude. Ainda, aparece nos “registros das discussões da Constituição de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre politécnia e recorreram ao projeto de vida como uma estratégia de formação da e para a juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). Observamos, portanto, que o sentido da expressão *Projeto de Vida* se vincula a projetos populares e coletivos, muitos dos quais têm a transformação social como norte.

Todavia, a expressão *Projeto de Vida* passou nas últimas décadas a ser incorporada às políticas educacionais, adquirindo conotações diferentes daquelas associadas a ideia de futuro dos jovens de uma forma popular e coletiva. Segundo Alves e Oliveira (2020),

[...] nos últimos anos ele adquiriu outros significados, que vêm ganhando contornos mais antenados com as prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas. A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático (p. 32).

Foi nesse cenário que, na contrarreforma do Ensino Médio, o componente curricular Projeto de Vida ganhou centralidade na formação dos jovens. Alves e Oliveira (2020, p. 23) destacam que uma “correlação entre projeto de vida e ensino médio também se faz presente em outras searas”. Essa associação pode ser observada nas orientações e publicações em documentos nacionais, como o PL nº 6.840/2013, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, todos voltados a essa etapa da escolarização. Tais documentos contêm proposições dos organismos internacionais, tais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esses organismos produziram, entre os anos de 2010 e 2018, documentos que trazem recomendações para a inserção do Projeto de Vida, do protagonismo juvenil e do empreendedorismo no currículo das escolas do país, orientado, desse modo, sobre a importância do Projeto de Vida e das ações dos jovens no campo educacional. Nesse sentido, o Projeto de Vida assumiu um viés mais utilitarista e econômico.

Essa perspectiva está presente nas políticas educacionais que orientam o NEM, como constata-se na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, bem como na Lei nº 13.415/2017. Todas essas normatizações realçam a importância de trabalhar com os jovens em salas de aula o componente curricular Projeto de Vida. Na BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, isso está evidenciado na sexta competência:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Já a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu, em seu artigo 3º, parágrafo 7º, que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Ademais, os documentos também relatam sobre a importância dos jovens se tornarem empreendedores. Na BNCC, a escola que trabalha com as juventudes deve

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 466).

Projeto de vida e empreendedorismo vinculam-se, no NEM ao protagonismo juvenil, destacando as escolhas dos jovens em relação aos componentes curriculares eletivos, às suas preferências e decisões para o seu futuro profissional e pessoal. Para Souza (2006) e Possamai, Zotti e Vizzotto (2021), o discurso empreendedor de si mesmo motiva a meritocracia e reforça as responsabilidades dos jovens, fortalecendo a ideia neoliberal em aceitar um trabalho sem proteção social e com uma autonomia de ser um microempreendedor juvenil. Portanto, Projeto de Vida, protagonismo juvenil e empreendedorismo encontram-se entrelaçados na contrarreforma do NEM com o objetivo de adequar as juventudes à nova ordem capitalista.

Não obstante a isso, o Projeto de Vida não é um componente recente trabalhado com os jovens nas escolas públicas brasileiras, pois já estava incluído no trabalho pedagógico em programas educacionais como o ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. O estado de Santa Catarina aderiu a esse programa em 2010 com 18 escolas. Em 2016, 155 unidades escolares de Ensino Médio participavam dele, com mais de 15.000 alunos atendidos. Em 2017, o estado também aderiu ao EMITI, em uma parceria da SED-SC com o Instituto Ayrton Senna e com o Instituto Natura, sendo uma proposta de educação integral para o Ensino Médio centrado no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais na formação do jovem. As experiências nesses programas tornaram-se critérios para a escolha das escolas-piloto que iniciaram o NEM em Santa Catarina.

O componente curricular Projeto de Vida se apresenta, no documento *Currículo Base do Território Catarinense* (CBTCem), como uma possibilidade ímpar para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, sendo um espaço constituído, na organização curricular, para proporcionar vivências que incentivem os jovens a compreender as suas identidades diversas, valorizando suas culturas e singularidades. Tem-se por objetivo, ainda, auxiliá-los nas escolhas dos Itinerários Formativos (Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento), além das suas escolhas para a vida e para o mundo do trabalho (Santa Catarina, 2021).

No Caderno 1 do CBTCEM, o Projeto de Vida é caracterizado como: Um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos - cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões - a pessoal, a cidadã e a profissional (Santa Catarina, 2021, p. 63).

O CBTCEM apresenta o Projeto de Vida como um espaço de escuta, de reflexão e de diálogo, promovendo, desse modo, a interação, a aproximação e a construção dialógica do conhecimento na sala de aula. Para que isso aconteça, propõe-se que o professor organize seu planejamento por meio de metodologias ativas que remetem ao "aprender fazendo" e ao "aprender a aprender", ancoradas em processos educativos e em práticas voltadas a produzir sentidos e significados (Santa Catarina, 2021, p. 69). Na metodologia do aprender a aprender, o jovem estudante é considerado o protagonista de sua própria aprendizagem, impulsionado por seus próprios interesses, o que retira da escola e, principalmente, do docente a tarefa de transmitir conhecimentos. A esse respeito, Duarte (2001, p. 8) salienta:

[...] o lema "aprender a aprender" passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo [...] é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.

Além das metodologias ativas, o estado Catarinense, no ano de 2021, entre os meses de agosto e de novembro, elaborou um material de apoio ao professor para os três anos do Ensino Médio, intitulado *Roteiros Pedagógicos do componente Projeto de Vida*. Para Marilete Gasparin, Sergio Luiz de Almeida e Sirley Damian de Medeiros (Técnicos da SED-SC), os roteiros servem para auxiliar o trabalho do docente com o jovem em sala de aula, para que os discentes sejam protagonistas de suas histórias e projetem um futuro pautado no desenvolvimento das competências para o sucesso em três dimensões: pessoal, cidadã e profissional. A construção desse material foi realizada com a parceria entre a SED-SC e especialistas do Instituto longo, juntamente com a participação de profissionais da Rede Estadual de Ensino (Santa Catarina, 2021).

Não desconsideramos a importância de o Ensino Médio ser um momento que contribua para a construção da autonomia dos jovens. Todavia, a BNCC "o faz numa perspectiva de construção de um projeto de vida, que possibilite o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, sem lhes assegurar a autonomia necessária para o

protagonismo” (Mezzomo; Melchiorretto; Kraemer, 2023, p. 6)⁶. Com isso, a autonomia se reduz ao desenvolvimento de competências e à busca pelo sucesso.

Os documentos construídos no Estado de Santa Catarina, como o CBTCEM, o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), os Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida, reforçam para o jovem a ideia do planejamento individual, das escolhas futuras relativas à profissão, incentivando-o ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil, planejando-se e autoconhecendo-se. Concordamos com Martini (2021), ao afirmar que essa é “[...]uma tentativa de moldar a subjetividade dos jovens” (Martini, 2021, p. 21). No entanto, como professores e jovens têm avaliado esse componente curricular? Em busca de uma resposta, na seção a seguir, apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma das escolas-piloto de Santa Catarina.

3 O PROJETO DE VIDA NUMA ESCOLA PILOTO EM SANTA CATARINA

Santa Catarina foi um dos primeiros estados brasileiros a iniciar a implementação do NEM, começando em 120 escolas-pilotos, selecionadas a partir de critérios estabelecidos pelo MEC. A escola em que foi realizada esta pesquisa, situada em uma pequena cidade do Oeste catarinense, foi uma das que atendeu a tais critérios, tendo participado em anos anteriores do ProEMI e do EMITI.

Assim como ocorrido em outras escolas de Santa Catarina, o processo de implementação ocorreu em parceria com instituições privadas, no caso, o Instituto Iungo, que, no decorrer do ano letivo de 2020, participou do processo de formação dos professores, incluindo temáticas sobre Projeto de Vida, e na elaboração de materiais pedagógicos. As formações aconteceram no período da pandemia e no formato remoto, dificultando o processo de esclarecimento sobre a implementação do NEM nas escolas.

Nesse mesmo ano, as escolas-pilotos iniciaram as primeiras turmas do NEM no estado, porém, com várias dificuldades, tais como o desafio de trabalhar remotamente e a falta de um Currículo Base que definisse as temáticas a serem trabalhadas nos CCEs que compõem a parte flexível do currículo. Somam-se a isso a falta de estrutura das escolas e, principalmente, a rotatividade de professores, tendo em vista os contratos temporários. Na escola analisada, 26 professores estavam nessa condição em 2022.

Na matriz curricular da escola-piloto, houve uma redução do número de aulas do NEM em todas as áreas de conhecimento, principalmente nas disciplinas das áreas de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), e um aumento das aulas nas eletivas e trilhas de

⁶ Esses autores conduziram uma pesquisa com estudantes em uma escola de Blumenau – SC, verificando que “Significativa parcela dos estudantes expressou certo receio em relação ao protagonismo e à “coragem de enfrentar o mundo”. Dos participantes, 48% afirmam que a escola não os prepara ou mobiliza para o protagonismo, enquanto 11% não souberam responder. Entretanto, 41% possuem uma postura favorável ao tema”.

aprofundamento. Dessa forma, Martini (2021) questiona: “Que futuro pode ter um/a jovem que não dominará as formas contemporâneas de linguagem, nem os princípios científicos, filosóficos, artísticos, históricos e sem condições de refletir criticamente sobre a realidade?” (Martini, 2021, p. 157). Já o Projeto de Vida, juntamente com os componentes português e matemática, encontra-se presente nas três séries do Ensino Médio no território catarinense. Para Martini (2021), o componente curricular Projeto de Vida adquiriu maior centralidade que as disciplinas da formação básica, além de estar sendo construído sem uma base científica e cultural sólida.

Para entender a avaliação de professores e estudantes sobre o Projeto de Vida, realizamos entrevistas individuais e semiestruturadas com membros da escola-piloto analisada. Entrevistamos três professores que trabalharam com o componente curricular Projeto de Vida durante os três anos da primeira turma do NEM, bem com todos os estudantes da primeira turma dessa escola a cursar esse formato de Ensino Médio, concluindo-o em 2022. As professoras entrevistadas têm formação em História, Artes e Letras- Língua Portuguesa, duas são contratadas em caráter temporário (ACT) é e uma efetiva; as três trabalharam com o componente curricular Projeto de Vida em 2019, 2020 e 2021.

Com relação aos estudantes, foram entrevistados 12 jovens com idade entre 17 e 18 anos, sendo seis do sexo masculino e seis do sexo feminino; desses, três residem na cidade, cinco na zona rural e quatro em uma reserva indígena. Tanto professores como alunos (e responsável no caso de menores de 18 anos) assinaram o Termo Livre de Consentimento Esclarecido, confirmando a voluntariedade no estudo. Para preservar suas identidades, utilizamos pseudônimos para identificá-los.

A partir das características gerais da turma de jovens da terceira série, destacamos a diversidade entre eles: indígenas, moradores do campo, da cidade e trabalhadores (boa parte ajuda os pais na agricultura, alguns são menores aprendizes com trabalho na cidade), o que coloca o desafio de a escola reconhecer essa pluralidade e romper com a ideia de homogeneidade, porque “ser jovem implica em uma multiplicidade de pertencimentos [...]. É importante destacar que esses pertencimentos culturais, sociais e institucionais podem se apresentar de forma transitória, mas são eles essenciais para a compreensão da condição juvenil” (Marinho, 2016, p. 296).

Embora a diversidade seja algo presente na referida escola, como observado pelas características dos jovens, em 2022, para as turmas da segunda série, foram ofertadas as seguintes Trilhas de Aprofundamento: no primeiro semestre, *Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo*; no segundo semestre, *Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos*. Ressaltamos que havia a possibilidade de escolher *O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis, Atelier do território catarinense: Identidades, pluralidades e diversidades, Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios* e outras. Citamos essas, pois, pelas

temáticas indicadas, poderiam ser importantes em uma escola com sujeitos diversos (: jovens indígenas, do campo e da cidade). O motivo da escolha dessas trilhas⁷ na referida escola foi justificada pela falta de docentes em algumas disciplinas das áreas de conhecimento. Desse modo, a escolha aconteceu com o cuidado para que não ocorresse a ausência de professores no trabalho com as Trilhas de Aprofundamento. Assim sendo, as escolhas feitas pela escola acabam sendo determinadas por suas condições físicas e humanas, que dependem do investimento do Estado.

Conforme o documento *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado*, publicado pela Unesco em 2011, o Projeto de Vida trabalhado nas escolas com os jovens no Ensino Médio deve iniciar na primeira série, com autoconhecimento, e na terceira série, para encerrar a Educação Básica. Nesse viés, realiza-se

[...] a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social [...] dessas escolhas envolvem carreira profissional, encaminhamentos de vida e perspectivas de engajamento em ações de desenvolvimento social (UNESCO, 2011, p. 12).

André Fabiano Bertozzo, Beatriz Verges Fleck e Márian Conceição, técnicos da SED-SC, relatam no material Roteiros pedagógicos, do componente curricular Projeto de Vida, que é por meio desse componente “que se buscam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e a complexificação das dimensões pessoal, cidadã e profissional” (Santa Catarina, 2020b, p. 31).

O jovem que frequenta o NEM é levado a construir seu Projeto de Vida considerando três dimensões: pessoal, cidadã e profissional. Conforme o CBTcem, a dimensão pessoal se refere ao autoconhecimento, com vistas a auxiliar a escolha do percurso formativo, bem como o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade. A dimensão cidadã, por sua vez, diz respeito à construção da cidadania participativa, à escolha do percurso formativo e à promoção do acesso aos direitos e deveres. Por fim, a dimensão profissional visa a mobilizar o jovem para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional, experiências e oportunidades, entre outros), bem como as transformações do mundo do trabalho (Santa Catarina, 2020b). Em todas as dimensões, a “escolha” do jovem aparece, confirmando que, no Projeto de Vida, o protagonismo se constitui como fundamental; todavia, trata-se de um protagonismo individual, de resolver os próprios problemas sozinho, sem questionar a origem deles e que suas soluções passam pelo coletivo.

⁷ A terceira série, turma de 2022, não cursou as Trilhas de Aprofundamento porque algumas ações de implementação do NEM não foram cumpridas no prazo estabelecido. Como as Trilhas não estavam organizadas, a SED-SC optou em não trabalhar com as turmas de terceira série nas escolas-piloto.

Isso é perceptível nas entrevistas que realizamos, nas quais a dimensão pessoal é mais destacada nos depoimentos e direcionada, principalmente, para o autoconhecimento, como disse a Prof.^a Violeta:

O aluno deve ser estimulado a descobrir preferências e habilidades, a se autoconhecer e a se projetar no futuro. Assim, poderá fazer escolhas conscientes e alinhadas com os seus anseios para uma vida mais plena e mais feliz. (Professora Violeta)

Os estudantes também enfatizaram essa dimensão do projeto de vida:

No primeiro ano, a gente focou sobre autoconhecimento. A gente se autoconhecer pra gente saber o que a gente quer do futuro, que na minha percepção foi muito bom, eu não sabia na verdade quem eu era, sabe, quais eram as minhas qualidades, meus defeitos. (Maria)

Projeto de vida para mim é um autoconhecimento de si mesmo. Pra tu conseguir se conhecer. E depois conhecer lá fora. Porque a primeira coisa tem que conhecer a si próprio, para tu saber as tuas dificuldades e as tuas forças. (Luciana)

Tive muita reflexão sobre nós mesmos e sobre a nossa vida. (Paula)

Pra gente saber quem a gente era pra poder saber o que queria para frente. (Gustavo)

A gente trabalha várias coisas, trabalha autoconhecimento. (Luciana)

[...] a gente também trabalhou, como é que eu posso falar, o que a gente quer depois da escola, o que vai seguir. O que a gente é. (Amanda)

Há, portanto, uma ênfase, no trabalho desenvolvido nas aulas do componente curricular Projeto de Vida, de que o jovem precisa conhecer a si mesmo. Os jovens relatam seus problemas familiares e sociais e são incentivados a enfrentá-los positivamente com a ajuda dos docentes, reforçando o autoconhecimento como caminho para a resolução das dificuldades, de modo a lidar com as adversidades e projetar o futuro. A formação intelectual do jovem, com a problematização das contradições sociais, é amenizada; nas aulas de Projeto de Vida, sobressaem-se, portanto, o autoconhecimento e o discurso motivacional, como evidenciado na fala desta docente:

[...] o projeto de vida, ele vem assim, como um choque de realidade [...] a vida não é só um mar de rosas, porém a vida pode ser muito boa. O projeto de vida ele vem como um carinho. Parece que dá um abraço [...] é aquela aula que fala, olha gente, calma. Vamos respirar, vamos acalmar o coração. Não, o mundo não está acabando, tem dias que a gente vai surtar a cabeça, vai ter que pegar um atestado, vai ter momentos. Só que a gente volta, tira a poeira e bola pra frente. Eu acho que o projeto de vida é muito, sabe, de mostrar que olha, a gente dá um tropeço, mas tá de volta. (Professora Margarida)

Pensando nisso, Bernardes (2022) afirma que “É hostil exigir de um educando que exponha sentimentos [...]. É violento supor que ele precise os proferir dentro da sala de aula. [...] é uma tentativa expiatória de saber sobre a validação e a utilidade de adaptação do aluno ao sistema” (Bernardes, 2022, p. 49). A ênfase motivacional encontra-se articulada às competências socioemocionais que a escola deve desenvolver, entre elas as relacionadas à resolução de problemas, à responsabilidade, à criatividade, ao autoconhecimento e à resiliência, competências que a professora Margarida relata estar a cargo principalmente do componente curricular Projeto de Vida:

Na escola a gente combinou que as competências ficariam a cargo do projeto de vida de trabalhar, que a gente tem um banner, que a gente leva na sala de aula e fica exposto o ano inteiro [...] tentando associar os conteúdos com determinada competência, o banner inclusive, fica na sala porque a gente olha e dá para a gente aplicar lá. (Professora Margarida)

Tais competências articulam-se às Pedagogias das Competências tão em voga nas atuais políticas educacionais neoliberais. Silva (2018) ressalta que a “noção de competência nos currículos, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (Silva, 2018, p. 11).

Quanto à dimensão cidadã, ela foi pouco lembrada, especialmente pelos jovens. Aparece relacionada ao social e a uma concepção liberal de cidadania, conforme pontuam as professoras:

Eu cidadão pensando nesse conceito como sociedade. E o eu cidadão é eles, quanto seres inseridos na sociedade. Vai dar muito mais importância do que o profissional. (Professora Margarida)

No segundo ano, a gente trabalhar ele inserido no meio social, o mundo, né. Aí vai desde direitos, deveres. A preocupação com o meio social. (Professora Rosa)

As docentes relatam a cidadania articulada a se conhecer e se inserir na sociedade (mas qual sociedade?), assim como aos direitos e aos deveres. Essa compreensão também aparece na perspectiva dos estudantes, que ressaltam o caráter comportamental necessário a vida em sociedade:

A gente trabalhou essa questão de ser cidadão, o que é ser cidadão como você deve se comportar dentro de uma sociedade, o que é uma sociedade. (Maria)

Trabalho como tu se comporta tipo lá fora. (Luciana)

No contexto dos relatos sobre a dimensão cidadã trabalhada no Projeto de Vida, observamos que se assenta em uma concepção liberal baseada em direitos e deveres e em uma atuação social mais individual, na qual se busca o conhecimento sobre a sociedade, a maneira de se inserir e de se comportar adequadamente nela, apresentando caráter mais individualista nos processos participativos. É importante lembrar, conforme pondera Tonet (2020), que a cidadania moderna, baseada em direitos e deveres, encontra-se alicerçada nos pilares das relações de trabalho burguesas, ou seja, a compra e a venda da força de trabalho entre indivíduos proclamados livres, iguais e proprietários. É nessa base, processual e conflitiva, que se desenvolveram os direitos civis, políticos e sociais, sem, no entanto, abdicar-se do processo de exploração do capital sobre o trabalho.

Trata-se da constituição do que Frigotto e Ciavatta (2003) definem como cidadão produtivo. A noção de cidadania está submetida às exigências do capital, que busca formar para a subordinação e para a pseudoparticipação, pois não leva em conta o desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos. Tal perspectiva se afasta da ideia de cidadania coletiva que “implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 57). É, portanto, uma visão de cidadania que nega ao sujeito a participação ativa na comunidade política em vista do bem comum (Dardot; Laval, 2016).

Na dimensão profissional, nas falas das professoras e dos alunos, sobressaem-se a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho:

O profissional é no terceiro ano, o profissional só vai existir justamente se os dois primeiros pilares (pessoal e cidadã) estiverem funcionando muito bem. (Professora Margarida)

O terceiro ano é focado na questão da escolha profissional. O mercado de trabalho, profissões. Ele enfoca bastante na questão do mercado de trabalho, independente da escolha. (Professora Rosa)

A gente estudou também algumas profissões que a gente quer seguir e como que é as profissões. (Amanda)

E agora no terceiro ano a gente focou mais sobre a questão profissional, principalmente, o que a gente quer. (Maria)

A gente pensou muito sobre o nosso propósito de vida, que a gente quer para nós no futuro. (Carmem)

Direcionava para uma profissão pra gente pensar que queria fazer. (Gustavo)

Refletir bastante sobre a carreira após a escola, o que fazer da vida da gente. (Carlos)

Junto com o componente curricular Projeto de Vida, os jovens destacaram algumas disciplinas eletivas que, em sua visão, se somaram para ajudar na construção do futuro, salientando-se aquelas relacionadas ao empreendedorismo e a vida financeira:

As eletivas como educação empreendedora, educação fiscal, projeto de vida em si, projeto de intervenção ajudou muito. Principalmente as que trabalham, coisa que a gente vai usar no futuro. (Paula)

Olha o empreendedorismo ele ajudou bastante, porque assim a gente não tem noção do que a gente vai ver lá fora. A gente deve ser empreendedor na vida, não apenas sair ali gastando. A gente tem que ter um plano de vida em outras palavras um plano de vida e o empreendedorismo ensinou a você fazer a planejar as coisas antes de fazer, é bem importante. (Luciana)

Matemática financeira foi muito bom porque eu aprendi a controlar meus gastos e ter mais noção. E Projeto de Vida para a gente aprender mais sobre sentimento, a tomar as decisões, né. Foi muito bom. (Bruna)

Algumas como Educação Empreendedora, Educação Financeira, Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica foram primordiais para a minha formação. (Vitória)

Ao analisarmos o que os jovens pensam sobre os componentes eletivos, verificamos que suas decisões estão direcionadas a ser empreendedor de si mesmo e a planejar a sua vida econômica de forma a tomar decisões para suprir as suas necessidades. Dardot e Laval (2016) afirmam que no contexto da racionalidade neoliberal trata-se de “apelar à capacidade de cálculo dos sujeitos para fazer escolhas e alcançar resultados estabelecidos como condição a certo bem-estar” (Dardot; Laval, 2016, p. 30). O NEM, por meio da flexibilização curricular, ao introduzir disciplinas relacionadas à educação financeira e empreendedora, contribui para formar sujeitos que contabilizam as suas escolhas e que assumam a responsabilidade por elas.

Em outros comentários, os discentes relatam pontos negativos sobre os componentes eletivos cursados pelos jovens da terceira série:

[...] a de linguagens acho que não agrega muito porque é muito parecido com o português. Eu acho que talvez se tivesse outra coisa, seria mais interessante. (Carmem)

Eu acho que teria que ter mais as aulas normais. Tipo diminuir as eletivas, ensinar mais o que for preciso, né. Eu gosto das aulas que me ajudam, com algum conteúdo que me ajuda para eu usar na lavoura algo do tipo assim, da agricultura, tem bastante coisa de biologia também. Matemática é importante para fazer cálculos. (Luiz)

É, as eletivas são boas, tem umas muito boas, porém tem umas que praticamente a gente não faz nada, é só perca de tempo pra falar a verdade, tem umas que não funcionam [...]. Teve umas até que a gente teve que foi uma perca de tempo que a gente ficava a tarde inteira praticamente sem fazer nada. (Maria)

Algumas são bem desnecessárias, não acrescentaram nada pra mim, a não ser a vontade que terminasse a aula logo. (Vitória)

Ao mesmo tempo em que os jovens demonstram o seu interesse por alguns componentes eletivos, demonstram uma preocupação com as disciplinas normais e a redução da carga-horária, indicando que muitas das eletivas não acrescentam nada à sua formação. Ademais, comentam acerca da necessidade de uma relação mais evidente entre a teoria e a prática, sinalizando para o entendimento que o acesso ao conhecimento científico, balizado pela relação teoria-prática, é importante para o Projeto de Vida.

A partir dos depoimentos, constatamos que, no componente curricular Projeto de Vida, há uma ênfase maior à dimensão pessoal e profissional. Percebemos isso no relato das professoras que, em certos momentos, sublinham a dimensão pessoal do jovem, dando a impressão de serem *coachs* em assuntos pessoais, e, em outros, destacam a escolha de uma profissão para construir metas e seu Projeto de Vida.

Eu trabalho muito com conversa. Eles falam muita coisa da vida deles e que não dá pra gente sair divulgando pela escola inteira. Então, você começa primeiro, criando um ambiente que eles sintam confortáveis. Começa no início do ano, eu gosto de fazer as rodinhas de conversa com dinâmicas para que eles se abram, para conhecer eles, com perguntas para que eles se conheçam, quem eles são de verdade. Roda de conversa assim, a gente combina antes, algumas atividades, que eles não vão ter que compartilhar que apenas eu vou ler quando é mais pessoal, justamente para que eles não se sintam constrangidos. (Professora Margarida)

Eles já tinham clareza da escolha deles, do que eles gostavam, de qual profissão que eles se identificavam. Então assim, eu acho que o projeto de vida ele vem para isso, para eles projetar um pouco da vida deles, no mercado de trabalho ou até na vida pessoal deles. Então a gente busca muito que eles não antecipam as coisas, que primeiro se estuda, depois se constrói uma família. Então pra que eles não tenham decepções futuras na vida. (Professora Rosa)

Os estudantes afirmam que gostam das aulas desse componente curricular, direcionando-o ora em um sentido para um planejamento futuro quanto à vida pessoal e profissional, ora para o autoconhecimento:

Acho que dá para perceber até com os alunos que saíram sem o Projeto de Vida que eles faziam tudo assim, sem projetar mesmo, e com o Projeto de Vida a gente aprendeu que precisa antes pensar, planejar as coisas para conseguir fazer elas, então acho que Projeto de Vida é você projetar tua vida para depois fazer. (Maria)

Projeto de vida é projeta tudo o que você quer fazer, entender sobre meu ser sobre mim. Ajuda bastante, meu Deus tinha uma indecisão não sabia o que queria. (Bruna)

Sair do ensino médio com um propósito, sabendo o que irei fazer, como entrar no mercado de trabalho ou continuar meus estudos. Principalmente sobre refletir mais sobre minhas escolhas e pensar mais sobre meu futuro. (Vitória)

Projeto de vida é a gente saber o que a gente quer. A gente se conhecer melhor e ver o que a gente precisa, o que a gente vai querer. A gente ser o protagonista da nossa própria história. (José)

Desse modo, o processo formativo do NEM induz os jovens a acreditar que, ao projetarem a sua vida e seu futuro, serão protagonistas, garantindo, por meio de suas “escolhas”, uma profissão e um emprego. Entretanto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), os indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2020 mostram que a taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos de idade ficou em 27,1% no primeiro trimestre de 2020, um aumento de 3,3% em relação ao ano de 2019, que foi de 23,8% (Abdala, 2020). Mesmo que no Estado de Santa Catarina se registrem as menores taxas de desemprego do país, com aproximadamente 5,7% de desemprego entre os jovens, tais dados são preocupantes. Antunes (2018) argumenta que

São tempos de desemprego estrutural, de trabalhadores e trabalhadoras empregáveis no curto prazo, por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica (p. 174).

Em diálogo, Alves e Oliveira (2020) salientam que o Projeto de Vida vem sendo utilizado para introduzir, no campo educacional, uma forma de sucesso diante de um sistema produtivo que exclui e é desigual com relação às juventudes, com uma perspectiva individualista baseada no protagonismo e no empreendedorismo, a partir de um currículo único pautado em competências e habilidades anunciadas pela BNCC. Bernardes (2022) pondera que existe uma integração entre Projeto de Vida e empreendedorismo. O Projeto de Vida contribui para separar o jovem de um fundamento de comunidade, ao passo que é conduzido a um sistema de mercado atrelado a uma rede imperceptível. Nessa perspectiva, o jovem leva a se afirmar e a se reconhecer como privado e responsável, como uma empresa de si. A escola e o corpo docente, nesse contexto, se alienam à ideia de que o jovem domina os problemas sociais cotidianos da vida, pois “sabe” reconhecer seus sonhos e fantasias, fazer autorregulação de sentimentos, cuidar de si (Bernardes, 2022). Em curto prazo, isso promove um entusiasmo eufemista na subjetividade dos jovens e daqueles que lhes ensinam. Nesse sentido, podemos afirmar que, no NEM, o trabalho pedagógico deve fazer com que cada jovem “[...] se considere detentor de um ‘capital humano’ que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a ‘ativar’ os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego” (Dardot; Laval, 2016, p. 231).

No NEM, a qualificação do jovem é constituída com base em um currículo diversificado, flexibilizado e aliado a um reducionismo no desenvolvimento da

aprendizagem, simplificado/instrumentalizado no ensino das 'competências' e 'habilidades' e determinado pelo mercado-lógico (Nogueira; Dias, 2018). Nesse currículo, estão presentes também o protagonismo e o empreendedorismo, marcas do componente curricular Projeto de Vida. A professora se expressa sobre seu trabalho com os jovens pautados em uma aprendizagem protagonista e empreendedora:

O protagonismo juvenil eu acho incrível, não só no Projeto de vida, mas para eles levarem para a vida. De fato, para eles entenderem que não estão aqui como coadjuvantes que eles têm que tomar posição, é o momento que eles estão formando opiniões, formar caráter, é eles saber o que eles estão querendo da vida. E o empreendedorismo, eu vejo assim que ele pode ser muito bom. Porém, eu tenho uma certa crítica porque está vindo com essa dinâmica justamente de ser o salvador da Pátria. E, na teoria, pode até ser, talvez sim, mas a gente sabe que não tem nem espaço e nem condições de que todo mundo vai se salvar através do empreendedorismo, de ser empreendedor de si mesmo [...]. E o empreendedorismo é uma questão que ele não vai ser para todos. Não é uma questão de sorte ou de competência, depende dos fatores. Não sei se é feita essa reflexão, tem que trazer para a realidade, que assim não é tudo maravilhoso. Daí às vezes tu vai formar uma das eletivas numa ideia super utópica que vai parecer que tudo é perfeito. (Professora Margarida)

Catini (2023, p. 2) afirma que "o tempo de escolarização está sendo gasto para [...] ajustar os "projetos de vida" à precariedade do empreendedorismo dos pobres". Aqui também é importante destacar a fala da Professora Margarida:

A gente está formando um empreendedor do que exatamente? Porque assim, o empreendedor que a gente está vendo é o Uber, é o entregador de *iFood*. É a organização que a gente fala, então assim que empreendedor é esse? Que jovem é esse? Que projeto de futuro, que esse jovem tem de fato? Então é fácil a gente fazer um projeto, como eu vi essa semana. É muito massa a gente ver a educação empreendedora, por exemplo, né, que é o empreendedorismo como um projeto maravilhoso de uma loja que precisaria 450.000 para criar. Que jovem tem 450.000 para criar uma loja? Então, assim, até que ponto a gente vai criar jovens que, de fato, como fazer isso? Então o meu medo e o que eu vi a pouco tempo atrás é como esses jovens vão reagir quando eles saírem do ensino médio, forem bater com a cara na realidade. É essa é minha principal dúvida, meu questionamento. (Professora Margarida)

A partir dos relatos das professoras, observamos que a construção de um Projeto de Vida se torna difícil, principalmente pelas incertezas da sociedade capitalista que convivemos. A contrarreforma do NEM acaba se constituindo uma estratégia para acomodar os jovens a essa realidade, ajudando a convencê-los de que são os protagonistas de suas histórias e que tudo depende de suas escolhas e de como projetam a sua vida. Essa visão os direciona a se tornarem empreendedores ou a disputarem uma vaga no mercado de trabalho que demande uma escolaridade com formação rasa. Fica evidente, desse modo, não apenas a centralização do currículo no

aluno, mas também o forte enfoque nos aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem. Ao silenciar os elementos sociais e políticos, ocorre um empobrecimento da relação de poder contida nos conhecimentos escolares, deixando transparecer neles a neutralidade. Isso é evidenciado no CBTCem: "criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro [...] em que os jovens seriam então capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer" (Santa Catarina, 2020a, p. 65).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contrarreforma do Ensino Médio direciona os jovens a se adaptarem às novas exigências do capitalismo flexível: sujeitos protagonistas, responsáveis por suas escolhas, aptos a resolverem os problemas sociais e que pouco ou quase nada problematizem as desigualdades existentes na sociedade, tampouco as causas do desemprego. Nesse sentido, o componente curricular Projeto de Vida estimula um ensino baseado no protagonismo e no empreendedorismo. O objetivo é tornar os jovens empresários de si mesmos com uma formação pautada em competências. Conforme salientam Silva, Possamai e Martini (2021, p. 73), o NEM vem "a fim de formar jovens que, se vendo sem oportunidades de trabalho, criem seus próprios empregos, informais e sem direitos, assim, adaptando-se às condições precarizadas de trabalho".

Santa Catarina foi um dos estados brasileiros que aderiu rapidamente à contrarreforma e ao trabalho com o componente curricular Projeto de Vida nas escolas-piloto. O foco do Projeto de Vida, direcionado às dimensões pessoal, profissional e cidadã, reforça a formação para o autoconhecimento, par ao empreendedorismo e para a vivência individual da cidadania. Na pesquisa realizada, essas três dimensões são evidenciadas, sobretudo a pessoal e a profissional. A primeira (a pessoal) está direcionada ao autoconhecimento e à motivação do jovem, ao passo que a segunda (a profissional) centra-se na formação para o mercado de trabalho, para o futuro. Nas duas dimensões, o "fazer escolhas" aparece como fundamental nas trajetórias de vida dos jovens, tornando-os protagonistas e direcionando-os para a autorresponsabilização. Para Dardot e Laval (2016), a responsabilização está vinculada a "formas de 'privatização' da conduta, já que a vida se apresenta como resultado das escolhas individuais" (Dardot; Laval, 2016, p. 230). Entendemos que o componente curricular Projeto de Vida engendra a constituição de jovens que se assumam como responsáveis pelos seus sucessos e fracassos.

Nesse contexto, o empreendedorismo se constitui como a chave individual para resolver o problema do desemprego. Isso foi corroborado pela pesquisa. Embora as docentes enfatizaram incertezas, demonstrando preocupação quanto ao empreendedorismo estar tão presente na escola pública e ser apresentado como a solução para os problemas dos jovens em uma sociedade extremamente desigual, os estudantes apresentaram uma visão positiva. Eles destacaram a importância do empreendedorismo para ajudar a projetar o futuro, juntamente com as discussões

sobre educação financeira, também presentes na escola. De certa forma, podemos afirmar que o NEM, por meio do componente Projeto de Vida, tem obtido sucesso considerando os interesses dominantes: preparar os jovens para que aceitem passivamente o atual contexto do capitalismo flexível, no qual empregos precarizados têm se tornado regra.

Sem a pretensão de esgotar o debate, acreditamos ter apresentado discussões pertinentes para refletirmos sobre a contrarreforma do Ensino Médio e o papel desempenhado pelo componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens. Concordamos com Dallabrida (2018), quando argumenta que vivemos um mal-estar no Ensino Médio, e acrescentamos que o Projeto de Vida contribui para essa situação.

Esta pesquisa se soma a outros estudos que buscam denunciar a atual proposta formativa do NEM, da qual o Projeto de Vida faz parte. Em conclusão, julgamos ser necessário nos encorajar e continuar a luta⁸ pelo combate a essa política empresarial que degrada a educação. Além disso, é essencial nos esperanças por uma educação igualitária para todos, na qual os jovens possam construir um Projeto de Vida com base em condições materiais reais de existência, o que demanda lutar por uma sociedade que dê possibilidades concretas para isso.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. IBGE: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre, Índice ficou bem acima da média geral do país, de 12,2%. **Agência Brasil**, Brasília, 15 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, Goiânia, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BERNARDES, A. C. **Projeto de vida e empreendedorismo**: uma análise documental sobre o currículo base do ensino médio do território catarinense. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, 2022.

⁸ Luta que tem sido protagonizada por entidades, sociedades e institutos de pesquisa em educação pela revogação do Novo Ensino Médio.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CATINI, C. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. **Esquerda Diário**, São Paulo, 26 mar. 2023. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DALLABRIDA, N. **O mal-estar no ensino médio**. Florianópolis: Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, 2018. Disponível em: [Editorial_de_junho_OEMESC__DR__NORBERTO_DALLABRIDA_15285734798019_7432.pdf](#). Acesso em: 8 nov. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/>. Acesso em: 6 nov. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARINHO, C. H. Juventudes: trajetórias, experiência e reconhecimento em tempos de crise da sociedade do Capital. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, v. 20, p. 295-304, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5980>. Acesso em: 13 out. 2021

MARTINI, T. A. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina**: um estudo a partir da formação continuada de professores. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

MEZZOMO, R. J.; MELCHIORETTO, A. F.; KRAEMER, C. O Novo Ensino Médio pela ótica de estudantes: o obsoleto envelopado em nova roupagem. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2023. DOI 10.15448/2179-8435.2024.1.45231. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/45231>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13. 415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 out. 2021.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações - Linguística**, Pernambuco, v. 31, n. 2, p. 1-23, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/238170>. Acesso em: 7 nov. 2024.

NOMA, A. K.; KOEPEL, E. C.; CHILANTE, E. F. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38e, p. 65-82, ago. 2010. DOI 10.20396/rho.v10i38e.8639751. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751/7316>. Acesso em: 7 nov. 2024.

POSSAMAI, T.; ZOTTI, S. A.; VIZZOTTO, L. O empreendedorismo como ponto-chave dos Programas "Future-se" e "Novos Caminhos": apontamentos críticos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, p. 1-21, fev. 2021. DOI 10.5380/jpe.v15i0.77967. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77967/43233>. Acesso em: 18 dez. 2022.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. DOI 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do território catarinense do ensino médio**. Caderno 1 – Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Roteiros pedagógicos do componente projeto de vida**: material de apoio ao professor. Santa Catarina: SEE, 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território Catarinense**: caderno 1 – disposições gerais. Santa Catarina: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, S. A. dos; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular: uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. de S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SILVA, F. L. G. R.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 19, n. 39, p. 58-81, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. DOI 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2006. Disponível em: [Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf](#). Acesso em: 20 set. 2022.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. **Blog Ivo Tonet**, 2020. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**. Brasília: Unesco, 2011.

Contribuição das autoras

Alexandra Carlesso Carneiro - Conceitualização, Organização, Coleta e Análise de Dados e Redação.

Suely Aparecida Martins - Orientação, Participação na Análise dos Dados, Revisão da Escrita Final.

Revisão gramatical por:

Douglas Corrêa da Rosa

E-mail: entre.letras@outlook.com