

PROJETO DE VIDA EM TEMPOS DE INCERTEZAS: QUAL O PROJETO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE?

Life Project in Times of Uncertainty: What is the plan for youth development?

Dirce Zan
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), SP, Brasil.

Informações do artigo

Recebido em 31/10/2024

Aceito em 02/12/2024

doi: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2024.n263.p766-782>

Copyright (c) 2024 Dirce Zan.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).

Você é livre para:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato.

Adaptar — remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.

Apoio

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Como ser citado (modelo ABNT)

ZAN, Dirce. Projeto de vida em tempos de incertezas: qual o projeto para a formação da juventude? **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v. 49, n. 263, p. 766-782, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2024.n263.p766-782>

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa em andamento sobre a reforma do Ensino Médio e que conta com financiamento do CNPq. O texto aqui apresentado tem como objetivo analisar o componente curricular Projeto de Vida no contexto da atual Reforma do Ensino Médio e das mudanças recentes no processo produtivo. Está pautado por revisão bibliográfica, análise documental e depoimentos de jovens estudantes de escolas públicas do estado de São Paulo. A análise do material e dos depoimentos de estudantes de escolas estaduais na região de Campinas, coletados através de questionários, nos permitem afirmar que a base de sustentação da proposta curricular de São Paulo está em consonância com um projeto de conformação das novas gerações ao contexto de perda de direitos e de desregulamentação do trabalho que avança na sociedade brasileira.

Palavras-chave: juventude., Formação para o trabalho. Ensino médio. Projeto de Vida.

Abstract

This article is based on ongoing research regarding the reform of High School, funded by CNPq. The text aims to analyze the curricular component "Life Project" within the context of the current High School Reform and recent changes in the production process. It is grounded in a literature review, document analysis, and testimonies from young students in public schools in the state of São Paulo. The analysis of the material and testimonies collected from students in state schools in the Campinas region through questionnaires allows us to assert that the foundation of São Paulo's curricular proposal aligns with a project aimed at shaping new generations in response to the context of rights erosion and labor deregulation that is progressing in Brazilian society.

Keywords: youth. Workforce preparation. High school. Life Project.

As relações entre juventude e trabalho mobilizam pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento. Na Educação, merecem destaque os estudos de Frigotto (1984 e 1998) que problematizam os vínculos que o discurso hegemônico busca estabelecer entre a formação escolar e a garantia de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Tal estratégia visa ocultar os problemas estruturais que sustentam um quadro de difícil inserção e permanência no mercado de trabalho para uma ampla maioria de jovens brasileiros.

Em tempos de desregulamentação do trabalho e de perda de direitos sociais e trabalhistas, como os que vivemos nas últimas décadas, a política educacional voltada para

a formação em nível médio se mostra cada vez mais em consonância com as atuais demandas do capital (Silva e Scheibe, 2017). Em estudo anterior (Zan, 2005) identifiquei como a Reforma Curricular proposta para esse nível de ensino, pautada pelas noções de competência e habilidade, se articulava aos princípios dos ajustes neoliberais analisados por Harvey (1992), ou seja: à flexibilização das relações de trabalho; ao enfraquecimento dos sindicatos e a consequente redução da capacidade da classe trabalhadora de lutar por melhores salários e direitos; à expansão do desemprego estrutural e ao aumento da desigualdade social; ao emprego de novas tecnologias no controle dos processos de trabalho.

A política curricular dos anos de 1990, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - objeto daquele estudo, ao definirem o trabalho como o “contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio”, deixam claro que o seu compromisso é com a concepção de trabalho subordinado à lógica da acumulação do capital e em acordo com suas novas demandas (Zan, 2015). Fundamentadas no objetivo de desenvolver competências e habilidades em detrimento da difusão de conhecimentos, a proposta curricular guardava certa compatibilidade com o momento de crise do emprego que se aprofunda desde então. Na perspectiva de Hirata (1994), trata-se de um processo que busca substituir o modelo fundamentado na “qualificação” (que estabelece correspondência entre um saber e uma responsabilidade, carreira e salário) por um estado instável da “distribuição de tarefas”, onde o engajamento e a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes.

Dessa forma, é possível afirmar que as políticas educacionais desde então têm contribuído para o fortalecimento do discurso de que o maior problema que enfrentamos em relação ao desemprego não é estrutural, mas a falta de formação adequada dos trabalhadores, em especial das novas gerações, para as demandas de um mercado que se moderniza na medida em que se flexibiliza e se torna cada vez mais tecnologizado e informatizado. De certo modo, é nesse contexto que o Estado investiu na expansão de matrículas no Ensino Médio como uma resposta aos elevados índices de desemprego juvenil.

No entanto, desde o início deste século, acompanhamos a queda de matrículas e a elevação de taxas de evasão no ensino médio. Grande parte dos estudos que analisam esse

quadro recente aponta para a desigualdade social como sua principal razão, ou seja, a dura realidade de conciliar estudo e trabalho, que atinge a grande maioria da juventude brasileira, é a principal razão do abandono escolar (Abramo, Venturi e Corrochano, 2020). Ao mesmo tempo, esses estudos também indicam o papel limitado das políticas educacionais para a superação desses problemas (Corica, Freytes Frey e Miranda, 2018; Ramos e Gonçalves Júnior, 2024). No contexto da pandemia¹, esse dilema ficou ainda mais evidenciado com o aprofundamento das desigualdades sociais e com o agravamento da crise econômica².

O dilema em conciliar estudo e trabalho, enfrentado pela grande maioria dos jovens no país, torna-se mais agudo diante da necessidade de complementar a renda familiar. No entanto, entre eles há também a busca pelo emprego como “mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil” (Dayrell, 2007; Corrochano e Abramo, 2016), como possibilidade de poder “viver a juventude”. Ao mesmo tempo, pesquisas apontam que é aos jovens, especialmente os mais pobres, que são atribuídos os postos de trabalho com vínculos mais precários e com menores remunerações (Branco, 2005).

De certo modo, como estratégia do capital para administrar essa situação, ganha ênfase o discurso do empreendedorismo como alternativa disseminada por políticas públicas e pautado pela tática do convencimento dos jovens de que sua inserção no mercado e as conquistas almejadas estão em suas próprias mãos (Tommasi e Corrochano, 2020).

Conseguir um melhor trabalho ou ingressar em um curso universitário são apresentados na sociedade atual e, em especial pela escola, como resultado do esforço individual de cada estudante. Desta forma, através da ideologia do mérito, se naturaliza e legitima desigualdades históricas (Mendes, 2018). Conforme Dubet (2020), “...as sociedades nas quais se pensa, em geral, que o mérito dos indivíduos é recompensado, aceitam melhor as desigualdades do que os países que não acreditam nisso...” (p. 54). Nesse sentido, é

¹ Faço referência à pandemia de Covid-19 que atingiu todo o mundo e que levou à suspensão das atividades presenciais nas escolas brasileiras a partir de março de 2020.

² A baixa adesão ao ENEM na edição de 2021, bem como os relatos dos diretores das escolas em que tenho pesquisado, apontam para um agravamento da evasão. No momento em que as escolas retornaram para o formato presencial, foi possível identificar a impossibilidade, para muitas e muitos jovens, de prosseguirem com sua formação, principalmente em escolas que aderiram ao tempo integral.

possível vislumbrar que no Brasil a ideologia do mérito tem atuado como legitimador da dualidade escolar e de desigualdades sociais, transferindo para os indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e conta com a escola como importante instituição nesse processo. Sendo assim, trabalho neste texto com a hipótese de que a atual Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei Federal 13415/2017, se mostra como instrumento para o fortalecimento dessa ideologia, em especial, através do componente curricular Projeto de Vida.

A Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças significativas no que se refere à organização do currículo e à redefinição do tempo escolar. Com relação ao primeiro aspecto, destaca-se a inclusão dos chamados Itinerários Formativos e de um conjunto de temas ou componentes curriculares tais como empreendedorismo, educação financeira e projeto para o futuro. Quanto ao segundo, nota-se a perspectiva apontada para a universalização do período integral nas escolas. A adesão social à necessidade dessa reforma foi construída através de intensa campanha publicitária voltada principalmente para a juventude brasileira (Ortega e Hollerbach, 2022). Fortemente pautada pela ideia de proporcionar maior liberdade aos jovens estudantes, em especial no que se refere às suas “preferências” por áreas de conhecimento e seus projetos para o futuro, a campanha midiática promovida pelo Ministério da Educação (MEC) (Ribeiro e Zanardi, 2020) toca, de forma sensível, nos anseios desses sujeitos por liberdade e autonomia. Nos discursos e nos documentos oficiais, as escolhas individuais são naturalizadas e assumidas como a tônica da adequação ao futuro que se projeta. Desta forma, pretende-se estimular os indivíduos a partir do discurso da livre escolha, reforçando cada vez mais o individualismo. Cuidar do destino e dos interesses individuais seria o que resta fazer diante de “uma realidade que não se pode alterar” (Ribeiro e Zanardi, 2020, p. 11).

Apesar dos diferentes diagnósticos produzidos, o discurso hegemônico segue na defesa de uma necessária reforma curricular do ensino médio como possibilidade de reversão do quadro de desemprego e de instabilidade no mercado de trabalho. Retoma-se aqui a ideia de que a dificuldade em se conseguir um emprego após a educação básica está na formação desatualizada e não profissionalizante ofertada pelo ensino médio. Nesse sentido, a centralidade da profissionalização e a ideia de projeto de vida ganham espaço no currículo como estratégias de enfrentamento da imprevisibilidade, como formas de se

tentar manter o autocontrole sobre o que se deseja para o futuro. Em São Paulo essa perspectiva se materializou em uma disciplina nomeada Projeto de Vida. Embora já estivesse inserida na rede desde 2012 através do Programa Ensino Integral (PEI), é nesse momento da Reforma do Ensino Médio que tem ganhado espaço cada vez maior no currículo escolar (Freitas, Zan, Silva e Moimaz, 2022).

Nesse contexto de mudanças significativas do processo produtivo, realizei a pesquisa aqui apresentada, com o objetivo de analisar o componente curricular Projeto de Vida, inserido no currículo do Novo Ensino Médio, sob a justificativa de contribuir para a inclusão das e dos jovens no mercado de trabalho.

O PROJETO DE VIDA EM SÃO PAULO

No estado de São Paulo o currículo, em conformidade com a atual Reforma do Ensino Médio, foi o primeiro a ser homologado já no final de 2020 e passou a ser conhecido como o Novo Ensino Médio (NEM). Seguindo as determinações da Lei 13.415/2017 e o que estava previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino médio teve seu currículo organizado em um conjunto de disciplinas que compõem a Formação Geral e os Itinerários Formativos, que no documento estadual foram nomeados como Aprofundamentos Curriculares. Nesse último caso, conforme apresentado por Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022), houve a oferta de onze combinações entre as grandes áreas do conhecimento, isto é, Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, além do itinerário de Formação Técnica-Profissional. Também foram incorporadas nesse currículo as disciplinas do Programa INOVA, existente nas escolas PEI desde 2012, e responsável pela oferta de disciplinas eletivas (duas aulas semanais), Tecnologia (uma aula semanal) e Projeto de Vida (duas aulas semanais).

De certo modo, o estado de São Paulo se alinhou ao que está previsto no artigo 35 inciso IV, parágrafo 7º da lei da Reforma do Ensino Médio, onde se lê que os “currículos do ensino médio deverão adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida dos estudantes” e à sua experiência anterior com as escolas PEI, e incluiu a disciplina Projeto de Vida no currículo do ensino médio.

Como tentativa de legitimar essa ação, a SEDUC divulgou em seu site resultados de um levantamento realizado em 2019 com 160 mil estudantes e 88 mil professores da rede em que se constatou que para 87% dos estudantes havia o desejo de receber orientações e ajudas para descobrir suas vocações, sonhos e fazer suas escolhas de vida, enquanto para 94% dos professores participantes, ter projeto de vida na escola era algo importante. Dessa forma, o governo estadual respaldou a defesa de integração do componente na matriz curricular do estado.

Segundo a SEDUC, alguns parceiros foram fundamentais na produção do material para o trabalho nas escolas com esse componente, tais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto PROA e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esses são agentes que há tempos têm atuado na educação brasileira e, em especial na educação paulista, de forma comprometida com os interesses empresariais pela educação pública (Quadros e Krawczyk, 2019; Garcia e Adrião, 2023).

O IAS é um antigo “parceiro” do estado de São Paulo criado em 1994 e tem, desde então, influenciado as políticas no estado, interferido diretamente em programas voltados para a aprendizagem e gestão da escola, pautados sempre por conceitos de eficiência e eficácia do setor empresarial (Gomide, 2019). A ênfase desse Instituto está nas competências socioemocionais que ganham destaque nos documentos paulistas. No caso do ensino médio, o desenvolvimento da competência de resiliência é enfatizada nos documentos paulistas e se apresenta fortemente vinculada à psicologia organizacional, ou seja, com o objetivo de que o sujeito desenvolva recursos adaptativos visando preservar a relação saudável com o trabalho em um ambiente em transformação (Krawczyk e Zan, 2021).

O ICE foi criado em 2000 no estado de Pernambuco e tem atuado na “renovação” de currículos e métodos, e também na gestão de escolas de ensino médio. Desde seu início contou com o engajamento de Antônio Carlos Gomes da Costa³. Esse Instituto tem

³ Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos responsáveis pela redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 1990. Atuou em projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional para o Trabalho (OIT). Foi representante do Brasil no Comitê dos Direitos da Criança na Organização das Nações Unidas (ONU). Seu livro “Pedagogia da Presença” publicado pelo Instituto Ayrton Senna em 1999 sela uma parceria entre autor e Instituto que dura ainda hoje (Demogalski,

investido na ideia da “Escola de Escolha”, como um projeto de educação integral voltado para a juventude e que tem o tema do projeto de vida como central.

O Instituto PROA foi criado em 2007, focado em “oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional” para jovens de baixa renda oriundos da escola pública. Atua em diferentes estados desde então, tais como: São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraná e Minas Gerais. Seus principais projetos estão focados na oferta de cursos profissionalizantes de curta duração, além de fornecer orientação para a inserção dos jovens em atividades laborais. Também, através de seu site, é possível identificar a oferta de uma plataforma com divulgação de vagas em empresas consideradas parceiras. O Instituto pede doações e conta com financiamentos da Fundação Lemann, P&G, J. P. Morgan, Ifood, Itaú Educação e Trabalho, dentre outras.

Os três institutos têm uma perspectiva similar de formação profissional da juventude associada à formação afetiva e emocional das novas gerações. Tal perspectiva foi incorporada nas Diretrizes Curriculares para Projeto de Vida (São Paulo, 2020) e no material a ser trabalhado em aula.

Sendo assim, o objetivo da disciplina Projeto de Vida explicitado nesses documentos é o de viabilizar a definição, por parte dos estudantes, de seus próprios caminhos, contando com o auxílio do professor responsável pelas aulas. A proposta pedagógica se vale de três eixos formativos, ou seja, formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais. A finalidade maior é a definição do rumo profissional que se almeja seguir.

A orientação da SEDUC é para que as aulas da disciplina Projeto de Vida sejam organizadas em dois blocos de 45 minutos por semana e trabalhados na sequência um do outro. Além disso, recomenda-se que haja um único professor dedicado para cada turma. Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores devem ser desenvolvidos de forma intencional e progressiva, além de serem considerados por todos os professores no planejamento das atividades em outros componentes curriculares. Dessa forma, há uma

2022), mesmo depois de seu falecimento em 2011. Nesse livro o autor apresenta a importância das relações afetivas entre educando e educador. O livro tem sido leitura obrigatória em diferentes cursos de formação de professores no estado de São Paulo.

certa expectativa de que a disciplina Projeto de Vida seja o eixo estruturante do currículo no ensino médio. Nos documentos de 2020, diferente do que foi definido para 2024, não estava previsto a atribuição de avaliação que resultasse em nota para o estudante nesse componente curricular e a reprovação só ocorreria se a frequência fosse insuficiente ao mínimo permitido por lei.

Como princípios norteadores da proposta, o estado de São Paulo define: o desenvolvimento socioemocional, com o objetivo de preparar os estudantes para reconhecerem suas emoções e trabalhá-las, além de aprender a lidar com conflitos, ser capaz de fazer escolhas seguras e éticas, relacionar-se com o outro e cultivar a empatia; a pedagogia da presença, em que o professor oferece presença intencional e deliberada ao estudante visando influenciá-lo de forma construtiva, alegre e não opressora ou inibidora; e o protagonismo do estudante, demandando sua participação ativa.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares para Projeto de Vida (São Paulo, 2020) afirmam a necessidade de que o professor seja acolhedor, solícito e atualizado para poder conversar sobre assuntos diversos. Desta forma, o documento entende que o professor conseguiria converter temas distantes de sua realidade em algo interessante e curioso para os estudantes.

A partir dessa organização curricular foram produzidos materiais para serem trabalhados pelos professores e cadernos para as atividades dos estudantes. Essa é uma forma de atuar já conhecida pelo estado de São Paulo que desde 2008 tem investido na construção de um currículo próprio com material didático-pedagógico específico (Zan, 2012 e Silva, 2020).

São os chamados Currículo em Ação com Cadernos específicos por área de conhecimento para professores e estudantes e contendo orientações para o trabalho com Projeto de Vida como eixo articulador de todo o currículo. Além desse material, o estado passou a disponibilizar tabelas para as escolas com a definição de unidades temáticas, competências e habilidades a serem trabalhadas em cada uma das séries do ensino médio e em cada um dos bimestres (São Paulo, 2022). No caso específico de Projeto de Vida, em 2022, ano em que foi realizada a pesquisa aqui apresentada, a proposta temática se estruturava da seguinte forma:

1ª série – quem **eu** sou e as escolhas que **faço**. Nessa série, as competências socioemocionais predominantes são autoconfiança e determinação. Empatia e iniciativa social são competências que aparecem uma única vez ao longo do material para toda a série.

2ª série – quem **eu** quero ser e as aprendizagens de que **necessito**. São enfatizadas competências socioemocionais como autoconfiança, determinação e foco. Entusiasmo é uma competência que aparece quatro vezes e respeito três vezes ao longo dos quatro bimestres letivos. Chama a atenção o aparecimento da competência socioemocional denominada tolerância à frustração, como uma das serem desenvolvidas.

3ª série – **meu** percurso, conquistas e novos desafios. As competências socioemocionais que predominam são: determinação, assertividade e foco. Importante destacar a inclusão da competência socioemocional tolerância ao estresse, a ser perseguida ao longo do ano letivo.

O material indica ao professor que o estudante formule um contrato consigo mesmo, logo ao iniciar o Ensino Médio. Nele devem ser definidos pelo menos cinco pontos que ele/ela se compromete a cumprir durante a jornada escolar. Além disso, o estudante deverá compartilhá-lo com um colega e assim se tornarão guardiões dos propósitos um do outro.

Desde então, materiais têm sido produzidos e enviados às escolas ou disponibilizados através do Centro de Mídia São Paulo (CMSP), com o objetivo de indicar estratégias para as aulas, bem como atividades didático-pedagógicas a serem realizadas pelos estudantes. Mais recentemente, esse material foi substituído por um conjunto de plataformas digitais que adentram às salas de aula e que impelem uma rotina desgastante e de excesso de atividades para os estudantes, além de um forte controle do trabalho dos professores, similar ao identificado por Barbosa e Alves (2023), no estado do Paraná.

Com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio e o trabalho com Projeto de Vida que é desenvolvido nas escolas, foi realizada uma pesquisa em quatro escolas na região metropolitana de Campinas (SP).

O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS: O QUE DIZEM AS JOVENS

Juntamente com um grupo de bolsistas PIBIC e PIBIC-Ensino Médio, aplicou-se um questionário para estudantes do ensino médio em quatro escolas públicas no estado de São Paulo. O questionário foi respondido entre os meses de novembro de 2022 e fevereiro de 2023, quando parte dos estudantes terminava a 2ª e iniciava a 3ª série do ensino médio. Três das escolas selecionadas estão situadas em Campinas (HF, RSJ e NPN) e uma (AB) está localizada em Valinhos, município vizinho. No total, foram respondidos 112 questionários por jovens de 16 e 17 anos de idade, assim distribuídos: HF (25 de 93 matriculados), AB (20 de 107 matriculados), RSJ (26 de 84 matriculados) e NPN (41 de 113 matriculados).

O questionário foi aplicado de forma online, através de formulário na plataforma Google e contou com a colaboração de bolsistas PIBIC-Ensino Médio e PIBIC⁴ desde sua formulação e, posteriormente, no convencimento das e dos jovens a responderem o instrumento. Era composto por 38 questões, sendo 26 fechadas e 12 abertas. As questões fechadas foram distribuídas em dois blocos: um primeiro voltado a conhecer a/o jovem respondente e o segundo bloco focado na oferta do ensino médio na escola em que estudavam, considerando as recentes mudanças e adequações em razão da reforma em curso. O bloco de questões abertas concentrava-se na temática central desse estudo, ou seja, conhecer como se dava o trabalho na disciplina Projeto de Vida e quais eram as percepções dos estudantes sobre ela. O questionário foi divulgado através de grupos de whatsapp da escola, do espaço do google classroom que era utilizado por estudantes e professores e por meio do diálogo dos bolsistas nas instituições em que atuaram.

As mulheres constituem a maioria das participantes da pesquisa, desta forma, usarei o feminino para me referir aos dados coletados. Elas se autodeclararam brancas, exceto na escola HF em que o percentual de autodeclaradas negras (45,2%) é superior ao de brancas (29%). As estudantes das quatro escolas estavam procurando emprego no momento da pesquisa: HF (56%) AB (45%), RSJ (61,5%) e NPN (34,1%). Na última foi registrado o maior percentual de jovens que declararam já trabalhar (43,9%).

⁴ A equipe desse estudo, formada por três estudantes do ensino médio e bolsistas PIBIC-Ensino Médio e um estudante de graduação do curso de Ciências Sociais da Unicamp e bolsista PIBIC, esteve vinculada ao projeto *A Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo – um olhar a partir da escola*, que conta com financiamento do CNPq 2022-2025.

Esse dado aponta para uma das contradições vivida pela juventude diante das exigências do Novo Ensino Médio (NEM): a extensão do tempo escolar. O projeto de universalização da escola de tempo integral para esse nível de ensino, desconsiderando a realidade de estudantes de escola pública que trabalham, contribui para a exclusão e negação do direito à educação para a maioria da juventude brasileira.

Identificou-se que nas quatro escolas pesquisadas houve o acréscimo de carga horária diária para atender às mil horas anuais do NEM paulista. Para a ampla maioria, não há disponibilidade das participantes dessa pesquisa para acompanhar as novas matérias. No caso da escola HF, as aulas são oferecidas de forma remota, fazendo uso do Centro de Mídia de São Paulo (CMSP). A escola NPN é a que apresenta o maior índice das que afirmam não ter disponibilidade para o acompanhamento dessas aulas e é também a escola que apresentou o maior percentual de estudantes que declararam trabalhar ou estar procurando emprego.

A maioria avalia como péssimo e ruim este Novo Ensino Médio: HF (56% e 24%); AB (25% e 30%); RSJ (73,1% e 19,2%) e NPN (70,7% de péssimo). A ampliação da carga horária é uma das maiores reclamações das estudantes, associado à retirada de disciplinas que consideram importantes: *existem muitos adolescentes que trabalham, ainda mais em escolas públicas. Às vezes é uma das únicas rendas que tem em casa e esse NEM atrapalha muito, além de tirar cada vez mais matérias importantíssimas... Eu não acho que a gente deveria escolher uma matéria só para estudar já que alguns não têm certeza do que querem fazer* (HF).

Em síntese, conforme afirma uma estudante da AB: *é positivo pra quem já achou a área que quer seguir no futuro, e negativo pra quem quer explorar mais*. Esta aluna, de certo modo, aponta para o anseio em se experimentar mais, ou seja, em poder viver a juventude em sua plenitude (Dayrell, 2007). De forma crítica, principalmente para as que trabalham, as estudantes percebem que o NEM é um projeto que irá contribuir para aprofundar as desigualdades de oportunidades entre jovens estudantes do EM público e privado.

As estudantes são filhas de pais pedreiros, motoristas, auxiliares de serviços gerais ou aposentados. Um número significativo delas desconhece a atividade laboral do pai o que também pode indicar um frágil vínculo entre eles. Ao mesmo tempo, muitas de suas mães estavam desempregadas e outras trabalhavam como faxineira, professora, costureira, cuidadora de idosos ou atuavam no comércio local.

Elas se consideram pouco ou nada informadas sobre o Novo Ensino Médio. Quando perguntadas sobre o processo de escolha do Itinerário Formativo, declararam que não foram elas que fizeram a escolha, chegando a um percentual de 78% na Escola NPN. Acreditam que a equipe escolar fez a opção por elas. Talvez esta condição tenha contribuído para que a maior parte avaliasse de forma “indiferente” o itinerário cursado.

Esses depoimentos colocam em questão um dos princípios que fundamentou a campanha publicitária e um dos pilares da atuação governamental para a aceitação da proposta entre os jovens, ou seja, que o Novo Ensino Médio possibilitaria que os estudantes escolhessem aquilo que gostariam de estudar.

Nas Escolas HF e AB a avaliação positiva do itinerário (24% e 35%) é maior do que a avaliação negativa (16% e 15%). Na AB a ampla maioria das respostas é de estudantes que cursavam o Itinerário Formativo “Cultura do Solo” que foi bem avaliado, em especial, por proporcionar atividades práticas e aulas de laboratório, demonstrando a importância de um trabalho pedagógico pautado pelo diálogo e pela interação entre elas.

Aqui é possível identificar um dos debates clássicos no campo educacional, ou seja, a mediação pedagógica na construção da relação com o conhecimento. Conforme discutido por Charlot (2001), a escola não apenas recebe estudantes “dotados dessas ou daquelas relações com o saber”, mas ela é uma instituição que mobiliza a construção dessas relações (p. 18). O que as estudantes apontam de forma positiva é a nova dinâmica que foi dada às aulas, com atividades fora da sala de aula e do tradicional modelo de exposição de conteúdo pelos professores, demandando maior participação e atuação delas no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto isso, nas Escolas RSJ e NPN, 30% e 31,7% das estudantes avaliam o itinerário cursado como bom e 61,5% e 48,8% como péssimo. Consideram que há pouco conteúdo: *são repetitivos, um enche linguiça sem fim, só tem matéria estranha*. Sentem que este espaço poderia ser melhor utilizado por disciplinas que historicamente constituíram os currículos e que foram retiradas.

Em sua ampla maioria as respostas ao questionário consideram muito boa a possibilidade de escolher alguma área do conhecimento para poderem se aprofundar, conforme previsto no texto da Reforma. No entanto, reconhecem que essa condição não

tem sido assegurada para elas: *nem escolher o que nós queremos podemos, a maioria das escolas não conseguem dar todas essas opções* (Escola HF). Uma aluna da RSJ disse que não se identificava mais com o itinerário escolhido e não tinha como modificar esta situação. Como afirma a estudante da AB: *o ponto positivo sobre o NEM é o aprofundamento nos assuntos de interesse do aluno*. No entanto, isso não significa excluir outras áreas de conhecimento, conforme diz uma colega sua: *o itinerário que eu curso exclui as aulas de física, química, biologia e diminui as horas semanais de aulas de matemática. Quero me aprofundar naquilo que tenho interesse, e não deixar de aprender aquilo que é necessário para focar em assuntos dos quais sequer os professores tem domínio*.

As estudantes percebem os desafios enfrentados pelos professores diante dos novos temas dos itinerários e se mostram solidárias a eles. Em especial, temos identificado nas escolas a atribuição de aulas dos itinerários formativos de forma a completar a carga horária de professores com menor jornada. Além disso, o material diretivo para o trabalho nessas e nas aulas de disciplinas tradicionais do currículo, aponta para a desvalorização e precarização ainda maior da atividade docente.

Recorrentemente entre as estudantes aparece a preocupação com a perda de conteúdos tradicionais a partir da inclusão dessas novas disciplinas, e a desvantagem que terão em relação aos estudantes de escolas privadas, no momento da realização do ENEM, vestibulares e ou concursos públicos.

A disciplina Projeto de Vida é considerada ruim pela maioria, apesar de julgarem ser uma disciplina importante. Consideram que seu conteúdo é adequado à carga horária semanal, mas expressam as dificuldades enfrentadas diante dos temas trabalhados. Algumas afirmam que cursar esta disciplina contribuiu para o aumento da sua ansiedade: *Tenho desconforto por esta matéria, mesmo que com propósito bom, pra mim ela questiona coisas que não sei responder e metas que já morreram ou não aguento alcançar* (HF). *É péssima, não ajuda em nada no que quero ser, e me causa mais crises existenciais e ansiedade do que me ajuda a pensar no futuro* (NPN), afirma outra jovem.

Além dos conteúdos, as estudantes elucidam os riscos de maior sofrimento que podem também estar associados a uma atuação de professores sem formação adequada: *É preciso um profissional capacitado e especializado na área de psicologia, para realmente ajudar com questões emocionais, e não apenas ativar gatilhos e levantar questões que não são*

resolvidas (AB). De forma crítica, afirma uma das estudantes da RSJ: *não vejo muito sentido já que me parece muito vago dada as minhas dificuldades cognitivas e o planejamento de um futuro incerto, é boa para neuróticos, porém, falha com os neurodivergentes*. Reconhecendo a instabilidade da vida (Leão, Dayrell e Reis, 2011), a demanda pela definição de um projeto para o futuro torna-se penoso e sofrido. Em proporção menor, existem avaliações positivas das jovens estudantes, em especial, as que consideram que a disciplina ajuda a pensar sobre o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo modo, é possível afirmar que o projeto em curso e do qual a atual Reforma do Ensino Médio é instrumento importante, tem investido na conformação das novas gerações ao cenário de perda de direitos sociais e flexibilização do trabalho. Além disso, é também parte de um projeto social que tem apostado na indiferença e ausência da criação de vínculos solidários, enfatizando as ações individuais num verdadeiro 'salve-se quem puder'. Esse projeto está, de certa forma, expresso na mensagem que fica através da disciplina Projeto de Vida: vida digna só é possível para quem cuida bem da sua sorte (Ribeiro e Zanardi, 2020).

Como expresso por diferentes estudantes no levantamento realizado, essa tem sido uma estratégia que pode contribuir para o agravamento do quadro de angústia, ansiedade e depressão das jovens estudantes. Diante do desmonte de valores cidadãos que se imaginava consolidados e frente ao aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas, individualizar as responsabilidades é uma estratégia de controle social.

No entanto, é no cotidiano escolar que se pode vislumbrar possibilidades para a sobrevivência diante desses sentimentos. A fala das estudantes nos permite identificar que elas percebem, de forma intuitiva, talvez pouco refletida, que o Novo Ensino Médio lhes tem negado uma formação consistente. Em especial, em relação ao Projeto de Vida, apontam para a escassez de conteúdo e um trabalho pouco adequado aos seus anseios sobre pensar o futuro.

Os estudantes, de algum modo, nos apontam que se faz necessário reposicionar o nosso olhar para que enxerguemos o mundo com os olhos dos despossuídos e

compreendamos a educação na sua relação complexa com uma sociedade desigual economicamente e marcada por relações de exploração, dominação e subordinação (Apple, 2017).

As escolas públicas têm um papel importante a cumprir nesse sentido e ele passa por uma sólida formação científica e pela diversidade da formação artística e cultural que essa instituição pode oferecer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H; VENTURI, G. e CORROCHANO, M. C. Estudar e Trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 39, n. 3, set/dez 2020.
- APPLE, M. A Luta pela Democracia na Educação Crítica. *Revista e-Curriculum*. PUC/SP, v. 15, n. 4, out/dez 2017.
- BARBOSA, R. e ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *e-Curriculum*, v. 21, 2023.
- BRANCO, P. P. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. ABRAMO, H. e BRANCO, P. P. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Instituto Cidadania e Editora Perseu Abramo, 2005.
- CHARLOT, B. (org.). *Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CORICA, A; FREYTE FREY, A. y MIRANDA, A. (orgs.) *Entre la Educación y el Trabajo. La Construcción de las Desigualdades Juveniles en America Latina*. Cuaderno de Relaciones Laborales, v. 37, n. 1, 2018.
- CORROCHANO, M. C. e ABRAMO, L. Juventude, Educação e Trabalho Decente: a construção de uma agenda. *Linhas Críticas*, v. 22, n. 47, jan/abr 2016.
- DAYRELL, J. A Escola 'faz' as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, out/2007.
- DEMOGALSKI, T. A Construção da Ideia de Juventude no Contexto da Reforma do Ensino Médio: o programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) no estado de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2022.
- DUBET, F. *O Tempo das Paixões Tristes*. São Paulo: Vestígios, 2020.

FREITAS, A; ZAN, D; SILVA, F. e MOIMAZ, R. Primeiros Passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. KRAWCZYK, N. e ZAN, D. (orgs.). A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

FRIGOTTO, G. Educação e a Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, T. e ADRIÃO, T. Segunda Geração de Privatização da Educação Paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. Pro-Posições, n. 34, 2023.

GOMIDE, D. A Política Educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o Alinhamento como Projeto Neoliberal através de Ciclos Progressivos de Adequação (1995-2018). Tese de Doutorado. FE/Unicamp, 2019.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HIRATA, H. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência. FERRETTI, C. (org.). Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

KRAWCZYK, N. e ZAN, D. Resiliência ou Resistência: um dilema social pós-pandemia. Revista POLED, Florianópolis, v. 15, n. 1, 2021.

LEÃO, G; DAYRELL, J. e REIS, J. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. Educação & Sociedade, v. 32, n. 117, out/dez 2011.

MENDES, M. O Mito do Mérito: ensaio sobre meritocracia e qualidade da educação. Perspectiva, v. 36, n. 4, out/dez 2018.

ORTEGA, A. e HOLLERBACH, J. Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio em 2017. Educação em Revista, v. 38, 2022.

QUADROS, S. e KRAWCZYK, N. O Ensino Médio Brasileiro ao Gosto do Empresariado. Revista POLED, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2019.

RAMOS, A. e GONÇALVES JÚNIOR, O. Abandono e Evasão Escolar sob a Ótica dos Sujeitos Envolvidos. Educação em Pesquisa, v. 50, 2024.

RIBEIRO, M. e ZANARDI, T. O Novo Ensino Médio e a Liberdade de Escolha. Revista Educação, v. 45, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Currículo Paulista – Projeto de Vida. São Paulo, 2022. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/Habilidades-Essenciais-de-Projeto-de-Vida_EM_2022.pdf. Acesso: 25 out. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares Projeto de Vida. São Paulo, 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf. Acesso: 23 out. 2024.

SILVA, F. *São Paulo Faz Escola: dez anos do currículo paulista para sociologia*. Dissertação de Mestrado. FE/Unicamp, 2020.

SILVA, M. e SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, jan/jun 2017.

TOMMASI, L. e CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao Empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 34 (99), 2020.

ZAN, D. *Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio*. Tese de Doutorado. Unicamp, 2005.

ZAN, D. *Currículo em Tempos Plurais*. AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). *Ensino Médio: projetos em disputa*. Porto Alegre: Editora Metodista, 2015.

ZAN, D. A Concepção de Ensino Médio e de Currículo expressas na Proposta de São Paulo. *Horizontes*, v. 30, n. 10, 2012.

Dados de autoria

Dirce Zan

Docente do Departamento de Educação e Ciências Sociais da FE/Unicamp e bolsista produtividade CNPq. E-mail: dircezan@unicamp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>.