

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

**ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DAS
JUVENTUDES:
História e Narrativas do Currículo**

São Leopoldo

2023

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

**ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DAS
JUVENTUDES:
História e Narrativas do Currículo**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção de título de doutora em
educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2023

O48e

Oliveira, Luthiane Miszak Valença de.

Ensino médio e a construção de projetos de vida das juventudes : história e narrativas do currículo / Luthiane Miszak Valença de Oliveira. – 2023.

211 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”

1. Currículo. 2. Ensino médio. 3. Entrevistas. 4. Juventude. 5. Projeto de vida. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

**ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DAS
JUVENTUDES:
História e Narrativas do Currículo**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 27 de março de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Orientador

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Avaliadora

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Avaliadora

Profa. Dra. Nora Krawczyk
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Avaliadora Externa

Profa. Dra. Juliane Batista dos Reis
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Oto João Petry
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Avaliador Externo

Às minhas raízes, minha mãe Maria (*in memoriam*) e meu pai João.

Aos que me sustentam, meu companheiro de vida, Felipe, e meu irmão, Cristiano.

Aos que me desafiam a voar: minhas amigas e meus amigos, meus mestres, os educadores e educadoras que cruzaram meu caminho e compartilham comigo a jornada. E aos jovens de hoje, de ontem e de amanhã, que, além do desafio e da parceria do voo, me devolvem diariamente o brilho nos olhos e a fé no futuro. Que eles possam sonhar e que possamos sonhar junto com eles!

“Precisamente a educação, todas as educações são impossíveis sem nós”
(COLLET; GRINBERG, 2021, p. 26).

AGRADECIMENTOS

POR QUE CANTAMOS

Se cada hora vem com sua morte se o tempo é um covil de ladrões os ares já não são tão bons ares e a vida é nada mais que um alvo móvel
você perguntará por que cantamos
se nossos bravos ficam sem abraço a pátria está morrendo de tristeza e o coração do homem se faz cacos antes mesmo de explodir a vergonha
você perguntará por que cantamos
se estamos longe como um horizonte se lá ficaram árvores e o céu se cada noite é sempre alguma ausência e cada despertar um desencontro
você perguntará por que cantamos
cantamos porque o rio está soando e quando soa o rio / soa o rio cantamos
porque o cruel não tem nome embora tenha nome seu destino
cantamos porque a criança e porque tudo e porque algum futuro e porque o povo cantamos porque os sobreviventes e nossos mortos querem que cantemos
cantamos porque o grito não basta e já não basta o pranto nem a raiva cantamos porque acreditamos nas pessoas e porque venceremos a derrota
cantamos porque o sol nos reconhece e porque o campo cheira a primavera e porque nesse talo e naquele fruto cada pergunta tem a sua resposta
cantamos porque chove sobre o sulco e somos militantes da vida e porque não podemos nem queremos deixar que a canção se torne cinzas.

Mario Benedetti

Agradeço a tantos e a todos e todas que não desistiram de cantar e que fizeram coro comigo nessa caminhada. Aos que, junto comigo, viram nesses últimos quatro anos nossa pátria morrendo de tristeza e seguiram a cantar por acreditarem nas pessoas, nas crianças, nos jovens e em algum futuro. Agradeço aos que foram comigo militantes nesta vida. Agradeço então aos que de alguma forma colaboraram para que a filha da empregada doméstica e do trabalhador de supermercado e frigorífico (com muito orgulho) pudesse se tornar Doutora. E aqui, nomeio meu agradecimento a algumas dessas pessoas:

Ao professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, meu orientador, o melhor mestre que eu poderia ter, minha inspiração. Gratidão pela paciência, pelo afeto, pelas conversas, pela amizade, por me ajudar a crescer intelectualmente, a questionar o mundo e a vida e por ter a oportunidade de ser Doutora. Tu és minha maior referência!

A meus pais: minha mãe, Maria Benvinda (*in memoriam*), que nos deixou precocemente no ano em que eu ingressei no Doutorado e a quem devo essa minha mania de querer mudar o mundo e as coisas. E a meu pai, João, ao qual devo um pouco, mesmo que pouco, da calma e dessa forma bonita de olhar a vida. Aos dois, agradeço a oportunidade de ter estudado e, através do estudo, ser quem sou hoje.

Ao meu irmão, Cristiano, meu companheiro de jornada há 34 anos, aquele que se orgulha a cada conquista minha, a pessoa que me levou à Unisinos pela primeira vez no dia da prova de seleção, e ao meu sobrinho Leonardo, que ilumina e alegra nossa família.

Ao meu companheiro de vida, Felipe, meu parceiro de sonhos, de felicidades, de dificuldades, aquele que cuida de mim, me alcançando cada chimarrão, cada chá, sorrindo e chorando comigo a cada passo dessa jornada. Gratidão por ser meu porto seguro e meu parceiro para sonhar novos sonhos.

Aos professores e ao programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, pela aprendizagem partilhada e pelo compromisso acadêmico. De modo especial pelo afeto das professoras Flávia e Eli e do professor Danilo. À coordenação e às secretárias do Programa pela disponibilidade e pela atenção prestadas.

Às políticas públicas e educacionais e às instituições as quais me permitiram chegar até aqui: às escolas públicas gratuitas e de qualidade onde cursei a educação básica; ao ENEM e à minha bolsa PROUNI na faculdade de História, à Universidade Federal, a qual me permitiu cursar Especialização e Mestrado, e à Capes pela bolsa que custeou meus estudos no Doutorado.

Às professoras Eli Terezinha Henn Fabris, Maura Corcini Lopes, Nora Krawczyk, Juliane Batista dos Reis e ao professor Oto João Petry, pela leitura atenta e generosa da minha pesquisa e por todas as orientações que qualificaram meu processo formativo. Em especial ao professor Oto pelo carinho, pelo incentivo e por ter dito o primeiro sim da minha trajetória acadêmica. Bem como agradeço a todos os meus professores e professoras, meus mestres em diferentes etapas da minha trajetória formativa.

Ao nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas – GEPCEM – pela rigorosidade e pela ética acadêmicas, pelo crescimento intelectual construído de forma partilhada e coletiva, pelas importantes discussões acadêmicas, pelas contribuições à minha tese, pela acolhida, por ser um lugar seguro, de muito afeto e alegria. Peço licença aqui para nomear: a Rosane, quem primeiro me recebeu e me deu as primeiras instruções da vida de doutoranda; ao Denilson pela amizade e pelo encontro nas causas, nas lutas e nos sonhos por um país mais justo e solidário; à Daiana, pelo respeito, pela amizade, pelas proveitosas e tão importantes conversas e pela leitura sempre atenta dos meus escritos; à Marta, pela inspiração e pelos questionamentos; à Aline, pelo carinho, pela amizade, pela leveza por tantas partilhas; a Maira por me desafiar a seguir questionando minhas certezas e incertezas e pelo encontro

na luta e na vida; também: Cássia, Tássia, Mariângela, Fernando, Kátia e Julival, pela companhia nesta jornada, pela partilha de angústias e aprendizados.

De forma especial agradeço à Andréia, por tanto afeto, tanto carinho, acolhimento, pelas conversas, pelas leituras atentas e por seguir a jornada da vida comigo.

Ainda agradeço à Alexia, pelo auxílio em cada detalhe, pela alegria, pela simplicidade e pelo trabalho primoroso de transcrições das entrevistas.

Minha gratidão de forma muito especial e afetuosa à minha amiga-irmã Shirley Sheila Cardoso, minha primeira colega, esse presente e essa benção que o Doutorado me deu. Minha companheira em cada passo dessa jornada. Com ela escrevi meus primeiros e demais textos, com ela chorei todas as lágrimas e com ela celebrei cada pequena e grande conquista. Agradeço, minha amiga, por ter sido a serenidade e a temperança desse furacão que sou eu, por ser minha mão amiga e meu abraço carinhoso, que bom que seguiremos sempre juntas na jornada da vida!

Aos colegas da turma de Doutorado, por todas as vivências e partilhas. Em especial à Verônica, pela amizade e pelas conversas. E à Marli, pela amizade, pelo companheirismo, pela caminhada partilhada e pelo carinho de mãe que era sempre um abraço. Agradeço também ao Léo, à Carol, à Elina, à Eloísa, ao Cristiano, à Gilvânia, à Ana e à Scarlett. Bem como aos demais amigos que fiz nesse caminho: Eduardo, Alexandre e Diandra, a louca dos cafés, dos chocolates, da personalidade forte e dessa amizade tão bonita.

Aos 14 entrevistados que constituíram as narrativas que deram origem a esta tese, gratidão pela confiança, pela paciência, por acreditarem na pesquisa no Brasil e por partilharem de suas histórias.

Ao Colégio Estadual Missões, nas pessoas das professoras Magda e Leanara e da secretária Nice, por terem me recebido, disponibilizado os arquivos da escola e por me auxiliarem de todas as formas possíveis nesta pesquisa.

Aos colegas e às equipes diretivas das escolas EEEM Dr. Augusto do Nascimento e Silva, EMEF Liberato Salzano Vieira da Cunha e EMEF Sargento Pedro Krinski, por entenderem as aflições de uma professora Doutoranda e estarem comigo nesta caminhada. Aos colegas e à equipe diretiva do Colégio Marista Conceição, por me acolherem nos últimos e mais difíceis momentos da trajetória de Doutoranda e por serem meu lugar e minhas companhias para sonhar novos sonhos.

Aos jovens estudantes, meus alunos e minhas alunas destes educandários, por ensinarem tanto, por sonharem este sonho junto comigo, por me apoiarem e por serem as grandes motivações para eu estudar juventudes e projetos de vida.

À Aline Evers e à Elisa Vigna, pelo cuidado, afeto, incentivo e pelo profissionalismo no trabalho de revisão ortográfica e formatação deste texto.

Às minhas amigas que me deram abrigo físico e emocional durante esse percurso, à Josi em São Leopoldo e à Jenni em Novo Hamburgo. Às amigas, Luísa e Thífany, que encontrei nos caminhos da vida e da história no meu primeiro ano de Doutorado e que, desde lá, são amizade, aprendizagem e luta partilhada dia a dia, bem como a minhas demais amigas e companheiras de vida: Gracieli, Giovana, Bruna, Débora, Denise e Maísa.

À Eduarda de Oliveira, minha psicóloga doutoranda que tão bem ouve, entende e acolhe as dúvidas, angústias e alegrias da minha história de vida.

Por fim, minha gratidão a todos e a todas, os quais talvez não tenha conseguido nomear, mas que torceram por mim e que estiveram comigo, aos que hoje também celebram esta conquista e que comigo acreditam na construção de projetos de vida plurais, em uma educação com vistas ao comum, em uma vida partilhada e democrática. Gratidão a todos e todas que não deixaram nem deixarão que a canção se torne cinzas.

RESUMO

A presente tese objetiva investigar os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida, nas experiências dos sujeitos e nos currículos escolares do Ensino Médio brasileiro nas últimas cinco décadas e, dessa maneira, não entende o projeto de vida como componente/disciplina escolar, como vem sendo tratado atualmente. Esta pesquisa, que se inscreve no campo dos Estudos Curriculares, utilizou vertentes contemporâneas da teoria crítica e apostou na potência das entrevistas narrativas à luz da teoria de Goodson, entendendo que questões biográficas podem conectar-se com agendas comuns. O *corpus* empírico é formado por quatorze narrativas de ex-estudantes de Ensino Médio, os quais concluíram essa trajetória formativa entre as décadas de 1970-2020. Os seguintes sentidos emergiram em torno da construção dos projetos de vida ao longo do tempo: a) a construção do projeto de vida como formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e para a constituição profissional; b) a construção dos projetos de vida a partir da sua relação com as identidades, as expressões culturais e as habilidades pessoais; c) a construção do projeto como formação para a cidadania com vistas à atuação e à convivência cidadã e democrática. A tese desta pesquisa sustenta que o neoliberalismo tende a fragilizar a construção de projetos de vida consistentes e plurais, os quais alcancem as múltiplas nuances e necessidades da condição juvenil. Portanto, busca adentrar a luta política em torno desse conceito, dos seus objetivos e dos caminhos para a sua construção, entendendo-os como *projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade*. Ao defender o conceito plural de projetos e de vidas, esta tese não compactua com o entendimento das políticas atuais sobre projeto de vida e, em contrapartida, reforça o entendimento das juventudes a partir de suas diversas formas de vida, de expressão e suscetíveis a variadas provas e contingências. Assim, aposta-se em um currículo que pense a construção desses projetos **em** sociedade, ressaltando a dimensão comunitária e coletiva; **com** a sociedade, entendendo que a escolha precisa ser educada e acompanhada e que os sujeitos não podem ser responsabilizados individualmente por seus fracassos e sucessos; **para** a vida em sociedade, abarcando a necessidade incontornável de voltar-se para uma vida construída pela via do comum, em que a cidadania e a convivência democrática são elementos essenciais.

Palavras-chave: Ensino Médio; currículo; projeto de vida; entrevistas narrativas; juventudes.

ABSTRACT

The thesis aimed at investigating the formative motivation that have been present in the construction of the life project and in the curriculum for the public Brazilian states' high school in the last five centuries, so it is not, in any matter, related to the concept of life project as a subject/school content. This study is under the circle of Studies about Curriculum, it used contemporary arguments from the critical theory and bet on the potency of the narrative interview in reads of Goodson, I understand that biographical connections may connect to the common agendas. The empirical corpus is made of fourteen narratives by previous students at a High School, who had finished between 1970s to 2020. From the analysis and problematization of the narratives emerged the following topics around the construction of life projects: a) the construction of a life project as a technical constitution aimed on the continuation of studies and for the work life; b) the construction of life projects as from its relation with identities, cultural expression and personal abilities in which each had different doings from their plural lives in society; c) the construction of the plan as a citizenship directed to the performance and the citizen and democratic coexistence. The thesis of this research argues that neoliberalism tends to weaken or hinder the construction of consistent and plural life projects, that should reach multiple youth's nuances and needs. **And, so, it wants to be part of the political fight around this concept and its objectives and ways, I read them as *life projects in/for life in society*.** While advocating for the plural concept of life projects, it is important to reinforce that understanding youth according from its multiple ways in life, expression and susceptible to many tests and contingencies, it should be bet on a curriculum that thinks the construction of these projects **in** society, highlighting the communitarian and collective dimension, **with** society perceiving that this journey is not and should not be a solitary path, that choosing needs to be taught and accompanied and its subjects should not be responsible individually for their failures and, successes and, **for** life in society, being aware of the necessity to go back to a life constructed by the common, in which citizenship and democratic coexistence are essential elements.

Keywords: high school; curriculum; life project; personal narratives; youth.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Registro de atividades escolares do Ensino Médio no Colégio Estadual Missões | 70 |
| Figura 2 - Localização de Santo Ângelo no RS | 123 |
| Figura 3 - Histórico do ano de 1968: Registro de autorização do Curso Científico..... | 123 |
| Figura 4 - Registro 1 do prédio do Colégio Missões em 1975 | 124 |
| Figura 5 - Registro 2 do prédio do Colégio Missões em 1975 | 124 |
| Figura 6 - Registro do prédio do Colégio Estadual Missões em 2021 | 125 |
| Figura 7 - Histórico da Escola do ano de 1966..... | 126 |
| Figura 8 - Organização curricular do Curso Científico em 1968 | 127 |
| Figura 9 - Número de matrículas em 31/03/1968..... | 128 |
| Figura 10 - Capa do informativo da UNE, edição de fev/mar 2014..... | 173 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Síntese das políticas curriculares para o Ensino Médio pós LDB (9394/96)... | 50 |
| | |
| Quadro 2 - Elementos para a organização da entrevista narrativa | 121 |
| Quadro 3 - Resumo dos entrevistados | 138 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| EM | Ensino Médio |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IFSUL | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense |
| IFSULSAP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Saporanga |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MP | Medida Provisória |
| MST | Movimento sem terra |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PROUNI | Programa Universidade para todos |
| RCG | Referencial Curricular Gaúcho |
| SCIELO | Scientific Eletronic Library Online |
| SOE | Serviço de Orientação Educacional |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E POLÍTICAS: CONCEITOS E CONTEXTOS..... | 26 |
| 2.1 Entre muitas definições e territórios de disputa: com qual conceito de currículo dialogamos..... | 27 |
| 2.2 Ensino Médio: compondo a história de uma etapa em interface com seu(s) currículo(s):..... | 35 |
| 2.3 Entre a emergência da escolarização e os desafios persistentes da expansão do Ensino Médio no Brasil..... | 43 |
| 2.4 Sobre a individualização dos percursos formativos e o empresariamento dos sujeitos: as políticas de escolarização juvenil contemporâneas..... | 56 |
| 3 JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E HISTÓRIAS DE VIDA: CONEXÕES COM O OBJETO DA PESQUISA | 70 |
| 3.1 Juventudes: sobre compreensões plurais, social e historicamente situadas... | 71 |
| 3.2 Escolarização juvenil: entre expectativas, realidades e transformações necessárias | 76 |
| 3.3 Histórias de vida: a importância das narrativas no diagnóstico sobre o currículo | 84 |
| 4 PROJETOS DE VIDA: CAMINHOS PARA UM POSSÍVEL DIAGNÓSTICO DO CONCEITO | 88 |
| 4.1 Projeto de vida: entre múltiplas nuances, interpretações e significações | 90 |
| 4.2 Projeto de vida: um mapeamento das últimas pesquisas | 95 |
| 4.3 O projeto de vida nas políticas curriculares contemporâneas..... | 110 |
| 5 ANTES DE SEREM HISTÓRIAS, FORAM PROJETOS? O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 116 |
| 5.1 As entrevistas narrativas à luz da metodologia proposta por Ivor Goodson | 118 |
| 5.2 Os recortes da pesquisa: os sujeitos, os contextos e as escolhas..... | 122 |
| 5.3 Os pressupostos de análise: o currículo como narrativa e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo/ator | 128 |
| 5.3.1 O currículo como narrativa/narração | 129 |
| 5.3.2 O olhar a partir da perspectiva do indivíduo..... | 132 |

| | |
|--|------------|
| 6 DO PESSOAL E BIOGRÁFICO AO SOCIAL E POLÍTICO: AS NARRATIVAS E OS SENTIDOS DO PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO E NAS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS | 136 |
| 6.1 Conte-me sobre o seu Ensino Médio: o desenvolvimento das entrevistas narrativas | 136 |
| 6.2 Os sentidos dos projetos de vida: as narrativas em análise | 144 |
| 6.3 Ser bem-sucedido, fazer faculdade e trabalhar: o projeto de vida em uma dimensão técnica e utilitária | 146 |
| 6.4 Nem sempre a vida segue os rumos planejados: habilidades, expressões culturais e acontecimentos em torno da construção dos projetos de vida..... | 159 |
| 6.5 Nossas vozes e nossas lutas: projeto de vida e sua dimensão democrática e cidadã..... | 173 |
| 6.6 Adentrando a luta política em torno do conceito, dos objetivos e dos caminhos para a construção de projeto(s) de vida em/com e para a vida das juventudes em sociedade..... | 185 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 196 |
| REFERÊNCIAS | 203 |

1 INTRODUÇÃO

Eu tinha entrevistado o pai de Rico um quarto de século atrás (...). O pai dele, Enrico, trabalhava então como faxineiro, e tinha grandes esperanças para o filho que entrava apenas na adolescência, um garoto inteligente e bom nos esportes. Quando perdi contato com o pai, uma década atrás, o filho acabara de concluir a faculdade. No saguão do aeroporto, Rico parecia ter concretizado os sonhos do velho. Trazia um computador numa maleta de couro elegante, vestia um terno que eu não podia pagar e exibia um anel de sinete com brasão. (SENNETT, 2016, p. 13).

Em “A corrosão do caráter”, Richard Sennett ilustra as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e conseqüentemente na história de vida dos sujeitos representados pelas figuras do pai e do filho, Enrico e Rico, os quais se constituíram profissionalmente em dois momentos distintos: o primeiro, em pleno capitalismo industrial, no qual o tempo era linear e as conquistas cumulativas, somavam-se experiências, convivía-se com uma estabilidade, tinha-se uma carreira e sabia-se exatamente quando se ia aposentar; o segundo constitui-se e reconstitui-se constantemente em pleno “capitalismo flexível” ou durante o “novo capitalismo”, no qual as características das relações de trabalho são muitos diferentes. Agora, fala-se em emprego ao invés de carreira, instabilidade, lugares flexíveis, sempre passíveis de mudanças a fim de crescimento, de valorização; não há longo prazo, existem metas, medo de perder o controle do tempo, de não dar conta das responsabilidades, pois os sujeitos gerem as suas vidas (SENNETT, 2016).

As trajetórias de vida de Enrico e Rico possibilitam estabelecer reflexões sobre as relações de trabalho e as mudanças ocorridas na cultura do novo capitalismo. Um ponto fundamental que destaco neste momento é que, apesar de Enrico sentir um certo grau de honra com a carreira e com a vida que constituiu, pois esta lhe permitiu que tivesse condições materiais de sustentar a família e financiar os estudos do filho, “dificilmente quereria que o filho Rico repetisse sua vida” (SENNETT, 2016, p. 15). O autor toca em uma questão muito presente na relação cotidiana entre pais e filhos, entre jovens e adultos: o desejo de que eles construam uma história diferente, de que possam “vencer na vida” ou mesmo superar seus pais.

A escola e o seu currículo são considerados historicamente territórios de disputa, já que este, como “campo cultural”, de “construção e produção de significações e sentido”, torna-se um terreno de luta de transformações das relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 39). Assim, a instituição escolar tem sido ao longo do tempo a principal formadora de crianças e jovens e tem possibilitado a construção de seus projetos de vida. De forma muito especial, o Ensino Médio é o momento em que a formação para o exercício da vida profissional, para o prosseguimento dos estudos, para o exercício da cidadania, dentre outras questões, são objetivos

que têm perpassado os documentos curriculares orientadores dessa última etapa da Educação Básica.

É preciso ressaltar ainda que o próprio currículo do Ensino Médio tem uma história marcada por disputas e embates. Para autores de referência, como Krawczyk (2009; 2011), o currículo dessa etapa da Educação Básica sempre foi “campo de disputa” entre diversos projetos sociais, concorrendo pela apropriação do conhecimento especialmente produzido ou entre distintos grupos profissionais pela potencial inserção dos jovens no mercado de trabalho. Os diferentes documentos curriculares que vigoraram em nosso país representaram diferentes noções de sociedade, de sujeitos, de educação e de currículo. Entender essas nuances é essencial, já que “as lutas dentro de nossas escolas, sobre os direitos de professores e sobre o currículo, são essenciais para construir uma educação criticamente democrática no sentido denso, em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina, e a quem toma as decisões” (APPLE, 2017, p. 905). É no contexto das questões delineadas acima que surge o problema de pesquisa que norteou esta investigação: ***Quais foram os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida nos currículos do Ensino Médio e nas experiências dos sujeitos no decorrer das últimas cinco décadas?***

De forma a melhor mapear as diferentes nuances que abarcam a dimensão do projeto de vida nas diferentes políticas de currículo para o Ensino Médio que vigoraram no Brasil e os diferentes contextos, algumas questões de pesquisa nortearam esta investigação: Como o conceito de projeto de vida foi significado nas diferentes políticas curriculares para o Ensino Médio? Quais as relações entre a emergência do neoliberalismo e uma “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) e os projetos de vida? Qual currículo importa para construção de projetos de vida significativos?

Esta pesquisa se inscreve no campo dos Estudos Curriculares, de forma que, a partir de vertentes contemporâneas da teoria crítica, compreende-se o currículo como “artefato social e cultural”, sendo que ele “é colocado na moldura de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”, sabendo que o currículo não é um elemento de “transmissão desinteressada” do conhecimento, nem mesmo neutro ou inocente (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14). O currículo implica não “apenas” em questões educacionais, mas em relações de poder “intrinsecamente ideológicas e políticas” (APPLE, 2013, p. 49), relacionadas com interesses sociais de um determinado contexto histórico (APPLE, 2006; 2013).

Além desses entendimentos sobre o currículo, é central nesta pesquisa o entendimento do currículo como narrativa (GOODSON, 2007; 2008; 2019) ou narração, entendimento que se opõe ao currículo como prescrição. Essa segunda perspectiva, de acordo com Goodson, tem

servido para controlar o trabalho docente, gerar desigualdades e não tem conseguido ser efetiva para pensar as mudanças e os retrocessos das políticas curriculares. Ao assumir essa postura metodológica, o autor aposta na potência das narrativas de vida para a compreensão das políticas curriculares e para o fortalecimento de um projeto de futuro coletivo e social, já que “precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político” (GOODSON, 2019, p. 22). Nessa direção, a pesquisa foi desenvolvida à luz do entendimento desse autor, pois ao ouvir as narrativas pessoais sobre a constituição dos projetos de vida, buscou-se produzir interpretações, problematizações sobre as contribuições, contradições, ambiguidades, avanços e desafios que o currículo do Ensino Médio tem sofrido ao longo do tempo ao pensar a formação das juventudes. Dessa maneira, esta tese não entende o projeto de vida como um componente/disciplina escolar como vem sendo tratado nas políticas curriculares contemporâneas, nem mesmo compactua com políticas curriculares como as contemporâneas as quais centralizam sobre os sujeitos de forma individualizada as responsabilidades quanto à trajetória formativa e em especial quanto ao seu projeto de vida. Essas políticas apresentam, na contramão desta pesquisa, uma visão reducionista, descontextualizada, individualizada e precarizada da dimensão dos projetos de vida.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte objetivo geral: investigar quais foram os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida nas experiências dos sujeitos e nos currículos escolares do Ensino Médio brasileiro nas últimas cinco décadas. Com intuito de desenvolver esta investigação, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como a dimensão do projeto de vida foi significado nas experiências dos sujeitos e nas diferentes políticas curriculares que orientaram o Ensino Médio no Brasil;
- Analisar os desdobramentos da emergência da racionalidade neoliberal na construção dos projetos de vida das juventudes;
- Mapear os elementos que possam ser constitutivos de um currículo que dialogue com as juventudes contemporâneas;
- Identificar, nas narrativas dos sujeitos, subsídios para interpretar os processos de constituição e as mutações do currículo do Ensino Médio.

A fim de cumprir os objetivos propostos a partir da problemática desta investigação, utilizei o método de entrevista narrativa à luz do que propôs Ivor Goodson (2007; 2008; 2019) como caminho. A pesquisa foi desenvolvida com ex-estudantes do Ensino Médio que concluíram seus estudos no Colégio Estadual Missões, na cidade de Santo Ângelo/RS, no

período que contempla o recorte estabelecido para análise. Além disso, os documentos escolares, como atas, boletins de resultados, fotografias, planos de estudo e de trabalho e demais documentos da escola, foram utilizados tanto como memória para iniciar ou suscitar pontos de diálogo com os sujeitos entrevistados, quanto para desenvolver as análises das entrevistas realizadas. As análises foram feitas a partir de dois pressupostos: o currículo como narração (GOODSON, 2007; 2008; 2019) e olhar a partir da perspectiva dos sujeitos/atores, amparada na sociologia do indivíduo (MARTUCCELLI, 2007).

Desse modo, esta proposta de pesquisa justifica-se por sua relevância social, científica e por sua coerência com a minha trajetória profissional e pessoal. Esses elementos serão abordados na sequência.

Com relação à relevância social, destaco o cenário que vivemos no Brasil nos últimos anos: a Reforma do Ensino Médio, feita através de uma Medida Provisória, estando o “Novo Ensino Médio” em fase de implementação, e em nível de Rio Grande de Sul, o chamado Ensino Médio Gaúcho, o qual, apesar apresentar a promessa de flexibilidade e protagonismo juvenil, impõe que os estudantes da rede pública escolham entre duas de 24 trilhas de aprofundamento e, na sequência, façam matrícula em uma das duas trilhas que foram mais votadas em sua escola, sendo que, muitas vezes, essa é uma opção totalmente diferente daquelas em que este havia votado. Esse currículo prioriza uma área do conhecimento com outra complementar e disponibiliza aos estudantes uma formação precária nas demais áreas do conhecimento, bem como os processos de padronização estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular e respectivos referenciais curriculares estaduais e municipais no Estado do Rio Grande do Sul, que promoveram: avanço de políticas de extrema-direita e neoconservadoras, muitas das quais colocaram em risco a seguridade social e retiraram direitos; ataques constantes à educação, com sucateamento das Universidades e Institutos Federais, que sofrem com cortes de verbas e com o descrédito da Ciência, em um governo que, até o final de 2022, declarava com frequência que a Universidade deveria ser para poucos, contrariando todas as lutas históricas as quais vivenciamos; projetos nefastos e que atacam a democracia, como o Escola Sem Partido e a difusão de escolas cívico-militares; defesa do *homeschooling*, a difusão das fake News de que existiu, em governos progressistas, uma ideologia de gênero nas escolas, com a distribuição de “kit gay” e demais absurdos que jamais existiram, bem como a forte presença de grandes empresários e fundações que interferem na produção de políticas públicas, além da produção de material apostilado, que dá as cartas no jogo das avaliações externas, reproduzindo desigualdades sociais e educacionais.

Muitos desses problemas foram originados ou intensificados com a eleição de Jair Bolsonaro, como a disseminação de *Fake News*, o fortalecimento de redes de ódio, o aumento de políticas de austeridade, as queimadas na Amazônia e no Pantanal, a intolerância, a perseguição e os crimes contra as comunidades LGBTQIAP+, negros, periféricos, mulheres, comunidades quilombolas, as populações indígenas (a tragédia dos Yanomami na Amazônia, escancarada nos primeiros dias de 2023, reforça o total desrespeito e a agressão às populações originárias do Brasil) e as demais diversidades deste país. Um governo que demonstrou, ao longo dos últimos quatro anos, um descaso total com a saúde e com a compra de vacinas, em meio à pandemia de Covid-19 que, em agosto de 2021, quando escrevia a primeira versão desta pesquisa ultrapassava a marca de 516 mil vidas perdidas, e que hoje, 02 de fevereiro de 2023, ultrapassa a marca de 697 mil mortos. A pandemia mostra que os mais de 40 anos de neoliberalismo deixaram as nações sem condições de construir políticas públicas efetivas (HARVEY, 2020) e que essa não é uma situação anormal frente a uma situação de anormalidade. A crise sempre existiu, ela é oriunda do modelo neoliberal, e sempre foi utilizada como justificativa para não serem pensadas alternativas para outras formas de existência humana (SANTOS, 2020). No Brasil de Bolsonaro, o dinheiro valia mais do que a vida.

Escolhi manter, nesta versão final, o diagnóstico social acima, o qual compôs o texto de qualificação desta pesquisa apresentado em agosto de 2021, pois boa parte dele ainda é um retrato fiel do presente ou ainda reverbera de forma a dificultar a construção de um país justo, democrático e inclusivo. A eleição democrática de Luiz Inácio Lula da Silva em outubro de 2022, o único presidente a ser eleito por três vezes na história desse país, manifestou os anseios da maioria da população brasileira que acredita em uma política progressista de combate à fome e à miséria, de investimentos prioritários na educação, de garantia de seguridade social, saúde e, por sua vez, de defesa da Ciência e da necessidade das vacinas. A eleição de Lula anuncia para o mundo inteiro a aposta de um governo que respeite e proteja as diversidades de nosso país, em especial as populações mais vulneráveis, que invista em políticas que gerem emprego e renda e respeite a dignidade o meio ambiente humana. A posse de Lula, com a passagem da faixa por representatividades do povo brasileiro, enche o coração de esperança e reforça a convicção de que é possível reconstruir o país e fortalecer as instituições democráticas e a participação popular. Em termos educacionais, Apple (2017) já anunciava que a luta pela democracia tem sido e ainda é isso: uma luta constante. Fielding (2020) tem reforçado que a democracia é mais que uma forma de governo, pois é também, e antes de tudo, um modo de vida em sociedade e uma experiência de vida comunicada, logo a educação é um elemento essencial na criação e na renovação da democracia.

Olhando para esse cenário é que insisto na necessidade da pesquisa em educação e na necessidade de pensar e problematizar o currículo do Ensino Médio, questionando a formação que temos construído para as juventudes e buscando compreender como a construção dos projetos de vida das juventudes estiveram presente nesses currículos. Como cada política curricular pôde ser potente ou por que deixou de ser em seu devido tempo e contexto? Como será possível ainda construirmos projetos de vida significativos para nossas juventudes? Amparada em Apple (2017, p. 909), destaco que “o currículo em si pode ser, e é, um foco primário de lutas educacionais”. Assim, acredito que esta pesquisa terá relevância para pensarmos qual currículo queremos construir para nossas juventudes e quais alternativas queremos construir para um futuro mais democrático, de mais esperança e mais conectado com as demandas da escolarização das juventudes em nosso tempo.

Quanto à relevância científica, ao fazer uma revisão de literatura nos últimos anos, destaca-se a ausência de um trabalho que discuta diretamente a relação do currículo do Ensino Médio com a construção de projeto de vida, especialmente abarcando uma perspectiva histórica das políticas curriculares, algo que se pretende fazer nesta pesquisa. Além disso, pode-se identificar que o termo *projeto de vida* é polissêmico e o entendimento de quando e como ele emerge nas políticas de currículo é uma das questões que ainda não foram tratadas em pesquisas no campo.

Para além dessas questões, a escolha dessa temática de pesquisa tem muito significado em minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. Fui estudante de escola pública, normalista no Ensino Médio, sou docente desde os 18 anos, tendo atuado nas diferentes etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais, a Educação de Jovens e Adultos, até o Curso Normal em Nível Médio e Pós-Médio e o Ensino Médio, bem como na Coordenação Pedagógica. Ingressei no curso superior pela oportunidade de uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), cursei Especialização e Mestrado em uma Instituição Federal e hoje sou bolsista Capes no Doutorado. A trajetória de minha juventude é similar à de muitos/as jovens do Ensino Médio, entre os quais meus alunos e minhas alunas, com quem trabalho há pelo menos 12 anos na Rede Estadual, na disciplina de História e com os quais partilho sonhos, medos, vivências, projetos, músicas, livros e formas de ver e de transformar o mundo. Assim, o principal foco do meu projeto de vida sempre foi a educação, e estudar significou ascender, alcançar. É de interesse pessoal, portanto, compreender como o currículo do Ensino Médio tem implicado ou não na construção dos projetos de vida desses jovens.

Quanto à relevância acadêmica, estudar currículo, Ensino Médio e juventudes sempre foram as minhas inquietações. Ingressei no Curso de Especialização em Orientação Educacional na Universidade Federal da Fronteira na Sul (UFFS – Campus Cerro Largo) em 2012, e no trabalho de conclusão me dediquei a estudar a relação de pertencimento dos jovens com o espaço escolar. No ano de 2014, iniciei o Mestrado em Educação na mesma Universidade, mas no Campus Chapecó, concluído em 2016. Já na dissertação, investiguei as configurações e as intencionalidades do ensino e da aprendizagem de História nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Dessa maneira, as temáticas de pesquisa e minha atuação profissional foram decisivas para que fosse se constituindo meu interesse em pesquisar os projetos de vida em interface com o currículo das juventudes.

Logo, com o intuito de alcançar o objetivo da investigação proposta, seguido desta introdução, esta pesquisa organiza-se em seis capítulos. O segundo capítulo, intitulado “Ensino Médio, currículo e políticas: conceitos e contextos”, apresenta o contexto em que se estrutura esta pesquisa: na primeira parte, explora-se o conceito de currículo, destacando o currículo como narrativa (GOODSON, 2019), conceito o qual estrutura os olhares sobre a política curricular e suas implicações. Nas partes seguintes, construiu-se uma história do Ensino Médio em interface com seu currículo, assinalando as principais mudanças pelas quais o processo formativo das juventudes passou ao longo do tempo, seu processo de democratização e os desafios persistentes. Na última parte do capítulo, apresenta-se um diagnóstico do presente, ressaltando o empresariamento dos sujeitos e a individualização dos percursos formativos como elementos centrais das políticas curriculares para a educação em nível médio na atualidade, as quais fazem parte de um cenário pautado nos imperativos de uma racionalidade neoliberal.

O terceiro capítulo, “Juventudes, escolarização e histórias de vida: conexões com objeto da pesquisa”, apresenta conceituações em torno de elementos que são importantes para a compreensão do objeto de investigação, dentre os quais: o conceito de juventude, os desafios e as permanências do processo de escolarização juvenil e a compreensão de história de vida como elemento fundamental na composição metodológica desta investigação.

No quarto capítulo, “Projetos de vida: significações e problematizações em torno do conceito”, são expostas as conceituações em torno do objeto central desta pesquisa. Para tal, percorreu-se por autores de referência os quais auxiliaram no mapeamento de um conceito com muitas nuances, dentre as quais destacam-se: projetar-se para um futuro (uma carreira, um trabalho, concluir os estudos); projetar-se para desenvolver habilidades requeridas para a vida adulta, como a autonomia financeira, a constituição de seu papel familiar e a sua participação cidadã, política ou mesmo de sujeito consumidor; o balizar dos rumos possíveis para vida que

levam a pensar quem é esse sujeito e para onde pretende ir; um propósito (projeto vital) que, de forma mais ampla, está ligado ao sentido da existência e de como esse sujeito pode, além de projetar sua vida pessoal, contribuir com o mundo; um vir a ser (que muitas vezes desmerece o que o jovem é no presente); e, por fim, um projeto profissional, seja de construir uma carreira ou de apenas inserir-se no mercado de trabalho para conseguir sobreviver (WELLER, 2014; DAYRELL; CARRANO, 2014; DAMON, 2009; DAYRELL, 2007; LEÃO *et al.*, 2011; WELLER, 2014). Além disso, esse capítulo apresenta o mapeamento das últimas pesquisas as quais se relacionam com a temática do projeto de vida e, ainda, um destaque de como esse conceito é encontrado de forma contundente nas políticas curriculares para o Ensino Médio na atualidade.

O quinto capítulo, “Antes de serem histórias, foram projetos? O caminho metodológico da pesquisa”, apresenta os elementos constitutivos da metodologia a qual direcionou esta investigação: as entrevistas narrativas à luz da teoria de Goodson (2007; 2008; 2019), o contexto, os recortes e os elementos que orientaram a escolhas dos sujeitos da investigação. Além disso, os conceitos estruturantes da análise são apresentados: os pressupostos de análise – o currículo como narrativa à luz da teoria de Ivor Goodson (2007; 2008; 2019) e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo/ator, amparados na sociologia do indivíduo de Martuccelli (2007).

No sexto capítulo, “Do pessoal e biográfico ao social e político: as narrativas e os sentidos do projeto de vida no currículo e nas experiências dos sujeitos”, conto como foram realizadas as 14 entrevistas narrativas que constituem o corpus empírico desta pesquisa, o caminho para encontrar os interlocutores, bem como os procedimentos para a análise. A partir da leitura e da análise detalhada, como forma de agrupar os principais sentidos que emergiram em torno da construção dos projetos de vida, por meio do olhar para o currículo e para a experiência dos sujeitos, apresento: a) a construção do projeto de vida como formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e para a constituição profissional; b) a construção dos projetos de vida a partir da sua relação com as identidades, as expressões culturais e as habilidades pessoais, as quais perpassam diferentes acontecimentos da pluralidade das vidas em sociedade; c) a construção do projeto como formação para a cidadania com vistas à atuação e à convivência cidadã e democrática.

Nessa direção, os caminhos e as dimensões dos projetos de vida apresentaram-se como não lineares, plurais, contextuais, diversos e ligados a partir de transversalidades, movidas por contingências e em um emaranhado de traços interseccionados (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020). Assim, apesar de um grande movimento de democratização do currículo e do acesso à

escolaridade em nível médio e das lutas em torno de uma educação integral voltada para uma prática cidadã, e mesmo com as intensas reivindicações do movimento estudantil em torno do protagonismo e da necessidade de fazerem suas escolhas em torno do seu projeto, pude perceber que a dimensão utilitária e individual com o objetivo de formação profissional foi a que predominou em relação aos objetivos em torno da construção dos projetos de vida.

Entretanto, apesar do predomínio desse viés utilitário e economicista, outros sentidos, como a vida democrática e cidadã, a formação cultural e o desenvolvimento de habilidades pessoais especialmente com relação às artes e aos esportes, os vínculos de amizade, a formação de grupos e as pequenas transgressões, a atuação como lideranças em variados grupos, emergiram das narrativas dos interlocutores, pois as suas trajetórias são plurais e fazem parte da dinamicidade da vida e das influências de diferentes relações e racionalidades. Inferi ainda que, em meio à cultura do novo capitalismo e a uma racionalidade neoliberal, os processos de individualização, responsabilização, precarização do currículo e corrosão do caráter fragilizam a dimensão coletiva e comunitária, sendo que foram intensificados ao longo dos últimos anos e hoje direcionam a formação das juventudes no Brasil. Diante desse cenário, **a tese desta pesquisa sustenta que o neoliberalismo tende a fragilizar a construção de projetos de vida consistentes e plurais, os quais alcancem as múltiplas nuances e necessidades da condição juvenil. E, portanto, busca adentrar a luta política em torno desse conceito, dos seus objetivos e dos caminhos para a sua construção, entendendo-os como *projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade*.**

Assim, ao defender o conceito **plural** de projetos e de vidas, reforço que esta tese não teve como foco de pesquisa o projeto de vida como disciplina escolar conforme está presente no “Novo Ensino Médio” na atualidade. Ou seja, esta é uma pesquisa histórica e ampliada desse conceito no currículo ao longo das últimas cinco décadas e, portanto, não entende o projeto de vida como um componente/disciplina escolar como vem sendo tratado nas políticas curriculares contemporâneas. Logo, na contramão das políticas atuais que individualizam e responsabilizam os sujeitos, nesta pesquisa, reforça-se o entendimento das juventudes a partir de suas múltiplas formas de vida, de expressão e suscetíveis a variadas provas e contingências e aposta-se em um currículo que pense a construção desses projetos: **em** sociedade, ressaltando a dimensão comunitária e coletiva; **com** a sociedade entendendo que esta não é e nem pode ser uma jornada solitária, que a escolha precisa ser educada e acompanhada e que os sujeitos não podem ser responsabilizados individualmente por seus fracassos e sucessos; e **para** a vida em sociedade, entendendo a necessidade incontornável de voltar-se para uma vida construída pela via do comum, em que a cidadania e a convivência democrática são elementos essenciais.

Por fim, ao expor os caminhos possíveis para a construção dos projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade, apresento as seguintes alternativas e/ou premissas: a) possibilidade e urgência de pensarmos as políticas curriculares para o Ensino Médio em que a construção dos projetos de vida se constitua a partir de uma dimensão plural a qual denominei *em/com e para a vida em sociedade* e em que a educação compreenda a escolha e a aprendizagem compartilhada; b) vida democrática e preocupação com o comum construída a partir da via do comum e da participação cidadã; c) a construção de um currículo inclusivo, diverso, integral, voltado para justiça social, que busque garantir êxito para todos e se constitua a partir das narrativas, das vozes e das vidas dos sujeitos.

Assim, concluo esta pesquisa com um convite à leitura e à reflexão para que, em meio a uma racionalidade neoliberal e à atual conjuntura de responsabilização e individualização, mais educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras, estudantes, famílias e a comunidade em geral se somem à luta política em torno de um novo entendimento curricular e social dos projetos de vida, os quais compreendam, respeitem e acompanhem as pluralidades de expressões e das diversidades de vidas humanas e seu direito de sonhar e viver uma vida digna e democrática.

2 ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E POLÍTICAS: CONCEITOS E CONTEXTOS

[...] já com relação aos educadores que se dedicam ao ensino médio – esse período escolar indefinido e fluido que medeia entre a escola primária e superior – nunca houve certezas assim absolutas. No dia em que se começou a denominar de médio esse período escolar, começaram também as dúvidas sobre a sua definição. (LIMA, 1970, p. 21).

A escolarização juvenil continua sendo alvo de permanentes reformas, ainda se vislumbra a busca pela identidade, e temos dificuldade em definir as disciplinas, os tempos formativos e os métodos que devem ser considerados e que apresentam maior efetividade. (SILVA, 2020, p. 04).

Cinquenta anos separam as reflexões apresentadas acima, dois diagnósticos que retratam uma fotografia do seu tempo, que dialogam entre si e com os quais reforço a necessidade de seguirmos investigando as questões que envolvem o Ensino Médio, seu currículo, sua identidade e seus objetivos. Em meio a tantas reformas, difíceis definições e muitos questionamentos, seguimos a pensar qual currículo importa na formação escolar das juventudes.

Partindo do entendimento de que “todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano e de cultura” (PONCE, 2018, p. 794), as perguntas a seguir são valiosas para pesquisas no campo do currículo e podem ajudar nesse momento a direcionar essa pesquisa para o caminho proposto: “que sociedade se deseja ter num futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) nesse mundo e para a construção de outro mundo possível?” (PONCE, 2018, p. 794). E, ainda: Como o currículo tem dialogado (ou deixado de dialogar) com os projetos de vida dos/das estudantes? Como, ao longo do tempo, os conhecimentos escolares estiveram ligados ao mundo da vida e aos projetos dos sujeitos? Quem são os jovens que chegam em nossas escolas nos dias de hoje? Como chegam na escola, como (e se) permanecem, o que esperam dela? Quais devem ser as características de um currículo para as juventudes de nosso tempo? A racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) que impera na sociedade e, conseqüentemente, na escola e no seu currículo é compatível com a construção de projetos de vida significativos e substantivos?

Apresentados esses questionamentos, neste capítulo, busco apresentar conceitos e contextos os quais estruturaram esta pesquisa, de forma a mostrar com quais conceitos de currículo opere para pensar a constituição dos projetos de vida das juventudes em interface com as diferentes políticas curriculares que orientaram e orientam a última etapa da Educação Básica. Em um segundo momento, procuro constituir uma historicização do currículo do Ensino Médio, ressaltando as principais mudanças que ocorreram ao longo do tempo e que nos

encaminharam até o cenário que vivemos hoje. Por fim, na terceira parte deste capítulo, apresento um diagnóstico do presente, de modo a demonstrar qual é a gramática que busca sustentar as atuais políticas curriculares para o Ensino Médio na contemporaneidade.

2.1 Entre muitas definições e territórios de disputa: com qual conceito de currículo dialogamos

Os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem primária e prescritiva. (GOODSON, 2007, p. 242).

As palavras de Goodson (2007) são centrais ao pensarmos sobre o que é o currículo, quais são suas funções e como aquilo que se faz na escola precisa ser pensado e reelaborado em uma sociedade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), imersa na cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2019) e que, portanto, faz com que os sujeitos convivam constantemente com riscos, incertezas, instabilidades, mudanças e constantes necessidades de capacitações (SENNETT, 2019) e empresariamento de si mesmos.

O currículo é elemento central para pensarmos no que se aprende e se faz na escola e com qual intencionalidade. Diálogo com autores de tradições distintas para buscar os múltiplos entendimentos sobre o seu significado e demarcar quais delas melhor se relacionam com esta pesquisa. O currículo pode ter diversos significados e entendimentos, sempre relacionados ao tipo de sociedade, ao cidadão que se quer formar e à tendência seguida por pesquisadores que têm olhado o mundo e o campo da política curricular. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) alertaram que responder à pergunta em torno do que é currículo não é tarefa fácil, já que este tem sido definido de diversas formas. Na definição mais conhecida, currículo “tem como significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividade e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Dentre todos esses significados, tem sido comum o entendimento do currículo como “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Assim, a busca por definir o que é currículo ou, ainda, por definir o que deve compor o currículo de um determinado grupo, etapa, ou mesmo instituição, tem sido um território em disputa (ARROYO, 2013) “por ser o núcleo e espaço central mais estruturante da função da

escola”. Dessa forma, é também o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado e ressignificado (ARROYO, 2013, p. 13). Os currículos são também “territórios de disputa política onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade” (PONCE, 2018, p. 785).

Nesse ínterim, a pergunta fundamental, proposta por Spencer (1859) e que impulsiona as questões curriculares, continua sendo essencial nas definições em torno do currículo: “Que tipo de conhecimento vale mais?” e/ou “Qual é conhecimento mais valioso”. Não se trata de uma pergunta desinteressada, nem mesmo imparcial ou neutra. Portanto, entendo, junto com Apple (2013), que essa pergunta não é simples, pois os conflitos em torno do que deve ser ensinado e ainda por que e para quem deve ser ensinado, definindo “o conhecimento de quem vale mais?” (APPLE, 2013), são agudos e profundos. As questões em torno do currículo não são apenas educacionais, mas também ideológicas e políticas. Nessa perspectiva, “o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...]” (APPLE, 2013, p. 49).

Desse modo, nesta pesquisa, dialogo com uma perspectiva crítica que nos leva ao entendimento do currículo como “artefato social e cultural”, ou seja, o currículo “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social”. Assim, ele está implicado em relações de poder e “transmite visões sociais particulares e interessadas” e “produz identidades individuais e sociais particulares”. Ele não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13-14).

Para ampliar esse olhar, Branca Ponce (2018) demonstra serem limitados os entendimentos e as narrativas prescritivas em torno do currículo como, por exemplo, a menção de grade curricular, elaborada para determinado nível de escolarização, para uma escola ou para uma proposta pedagógica. Ou seja, o currículo de determinada escola conteria as disciplinas nela ministradas, ou o currículo do Ensino Médio contemplaria determinados elementos e componentes curriculares. Menções como essas, segundo a autora, retiram do “currículo o seu nobre caráter de inacabamento, que lhe concede espaço de liberdade e de possibilidades, além de reduzi-lo em significados” (PONCE, 2018, p. 793). Para a autora, o currículo:

É uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades. (PONCE, 2018, p. 793).

Desse modo, a autora atenta para as múltiplas dimensões que perpassam o território do currículo, como as disputas de poder, as ideologias, a cultura e as identidades dos sujeitos. Em seu âmbito de ordenamento formal, o currículo tem três elementos indissociáveis: “o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza”. Já como vivência subjetiva e social, apresenta-se como “ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um percurso de formação” (PONCE, 2018, p. 793-794).

Assim é que autora busca demonstrar que todo currículo pressupõe um “projeto de sociedade, de ser humano, de cultura” e, portanto, preocupa-se com a construção humana subjetiva-social-política-cultural (PONCE, 2018). Nesse sentido, diferentes projetos de sociedade demandam diferentes implicações curriculares, já que formar para a democracia, para a participação e cooperação é totalmente diferente de formar para a responsabilização, para a competição e para a meritocracia. Então, “o currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não” (PONCE, 2018, p. 794).

Entender o currículo como prática e/ou artefato social, não neutro nem desinteressado, implicado com relações de poder, ideologia e com projetos de sociedade e de ser humano que busca construir, significa também apostar em novas formas de construção do currículo e das aprendizagens que ultrapassem seu caráter meramente prescritivo, normativo e centrado muito mais nos conhecimentos disciplinares do que na vida dos sujeitos, na cultura escolar e no conhecimento de mundo. É nessa direção que se dialoga com a proposição de Goodson (2007; 2008; 2019) ao propor a construção do currículo como narrativa:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242).

Para Goodson (2007; 2008; 2019), em um currículo como narração, as aprendizagens construídas pelos estudantes atingem patamares mais amplos e substantivos, saindo do âmbito da repetição para o âmbito da pesquisa, da crítica, da autocrítica do reconhecimento de si, da sua comunidade e da forma como aprende. Dessa forma, ao pensar a aprendizagem em graus, o autor afirma que, em um currículo prescritivo, a aprendizagem ocorre em nível primário, no qual o conteúdo é repetido ou relembado. Há também a aprendizagem secundária – ou

“deuteroaprendizagem” –, na qual se concentra a dimensão do aprender a aprender, e a aprendizagem terciária – ou de terceiro grau –, que é aquela construída a partir da dimensão das narrativas, na qual os estudantes são desafiados a quebrar a regularidade, a romper com as repetições, rotinas e prescrições predeterminadas do currículo e a “mover-se para a definição, a apropriação e a narrativa contínua de nosso próprio currículo” (GOODSON, 2019, p. 93).

Assim, a aprendizagem a partir da dimensão do currículo como narrativa mobiliza três horizontes distintos da vida dos sujeitos: a narrativa sobre a própria vida, sobre a sua comunidade e sobre o seu processo de construção do conhecimento. A união desses três elementos possibilita uma “aprendizagem pessoal, transformadora e duradoura” (GOODSON, 2019, p. 92), e o autor ainda acrescenta que:

O aprendiz não está apenas construindo um novo conhecimento em resposta a um problema particular – em um resultado que é mensurável da maneira usual –, mas, ao fazê-lo, ele ou ela está narrando sua própria história por meio do currículo. Houve um movimento do currículo como narrativa. (GOODSON, 2019, p. 92).

Ou seja, para Goodson (2007; 2008; 2019), a narrativa tem potência para a compreensão das políticas curriculares. O autor defende um currículo que considere as paixões, os medos, os sonhos e as vivências dos sujeitos. Nessa direção, busca-se superar o individualismo e o presentismo por meio do fortalecimento de um projeto de futuro coletivo e social. Conforme o autor, a “aprendizagem narrativa possibilita a compreensão de um modo diferente de aprender e de determinar a forma que o aprendizado pode ser feito” (PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 14). Com isso, um currículo com uma rígida estrutura predefinida, sem relação com a vida das pessoas, parece não ter sentido e provavelmente não conseguirá resistir. Portanto, a partir da potente escrita e pesquisas do autor, podemos entender o currículo “num sentido mais amplo, pode ser compreendido como um conjunto de discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização” (PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 14).

Nessa direção, um currículo que se constitua como narrativa, ouvindo os sujeitos, considerando suas histórias e identidades e que esteja comprometido com um novo futuro social (GOODSON, 2019) é compatível com a dimensão de que todo currículo implica a construção de um projeto de sociedade e pessoa (PONCE, 2018) e, portanto, ele só pode ser corresponsável pela construção da justiça social, da superação das desigualdades e de práticas democráticas na escola. Nesse cenário, as dimensões de justiça curricular e de democracia são elementos caros a este processo de investigação e sobre os quais torna-se importante demarcar lugares e tecer algumas reflexões.

Para ampliar essas reflexões, busco o conceito de justiça curricular a partir de seu criador (CONNELL, 1997, p. 1-2) que, na obra “Escuelas y Justicia social”, apresenta três princípios os quais, em conjunto, podem construir um modelo operativo de justiça curricular. O primeiro deles leva em conta a importância de a educação servir especificamente aos interesses dos menos favorecidos, reconhecendo as desigualdades construídas historicamente, como as sociais e econômicas, e os grupos mais atingidos por processos de exclusão, como mulheres, homossexuais, indígenas, imigrantes. Assim, segundo o autor, é necessário um currículo contra hegemônico para que se construa justiça curricular, e isso acontece quando se analisa a história social e se reconhece que, ao longo do tempo, as decisões foram tomadas e pensadas a partir dos interesses dos mais favorecidos (CONNELL, 1997, p. 1).

O segundo princípio, segundo o autor (CONNELL, 1997, p. 1-2), centra-se na participação e na escolarização comum, de forma a desenvolver o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores que capacitem os estudantes a participarem como cidadãos ativos e informados na sociedade. Esse princípio leva em consideração que o conceito de democracia “supõe uma tomada de decisões coletivas sobre questões transcendentais, nas quais todos os cidadãos têm, em princípio, a mesma voz” (CONNELL, 1997, p. 3, tradução nossa). Nessa direção, para que o sujeito seja um participante ativo nas tomadas de decisões, ele necessita de uma diversidade de conhecimentos e destrezas, já que “não é possível uma democracia em que apenas alguns cidadãos só recebem as decisões que outros tenham tomado” (CONNELL, 1997, p. 3, tradução nossa). Nesse sentido, o autor trata mais especificamente da importância de um currículo comum:

É um critério que aponta antes para práticas de aprendizagem não hierárquicas e cooperativas, baseadas no currículo comum. Eles devem ser cooperativas, uma vez que todos os participantes se beneficiam (como cidadãos de uma democracia) do aprendizado dos outros. Nesse sentido, a justiça avançaria de forma muito significativa se qualquer teste competitivo ou de nível fosse proibido durante os anos de escolarização obrigatória. (CONNELL, 1997, p. 3, tradução nossa).

A este segundo princípio, o autor acrescenta a necessidade de que seja um currículo inclusivo, que não seja elaborado a partir de uma única posição cultural, que valorize as experiências dos diferentes sujeitos e que, portanto, seja diverso e multicultural (CONNELL, 1997, p. 3). O terceiro princípio apresentado por Connell (1997, p. 3-4) defende uma produção histórica da igualdade, entendendo que esse processo não é estático, que está sempre sendo produzido e que a ele se somam outros princípios importantes, como o da cidadania participativa.

Ampliando o escopo de olhares sobre a noção de justiça curricular, Silva (2018) propõe, a partir do conceito de justiça social elaborado por Fraser (2002), uma visão tridimensional de justiça, a qual possibilitaria a construção de justiça no currículo: a redistribuição, o reconhecimento e a participação. Assim, segundo essa proposição do autor, a dimensão da redistribuição está relacionada com a garantia de acesso ao conhecimento a todos e, de forma especial, aos que ao longo do tempo estiveram imersos em condições desiguais:

No que tange à *redistribuição*, a proposta de justiça curricular poderia garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola. Seria um referencial de qualidade social que, ao invés de um quadro estável de conteúdos ou de uma lista fixa de competências, potencializaria formas diferenciadas de inclusão social e de democratização através da ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Poderia ser lida como uma importante gramática para a vida em comum. (SILVA, 2018, p. 16).

Além da dimensão da redistribuição e do olhar atento para aqueles que outrora não tiveram acesso aos conhecimentos escolares, o autor atenta para a importância do reconhecimento: “A redistribuição precisaria estar articulada com as demandas do reconhecimento, que, em termos curriculares, poderia ser representada pelas questões das diferenças culturais, em suas variações políticas” (SILVA, 2018, p. 16). Seu destaque reafirma a importância “dos debates em torno de um currículo que escute, respeite e valorize as diferenças culturais” (SILVA, 2018, p. 16). Assim, para o currículo, colocar em estudo as diferentes desigualdades ainda presentes em nossa sociedade, examinar as múltiplas formas de discriminação e a agenda contemporânea dos direitos auxiliaria na ampliação da capacidade formativa das escolas através de um reencontro com a alteridade (SILVA, 2018, p. 16).

Por fim, além da redistribuição e do reconhecimento, o autor acrescenta a participação dos diferentes atores no processo e na tomada das decisões como elemento fundamental na composição da justiça curricular. Diante disso, conclui que:

Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural – capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo. (SILVA, 2018, p. 16).

Redistribuição, reconhecimento e participação formam conjuntamente a noção de justiça curricular pensada pelo autor (SILVA, 2018), que nos conduz a compreender que cada uma dessas dimensões não é suficiente em si mesma para pensar um currículo para os estudantes do nosso tempo. Sob esses aspectos, acrescento, ainda, as proposições de Branca Ponce (2018, p. 795) que, ao fazer a leitura de Connell, também propõe que a justiça curricular

precisa ir além de sua função distributiva e deve levar em conta “o necessário cuidado com os sujeitos, e uma organização e proposta escolar que contemple uma convivência construtora de identidades igualmente democráticas”. Assim, a autora propõe três dimensões que precisam ser buscadas e construídas:

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna; a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação. (PONCE, 2018, p. 795).

Amparada na leitura de autores importantes no campo do currículo e da justiça social, busco demonstrar que um currículo centrado apenas no acesso ao conhecimento escolar, ou aquele que apenas considere apenas as experiências e a diversidade cultural dos estudantes, não pode ser por si só um currículo justo. Ou, ainda, um currículo que se defina como democrático, mas no qual esteja ausente a instrumentalização para a vida partilhada e democrática, também não consegue dar conta da dimensão de justiça curricular. A partir das leituras, reforço a importância de levar em conta o interesse dos menos favorecidos (CONNELL, 1997) e, assim, garantir que todos tenham acesso ao conhecimento a partir de um processo de redistribuição (SILVA, 2018), acesso esse como estratégia para uma vida digna (PONCE, 2018). Elenco, ainda, a importância do reconhecimento dos sujeitos e de suas diferentes culturas (SILVA, 2018), do cuidado (PONCE, 2018) com todos e uma produção histórica de condições de igualdade (CONNELL, 1997). Por fim, de forma a compor essa noção de justiça curricular, torna-se fundamental a participação (SILVA, 2018) a partir de uma convivência escolar democrática e solidária (PONCE, 2018) e escolarização comum que possibilite a formas democráticas de participação dos sujeitos (CONNELL, 1997).

Desejo sublinhar que a dimensão de currículo para as juventudes, a qual dialoga com os objetivos desta pesquisa, perpassa a noção de justiça curricular e passa a ser constituída a partir das três dimensões as quais viemos assinalando ao longo do texto: a garantia do acesso ao conhecimento a todos os estudantes, independentemente de sua condição social; o reconhecimento da diversidade presente na escola, seja ela cultural, social, econômica, religiosa, de gênero e da criação de formas de participação democráticas, para que todos/as os/as jovens possam sentir-se como cidadãos e cidadãs atuantes, os quais sintam que sua voz tem poder e que realmente importa na tomada das decisões.

Ouvir a voz dos alunos é elemento central na construção de outros entendimentos curriculares, sendo também condição necessária para dar passos em direção à democracia. Dessa forma, a participação dos sujeitos torna-se elemento fundamental em práticas curriculares democráticas, uma vez que “Ensinar de modo democrático significa envolver os jovens nas tomadas de decisões sempre que for possível, e à medida que for possível (BEANE, 2017, p. 1050). Assim, aposta-se em educar e em pensar um currículo em prol da democracia. Segundo o autor citado anteriormente,

Não existe uma única maneira de dar vida à democracia na sala de aula e fatores como circunstâncias locais, a confiança e a segurança do professor, as experiências anteriores dos alunos e vários outros aspectos precisam ser considerados. (BEANE, 2017, p. 1053).

Portanto, ressalto que essa noção de justiça se constitui a partir de um ensino e de uma prática em prol da democracia. Dessa forma, a citação acima demonstra que existem muitos caminhos possíveis para dar vida à democracia na escola. O autor sugere que salas de aula democráticas valorizam as vozes dos alunos, desenvolvem um currículo integrado, oferecem disciplinas centradas na resolução de problemas, em atividades colaborativas, recursos multiculturais e avaliações reflexivas (BEANE, 2017, p. 1050).

Dialogando com Beane (2017) e partilhando de uma mesma tradição a qual buscou refletir sobre a construção de escolas democráticas, Apple (2003; 2017) também buscou apresentar elementos que defendem a construção da democracia na escola. Para o autor, tal construção exige um reposicionamento no qual o mundo seja visto pelos olhos dos possuídos e seja visto de forma relacional, ou seja, no qual se perceba as relações de poder e de desigualdades em que se estruturam as sociedades (APPLE, 2017, p. 894). O autor também aposta em um currículo integrado o qual pode ser centrado em unidades temáticas, na resolução de problemas, de um planejamento e uma prática colaborativa feita por professores e estudantes e em que as salas de aula se tornem comunidades democráticas. Os questionamentos propostos por Beane (2017) são um bom caminho para a construção de um currículo e de práticas democráticas:

Meus alunos têm voz adequada e apropriada no planejamento da sala de aula? O conteúdo em que nos concentramos possuiu alguma relevância social? Os alunos estavam envolvidos numa atividade rigorosa e autêntica? Consultamos uma variedade de fontes e pontos de vista em nossa pesquisa? Estudamos criticamente informações e pontos de vista? Como nosso trabalho poderia se estender com mais frequência para um trabalho comunitário? Utilizamos uma variedade de maneiras para refletir sobre, e avaliar nosso trabalho e nosso grupo? Os alunos tiveram voz adequada e apropriada na criação da nossa avaliação? Os alunos tiveram adequado espaço de voz na

avaliação do seu trabalho? Minhas expectativas estavam suficientemente altas e eu exigi que todos os alunos alcançassem um nível bom no trabalho? Houve variedade suficiente nas atividades e nos materiais para dar a todos os alunos uma oportunidade equitativa para ter acesso ao currículo? Eu cumpri meu papel como professor, de modo democrático? (BEANE, 2017, p. 1078).

Assim, nos parece cara e clara a dimensão de um currículo comprometido com o futuro social e com o projeto de seres humanos que busca construir. Esse currículo precisa necessariamente estar comprometido com as dimensões de justiça, logo, precisa preocupar-se com a redistribuição, com o acesso dos sujeitos a níveis mais elevados de conhecimento, com o reconhecimento de suas identidades e com as diversidades e o compromisso com a participação democrática.

Depois de delinear as dimensões de currículo e os pressupostos para a construção de justiça curricular os quais sustentam esta pesquisa, busco, nas próximas seções, tecer reflexões sobre a história do currículo do Ensino Médio no Brasil, destacando seus avanços, suas permanências, suas dificuldades e seus desafios persistentes. Na última seção deste capítulo, apresento um diagnóstico das políticas curriculares para a escola média na contemporaneidade, que é também, inevitavelmente, um diagnóstico do presente.

2.2 Ensino Médio: compondo a história de uma etapa em interface com seu(s) currículo(s):

A reflexão histórica sobre as transformações da cultura escolar brasileira no século XX exige a consideração das diferenciações sociais que marcaram a escolarização das crianças e dos jovens consagrada nas diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram a existência e a organização das escolas primárias e secundárias no país.

[...] A escola primária, destinada à maioria da população, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentares das ciências físicas, naturais e sociais, enquanto a escola secundária, atendendo as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria como guardiã da cultura geral de caráter humanista. (SOUZA, 2008, p. 19).

Na abertura da importante obra “História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)”, a autora Rosa Fátima de Souza (2008) marca elementos centrais para a composição de uma problematização sobre a história do Ensino Médio e de seu currículo. A autora destaca, ao longo do livro, como os objetivos da escolarização em nível primário e secundário foram distintos ao longo do tempo na história de nosso país. Além disso, aborda uma questão central, a qual marca e caracteriza o

Ensino Médio brasileiro¹: uma formação destinada a atender as elites do país e com um currículo humanista, preparatório para cursos superiores. Para Souza (2008, p. 89), a escola primária estava destinada para a maioria da população, organizou-se como escola republicana a partir das ideias de nação, pátria, progresso, modernidade. Diferente disso, o estudo secundário

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é a preparação para os cursos superiores. Assim, os vínculos da escola secundária com o processo de modernização da sociedade brasileira nos primórdios da República foram concebidos em outros termos. Significavam a manutenção de uma alta cultura assentada sobre conciliação precária entre estudos literários e científicos, prevalecendo, não obstante, os primeiros. Desvinculada de uma utilidade imediata em relação ao mundo trabalho, a formação das classes dirigentes continuou privilegiando a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e o falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e a atração pela estética literária. (SOUZA, 2008, p. 89-90).

O diagnóstico de Enguita (2014, p. 7-8) corrobora os escritos de Souza (2008), uma vez que o autor destaca que a escola primária ou elementar buscava “educar pouco a muitos”, sublinhando que não eram todos, pois uma grande parte de estudantes considerados “minorias”, os quais elenco como de diversidades e/ou expostos a vulnerabilidades, não aprendiam nada. O autor ressalta, ainda, que algumas escolas apenas davam conta de “disciplinar os meninos e tornar piedosas as meninas”. De outro lado, a escola de Ensino Médio, antes secundária, “educava muito a poucos, a muito, muito poucos”, sendo que esses não eram oriundos de escolas populares, mas de classes preparatórias. Ainda sobre esses aspectos, converso com os argumentos da pesquisadora Nora Krawczyk (2014, p. 16-17), ao assinalar que, “no caso específico do Brasil, o Ensino Médio (antigo curso secundário) constitui-se como espaço de ensino das elites”.

Anterior a Souza (2008) e Krawczyk (2014), Lauro de Oliveira Lima (1970, 22-23), na clássica obra “A escola secundária moderna: organização métodos e processos”, apresenta uma diagnóstico, o qual dialoga com as autoras ao pensar sobre as finalidades da escola média e as características do seu currículo. Segundo o autor, a escola média pode ter como partida o

¹ De acordo com Souza (2008, p. 94-95), a história do ensino secundário no Brasil tem início com os seminários e colégios fundados pelos jesuítas no período colonial em que era ministrado o ensino de humanidades (o qual abordo com maior ênfase no decorrer deste capítulo). A partir das reformas de Marquês de Pombal (1759 e 1772) e a supressão das escolas jesuítas no reino português, ocorre uma dispersão e uma descontinuidade do ensino secundário em Portugal e em seus domínios (como é o caso do Brasil). A partir daí, passaram a funcionar em nosso país, em número reduzido, aulas régias, também conhecidas como aulas avulsas de latim, grego, retórica e filosofia, até meados do século XIX. Na década de 1830, são criados os primeiros liceus provinciais e, em 1837, o Colégio Pedro II, organizado de forma seriada, com o objetivo de ser referência para a organização dos demais estabelecimentos de ensino secundário do país.

objetivo de “conservação de normas e valores culturais”, ou “ a reestruturação permanente da sociedade”, objetivos os quais ligam-se ou dependem do que ele denominou de “supraestrutura”, sendo essa uma escola intelectualista, ou a “infraestrutura”, uma escola vocacional. Lima (1970) destaca que a escola, dentre as variadas posições, pode “estimular a autonomia e a criatividade” ou fazer “um rigoroso treinamento para a conformação de padrões sociais vigentes”. Diante dessas posições distintas, o autor acrescenta sobre o planejamento da escola de Ensino Médio que:

No mundo ocidental, os responsáveis pelo planejamento da escola média estiveram sempre oscilando (como os próprios adolescentes que a frequentam) entre o mental e o manual, entre o aplicado e o teórico, entre o especializado e o geral [...] raramente obtendo obtendo-se consenso unânime sobre o objetivo deste período escolar. Por vezes é uma iniciação conservadora ou evolutiva (conforme a sociedade) à vida comunitária, mas quase sempre transforma-se em mera escola de transição para os *níveis superiores de ensino*, adiando o problema do engajamento, indevidamente transferido para o nível da universidade. (LIMA, 1970, p. 23).

O autor corrobora um elemento central já apresentado anteriormente a partir das outras autoras: o fato de a formação em nível médio estar voltada, ao longo do tempo – e sustento ao longo do capítulo que isso se aplica ainda aos dias hoje –, para alcançar níveis superiores de ensino, uma formação propedêutica, enciclopédica. Na citação apresentada anteriormente, também já adianto elementos os quais serão discutidos com mais profundidade na sequência: as diversas mudanças que o currículo do ensino sofreu ao longo do tempo e as disputas entre uma abordagem mais humanista, científica, técnica, profissional. Ainda sobre a configuração do Ensino Médio, Krawczyk (2014, p. 16-17) destaca que “é possível observar na sua história uma tensão constante entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação”, elementos os quais seguirei discutindo ao longo deste capítulo.

Ampliando os argumentos de Lima (1970), ao corroborar Souza (2008), e marcando o caráter elitista em que se fundam as escolas médias, voltadas para a formação das elites, as quais lançariam mão de um currículo no qual predominam características que Lima denomina de supraestrutura, retomo as palavras do autor:

[...] jamais se cogitava de ensinar, em escolas, uma profissão. Todas as escolas visavam os conteúdos da supra-estrutura, mesmo porque eram desprezíveis, tecnologicamente, os de infra-estrutura. A escola nasceu como atividade que se opunha à manualidade, portanto como polo oposto à escravidão de uma parcela da humanidade. (LIMA, 1970, p. 24).

O autor destaca que os trabalhos manuais eram destinados aos escravizados, assim, o processo de escolarização média formava as elites, profissionais liberais, exercendo atividades

ligadas às artes ou artes liberais (Medicina, Engenharia, Advocacia) e às belas artes (arquitetura, poesia, escultura, literatura). Essas atividades eram exercidas por idealismo, ou como sacerdócio e, segundo Lima (1970, p. 25), “eram apenas literatura, sem fundamentação científica e sem tecnologia específica”. Não eram, ainda, uma profissão, já que “profissão, do ponto de vista histórico foi sempre algo manual”.

A estruturação do que hoje denominamos Ensino Médio no Brasil foi um processo de discordâncias e disputas em torno do seu currículo e daquilo que deveria ser a função da escola. Sobre esse aspecto, Souza (2008, p. 90) afirma que “as aspirações da oligarquia em relação à educação de seus quadros não foram consensuais” e que a “instituição da escola secundária no Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, ocorreu num campo de disputas”. Tais elementos podem ser identificados nas obras de importantes historiadores do campo, como Lima (1974). A autora ressalta que “ao fim do Império, encontrava-se o ensino secundário brasileiro em extrema precariedade e desorganização” (SOUZA, 2008, p. 90), e que esse fato se devia, especialmente, à existência de exames parcelados e preparatórios, os quais limitavam o ensino (ou mesmo as aulas avulsas ofertadas na época) a ministrar disciplinas que estivessem nos Estatutos e cursos superiores com o intuito de ingressar na academia.

A autora acrescenta que, além de serem em número reduzido, os Liceus vinham funcionando com dificuldade, “contando com poucos alunos e restringindo os cursos às disciplinas exigidas nos cursos superiores” (SOUZA, 2008, p. 90). Além disso, houve uma proliferação no surgimento de colégios particulares, já que muitos estudos regulares vinham se desestruturando devido às exigências dos exames. A pesquisadora ressalta que “até mesmo o Imperial Colégio Pedro II, instituído na Corte em 1837, para servir de modelo aos demais estabelecimentos secundários do país, sucumbiu à força desagregadora dos exames parcelados da década de 1870”. Sobre esses aspectos, Lima (1974) corrobora a autora:

Antes de apagam-se as luzes do império, precisamente, uma década antes de Pedro II ser substituído pelo Marechal Deodoro, tentou-se um balanço geral do “sistema” que aliás, não existia realmente: alguns colégios particulares, raros liceus estaduais, algumas faculdades de agronomia, cirurgia, etc., o Pedro II, escolas de **ler, escrever e contar**, nos lugarejos), sugerindo-se que já era a hora de o Poder Público da União começar a investir em educação. Como sempre a solução foi pela tangente e categorial: estabelece-se o controle e exclusividade dos “exames” pelo poder central (os **liceus** não tinham seus exames reconhecidos uma vez que não eram iniciativas da corte).

Em vez de escolas públicas como nos EUA, criam-se **exames parcelados**: quem quisesse ensinasse e o governo nomearia bancas examinadoras para verificar a validade do ensino.

[...] O parecer de RUI BARBOSA - foi o primeiro documento que levantou, na discussão sobre o ensino brasileiro, problemas de educação propriamente ditos: chegou a propor uma reforma do Pedro II (o Pedro II representava toda a educação média nacional de então...) no intuito de transformá-lo em curso de finanças, comércio, agricultura, direção de trabalhos agrícolas, maquinistas, industrial e relojoaria e instrumentos de precisão [...]. (LIMA, 1974, p. 111).

Destaco, no diagnóstico de Lima (1974) e Souza (2008), que no Brasil ainda não havia um sistema educacional. Quanto à educação secundária, centrava-se nos exames preparatórios para os cursos superiores os quais colocavam sob validade ou não o ensino. Por sua vez, as escolas, até mesmo o Colégio Pedro II, instituição de referência na oferta de ensino secundário, tiveram suas funções e possibilidades de oferta questionadas. Sublinhando ainda a crítica feita ao papel dos exames, Lima (1974, p. 112) acrescenta que:

Dez anos antes da queda do Imperador, a opinião pública de um país que mantém ainda o instituto da escravidão, discute a profissionalização de seu único instituto (Pedro II) que cultiva as “humanidades” clássicas em vez de dispor-se a implantar um sistema de educação pública, em vez disso, num rasgo de liberalismo do rei-filósofo, reconhece-se a validade dos exames dos liceus provinciais. Não são as escolas que vão ter validade: são exames... o que nunca mais mudou. É assim que a legislação resolve a ausência de um sistema escolar médio no país. E resolve de forma metropolitana: a União permite... (LIMA, 1974, p. 112).

Assim, destaca-se, desde o início do processo de oferta do Ensino Médio em nosso país, o caráter elitista desse nível de ensino, sendo acessado pelos que tinham melhores condições econômicas (e não eram escravizados, durante o Império), com um currículo centrado em saberes enciclopédicos voltados para a preparação para exames e ingresso em cursos superiores e dificuldade de aumentar e diversificar a oferta, bem como oferecer organicidade de forma a estruturar um sistema de ensino propriamente dito.

Dialogando com os elementos apresentados, Ciavatta e Ramos (2011, p. 28) acrescentam que o Ensino Médio no Brasil assumia uma visão dual e fragmentada desde o período colonial, encontrando dificuldade de se pensar uma formação integral e não elitizada, demonstrando que existiam diferenças entre a duração e a qualidade dos cursos oferecidos aos filhos dos pobres e os filhos das elites.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Com o início do período republicano, o Ensino Médio passa por uma série de transformações, as quais busco delinear, sempre dando enfoque a seu currículo. Souza (2008,

p. 90-91) destaca dois elementos iniciais importantes para esse delineamento: o primeiro é o interesse dos poderes públicos em dar maior “organicidade ao ensino secundário”; e o segundo é a coexistência de dois sistemas paralelos de organização do ensino secundário: “os estaduais e em alguns poucos colégios privados equiparados e os estudos parcelados predominantes nos estabelecimentos particulares”.

A autora ainda complementa que o currículo que fazia parte da formação dos jovens ginásios e colégios na Primeira República era mais “literário do que científico”, sendo que na base da formação se estudava latim, língua portuguesa, línguas modernas (especialmente francês, inglês e alemão), literatura, história, geografia e filosofia. Além disso, estudavam-se lições de matemática, mecânica, astronomia, física, química e história natural, vistas as ciências como “formação complementar importante, mas não fundamental”. Essa educação literária foi uma herança da tradição dos colégios, criados na Idade Moderna na Europa, com forte tradição humanística. A formação humanista buscava formar “homens cultos, polidos, sensíveis, apreciadores da beleza” ou ainda “a formação do espírito, preparando os jovens para acederem aos níveis mais altos de pensamento e criação humana”. A educação, naquele momento, era “alheia à especialização e às preocupações do saber útil e prático e oferecia uma cultura geral” (SOUZA, 2008, p. 92-93).

A cultura clássica, humanista e o ensino de habilidades como a retórica e línguas “clássicas” começam a receber muitas críticas no século XVIII na Europa, especialmente pelas transformações trazidas por grandes movimentos, como as reformas religiosas, o iluminismo, o triunfo da ciência e as conseqüentes transformações do capitalismo. Assim, começa-se a estabelecer uma “polêmica entre os defensores de uma cultura literária e uma cultura científica”, a qual para muitos expressava as modificações culturais em curso na sociedade. Dessa forma, “a ciência era concebida como conhecimento útil capaz de preparar os cidadãos para as diversas ocupações do mundo do trabalho” (SOUZA, 2008, p. 95-96).

Tais disputas entre um currículo humanista e científico estiveram muito presentes no currículo do Ensino Médio brasileiro. Segundo Souza (2008), também se espalharam pelas diversas mudanças dos planos de estudos do Colégio Pedro II durante o século XIX. Para os defensores do ensino científico, serviria para preparar os jovens para os desafios da sociedade moderna e, portanto, “tratava-se de atualizar a educação nacional à modernidade”. Já para os que ressaltavam a importância de um ensino literário, “uma educação geral, desinteressada era o que mais convinha a formação das elites dirigentes” (SOUZA, 2008, p. 97). Assim, é importante o destaque de Souza sobre o ensino secundário no início da República no Brasil:

Nas primeiras décadas republicanas² a cultura literária prevalecente no ensino secundário foi redefinida no Brasil, mas sem alterar seus fundamentos básicos. Em realidade, a configuração do currículo da educação secundária durante a Primeira República esteve determinada por duas ordens de fatores: a atuação normativa e fiscalizadora do governo federal, visando à uniformização desse nível de ensino e as matérias exigidas para os exames de preparatórios. (SOUZA, 2008, p. 97-98).

Além das disputas entre um currículo clássico e científico, uma das marcas significativas dos planos de estudos ao longo da Primeira República foi a tendência nacionalista e a crescente incorporação de elementos nacionais em disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, História e Geografia (SOUZA, 2008, p. 98-102). A autora ainda acrescenta que, no início do século XX, além da centralidade nos exames preparatórios, o nacionalismo foi marcante para a constituição da identidade nacional e para a afirmação da língua portuguesa como língua nacional. Assim, “em disciplinas como história e geografia, o conteúdo nacional esteve fortemente vinculado à construção na nacionalidade. Interpretar o Brasil foi um grande desafio para os intelectuais no início do século XX” (SOUZA, 2008, p. 102).

O Ensino Médio no Brasil, ao longo da Primeira República, assim como em diferentes países do Ocidente, se manteve, em quase toda a primeira metade do século XX, como surgiu: com uma configuração dual.

Em uma de suas modalidades, a que atendia à maioria da população escolarizada, cumpria a função de formar mão de obra qualificada; e em outra, tinha por objetivo preparar as elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. (KRAWCZYK, 2014, p. 16).

Nora Krawczyk ainda reforça que, no Brasil, o ensino secundário (hoje Ensino Médio) foi constituído como espaço de ensino para as elites, sendo que o ensino profissionalizante surgiria muito mais tarde, no formato de cursos de curta duração. Sobre esse aspecto, Souza (2008, p. 107-108) acrescenta que, no início do século XX, foi marcante o caráter seletivo³ do ensino secundário em nosso país, destacando-se sua função propedêutica para o ensino superior e que constituía “uma educação para as elites, limitando o acesso das às mulheres e excluindo a população negra, indígena e as camadas populares”.

² Em 1890, foi implementada uma reforma de caráter positivista que buscou ampliar a formação científica na educação secundária (Decreto nº 981 de 08/11/1990). O curso teria duração de 7 anos e um caráter bastante enciclopédico, mas teve dificuldade de se consolidar (SOUZA, 2008, p. 98-99).

³ De forma a ilustrar o caráter seletivo do ensino secundário ao longo da Primeira República no Brasil, destaco alguns números apresentados na obra de Souza (2008, p. 107): no ano de 1930, a maioria dos estados brasileiros manteve um único ginásio público instalado em suas capitais; o aumento das matrículas deveu-se à oferta no sistema privado; os estudantes dessa etapa eram majoritariamente do sexo masculino; em 1907, o Brasil tinha 373 escolas de ensino secundário; dessas, 172 destinadas ao sexo masculino, 77 ao sexo feminino e 124 mistas; 23.413 dos 30.426 alunos matriculados nessas 373 escolas eram do sexo masculino.

Estabelecendo um diálogo com alguns aspectos apresentados anteriormente, destaco o diagnóstico de Lima (1960, p. 29) ao tratar das mudanças ocorridas a partir da Revolução Industrial e ascensão de uma burguesia, levando em consideração, inclusive, que o processo de industrialização no Brasil ocorre tardiamente e tem seu momento mais significativo iniciado na Primeira República, o qual mencionei muitas vezes aqui ao apontar as características do Ensino Médio. Acrescento aqui os escritos do autor ao destacar que o sistema escolar “passou a refletir, fielmente, as estratificações sociais” e ao demonstrar que, em nível médio, tínhamos “a escola secundária (de transição), privilégio reservado à classe média em ascensão, e a vocacional (profissional), destinada à formação do escalão médio do sistema de produção”. Em outra obra, o mesmo autor ressalta que é nesse momento histórico que “começa realmente a estruturação do sistema escolar brasileiro, tendo como pivô o ensino secundário” (LIMA, 1974, p. 114). Lima ainda complementa que havia mais interesse no controle por parte do poder público do que a efetiva participação na criação e manutenção de estabelecimentos de ensino. O Ensino Médio naquele momento era considerado formativo, enquanto o profissional era utilitário. Também era seriado, fazendo uma contraposição aos exames parcelados⁴, os quais eram utilizados como meio de acesso ao ensino superior, sendo que os colégios deviam equiparar-se ao Colégio Pedro II (LIMA, 1974). Ainda, sobre as características do ensino secundário nesse período, são esclarecedoras as palavras do autor:

Dentro do ensino secundário, a preocupação do legislador concentrou-se furiosamente, nos celebérrimos PREPARATÓRIOS. O “estouro da boiada” (ascensão social) deve ser controlado para não saturar as faixas sociais superiores, substitutas do baronato imperial. Reabrem-se os cartórios medievais e nasce a famigerada “equiparação”. O problema deixa de ser “curso profissional” versus “curso acadêmico” para ser “sobe ou não sobe” na pirâmide social. Aparecera no país a classe média, com a destruição dos “aristocratas” do Império e a decadência das casas grandes: algumas camadas do povo sentiram que havia oportunidade de elitizar-se... criando-se o estreito corredor onde gorgola a classe média, disposta a pagar o preço do academicismo por uma fictícia aquisição o status. Com a “equiparação” retorna, as ordens religiosas e o privatismo escolar. (LIMA, 1974, p. 114).

⁴ Lauro de Oliveira Lima ressalva que a Lei adaptativa, criada em 1901 na presidência de Epitácio Pessoa e que fazia críticas aos exames parcelados, também estabeleceu a palavra “supletivo” para referir-se aos exames criados para “suprir” a falta de escolaridade e dar acesso ao ensino superior. As críticas nesse período demonstravam que o sistema educativo precisava escolarizar e não suprir. Os exames parcelados foram muito combatidos, segundo o autor, não por amor à educação, mas pela luta de interesses dos empresários de educação contra exames que não exigem uma escolaridade específica e assim diminuíam a procura por matrículas em estabelecimentos particulares. O que estava em jogo era a luta pelo noviciado (inspirado nas iniciações romanas e nos cavaleiros medievais e que mais tarde viria a ser chamada de seriação), garantindo assim “um mercado cativo de alunado para as escolas privadas”, além de “algumas décadas de luta entre o parcelado (supletivo, madureza e seriado), luta um tanto mais bizarra quanto é sabido que o Poder Público não dispunha de uma rede escolar”. Essa reforma estabeleceu a matrícula por disciplinas, indo na contramão do esforço pela seriação, tão buscada em mais de setenta anos de reformas (LIMA, 1974, p. 115).

Um caráter propedêutico, elitista e seletivo (com um número reduzido de escolas públicas e com escolas particulares caras, além de uma seletividade interna através de exames orais e escritos). Uma desarticulação com o ensino primário e profissional (o qual foi inicialmente voltado para a preparação das camadas populares e visto como inferior ou negativo, carregado de preconceitos por ter um caráter utilitário e técnico preparar para as artes e ofícios manuais), com forte apelo ao nacionalismo, à formação humanística e com apreço pelo enciclopedismo, pela cultura geral e literária, com uma pedagogia que enfatizava a memória, bem como o aprendizado e o mérito através do desempenho nos exames foram as características que o Ensino Médio assumiu desde seu estabelecimento no Brasil como ensino secundário até o final da primeira República. Alguns autores demarcariam esse período a partir da segunda metade do século XX, destacando algumas transformações, adiantadas por Souza (2008):

No final da Primeira República, o ensino secundário foi alvo de intensos debates na sociedade brasileira. Intelectuais, políticos e educadores voltaram-se para uma discussão das suas finalidades, cogitaram a necessidade de uma reorganização geral com vistas a uma maior organicidade, polemizaram em torno do tipo de formação mais adequada, se uma educação geral desinteressada ou se estudos especializados e, ainda, sobre a conveniência da inclusão ou exclusão de disciplinas nos programas de ensino. (SOUZA, 2008, p. 109).

Na próxima seção, avanço no diagnóstico sobre as principais configurações curriculares da última etapa de Educação Básica, a qual é objeto central desta investigação. Além disso, Apresento e problematizo os desafios estruturais do Ensino Médio ao longo do século XX, com os embates em torno do seu currículo e de seu caráter identitário, ora voltado para a uma formação geral, ora para a preocupação com uma formação profissional. As lutas estabelecidas em torno da implementação do Ensino Médio Integrado e as importantes reformas curriculares que emergiram a partir da LDB, lei número 9394/96, serão os elementos os quais serão tratados a seguir.

2.3 Entre a emergência da escolarização e os desafios persistentes da expansão do Ensino Médio no Brasil

A falta de consenso em torno da dualidade na identidade do ensino médio (formação geral e/ou profissional); os movimentos constantes de reforma na sua estrutura, ao longo do século XX, passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa; e as demandas constantes para a inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países. (KRAWCZYK, 2014, p. 17).

Autores referência no campo do currículo e das políticas curriculares para o Ensino Médio (KRAWCZYK, 2014; SILVA, 2019; SOUZA, 2008) destacam em suas pesquisas que o século XX foi marcado por significativas mudanças no currículo desta etapa de ensino. Dentre elas, destacarei nesta seção a dificuldade de construir uma identidade para o Ensino Médio (CIAVATTA; RAMOS, 2011), identidade essa que seguiu enfrentando um constante dualismo entre formação geral e ou para o exercício da vida profissional, associada a políticas desencontradas e contraditórias e aos impactos sociais desta etapa na formação dos jovens (MESQUITA; LELIS, 2015). Esse intenso debate, em meio à criação de políticas para a democratização⁵ do acesso⁶ a esse nível de escolarização, também teve como consequência a necessidade de serem pensadas a permanência e o sucesso e, ainda, derivada dos elementos listados anteriormente, houve um constante movimento de reformas, especialmente nos últimos 20 anos, em que uma série de propostas de currículo foram implementadas e perpassaram diversas interpretações, debates e embates em torno da formação que se esperava ofertar para as juventudes. Nessa direção, Souza (2008, p. 145) destaca que:

Podemos caracterizar os anos 30 a 60 do século XX como sendo um período de consolidação e ao mesmo tempo de redefinição da educação secundária no Brasil. As duas reformas implementadas pelo poder público federal, ambas estabelecidas durante o Governo Dornelles Vargas (Reforma Francisco Campos, em 1931 e Reforma Capanema, 1942) fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressadas e de caráter altamente seletivo.

Assim, organicidade, racionalidade e padronização foram os elementos que caracterizaram a expansão de oportunidades no Ensino Médio, acompanhada de um processo de democratização que começou a estruturar-se de forma mais efetiva especialmente na segunda metade do século XX. Para exemplificar esses dados, Souza (2008, p. 145) acrescenta que, em 1958, apenas 10% dos adolescentes com idade entre 12 e 18 anos frequentava a escola e, no início dos anos 1960, metade das escolas que ofertavam ensino secundário eram privadas e

⁵ Souza (2008, p. 145) destaca que, em 1933, havia 66.000 alunos matriculados no Ensino Secundário no Brasil e que, em 1952, esse número subiu para 466.000; em 1961, o número subiu para 991.000. Segundo a autora, esses números expressivos servem para demonstrar o início do processo de democratização do Ensino Médio no país.

⁶ De acordo com os dados informados pelo Censo Escolar (INEP/MEC, 2021, p. 7) foram registradas 7,6 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2020, aumentando 1,1% no último ano. Esse crescimento interrompe a tendência de queda observada nos últimos anos (redução de 8,2% de 2016 a 2019).

estavam localizadas em sua maioria nas capitais e em grandes centros urbanos, localização essa que também era característica dos estabelecimentos públicos⁷.

A autora ainda reitera que a escola secundária nesse período estava “sobre antigas tradições” e a reestruturação da educação secundária tornou-se uma necessidade inadiável presente nos debates educacionais, dentre os quais indica ser necessário “problematizar as finalidades desse ramo do Ensino Médio, o tipo adequado da formação a ser dada aos alunos, a necessária articulação do secundário com o primário e com o ensino técnico profissional e a renovação didática” a qual deveria estar de acordo com o pensamento pedagógico em circulação (SOUZA, 2008, p. 146).

Nessa esteira, Lima (1974, p. 114-115) afirma que, no início da República, com a explosão do crescimento demográfico do país e com os primeiros passos para a industrialização, é que “começa realmente, a estruturação do sistema escolar brasileiro, tendo como pivô o ensino secundário”. Afirma-se que o Ensino Médio é formativo e o profissional utilitário, portanto seriado, em contraposição aos exames parcelados que vigoravam até então e deviam equiparar-se ao Colégio Pedro II, de forma a estabelecer uma uniformização. Nesse período, cresce a “fome de diplomas”, instrumento utilizado para manter o *status* das classes superiores e para evitar que as classes ascendentes utilizem o sistema escolar e conseqüentemente disputem espaço no mercado de trabalho.

O autor ainda acrescenta no seu diagnóstico o “descompromisso total do poder público com relação à educação, a supressão de qualquer tipo de fiscalização, a plena autonomia estadual sem controle federal” (LIMA, 1974, p. 115). Ao retratar essa omissão, busca demonstrar as diferenças entre o nosso sistema educacional e o dos Estados Unidos nesse período, o qual tinha preocupação em abrir novas escolas para atender o povo e melhorar os métodos de ensino, já que lá a preocupação era sobre “o que se ensinava e como se ensinava”, diferente da nossa, baseada na tradição francesa, “cartorial e regulamentar” (LIMA, 1974, p. 117-118). Para o autor, nossos reformadores não tinham as mesmas preocupações que as dos norte-americanos. Um outro ponto fundamental ressaltado pelo autor refere-se ao caráter dual que o Ensino Médio assumiu ao longo de sua história e que busco demonstrar nesta seção:

⁷ O diagnóstico da autora sobre a distribuição dos estabelecimentos públicos que ofertavam Ensino Médio nos ajudam a compreender a ausência dessa oferta em municípios do interior do país, como é o caso de Santo Ângelo - RS, município no qual é realizada a parte empírica desta pesquisa. O Colégio Estadual Missões era o único a oferecer Ensino Secundário na década de 1960, tendo a sua primeira turma no ano de 1968, como demonstrado no capítulo 5, sendo que, apenas nos 1980, outras escolas passaram a ofertar matrículas para o Ensino Médio na cidade.

Vemos, portanto, que as reformas educacionais são, apenas, o **feedback** de fatos sociais, econômicos e políticos, nada tendo a ver com ideais pedagógicos humanitários: o deslocamento das populações pela imigração interna, a chegada de milhares de estrangeiros a abolição da escravatura, a incipiente industrialização [...] geram a expansão do ensino médio como instrumento de ascensão social, inclusive através do “desvio” dos parcelados, madurezas ou supletivos. (LIMA, 1974, p. 115).

As questões abordadas acima são de fundamental importância para compreender que as reformas são frutos de seu tempo. Ao referir-se ao conceito de *feedback*, o autor nos possibilita compreender que mudanças sociais, econômicas e políticas foram determinantes para as proposições de mudanças curriculares em nosso país. Além de um permanente modelo dual, o Ensino Médio enfrentou lutas pela sua democratização de forma mais contundente durante a segunda República. Os apelos eram para que o seu currículo incluísse a formação dos cidadãos da nação com a finalidade de preparar mão de obra qualificada para a ascendente indústria brasileira localizada nos grandes centros urbanos como São Paulo e Rio Janeiro, em especial, nos primeiros anos republicanos. Esses fatos nos ajudam a dialogar com Souza (2008), que demonstra a lenta dispersão geográfica de oferta de Ensino Médio público em nosso país. Antes de discorrer sobre o intenso movimento de reforma do qual a última etapa da Educação Básica foi alvo a partir do final dos anos 90 (ou seja, a partir da LDB 9394/96⁸ até os dias atuais), torna-se necessário retratar um capítulo ímpar na história da educação brasileira e de nosso país como um todo.

Souza (2008) demarca, em sua obra, que os anos 70 foram marcados por intensas mudanças no currículo da escola primária e secundária sob a égide da Ditadura Militar. Nesse período, defendeu-se uma formação diferenciada daquela proposta durante as intensas lutas

⁸ Lauro de Oliveira Lima (1974) assinala, em sua obra, o intenso movimento que representou a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/61), a qual “pretendia ser a primeira lei geral e doutrinária (diretrizes e bases), sem qualquer laivo de regulamento, a camisa de força com que as leis anteriores tinham manietado a ação dos educadores (diante do regulamento não havia margem para qualquer experiência pedagógica)” (LIMA, 1974, p. 189). Ele acrescenta, ainda, que o projeto de criação da lei tinha inspiração pioneira, ou seja, pautava-se nos ideais do movimento da escola nova no Brasil e foi influenciado pelo processo de democratização, mas sofreu forte impacto de setores tradicionais que conseguiram retardar por quase quinze anos sua aprovação. Essa LDBEN apresentou algumas mudanças no currículo do Ensino Médio, o qual no período da Ditadura Militar passaria por novas transformações, especialmente com a aprovação da Lei nº 5.692/1971, a qual marca o processo de profissionalização da educação secundária, característica central da educação proposta para os jovens em um cenário antidemocrático sob o comando dos militares. Sobre as mudanças da Educação de Grau Médio na LDBEN de 1961, ressaltos os seguintes elementos listados pelo autor: “1- Terá dois ciclos (4-3 anos) para todos os ramos de ensino; 2- as disciplinas do currículo são determinadas, direta ou indiretamente, pelos conselhos; 3- o ano letivo será de 180 dias com direito a 25% de infrequência; 4- os estabelecimentos de ensino têm liberdade para programas, para organização e para verificação do aproveitamento escolar; 5- o ensino secundário deve voltar-se para uma prática educativa vocacional; 6- o ensino de português é privilegiado no horário; 7- o terceiro ano colegial pode tomar de um pré-universitário (origem dos convênios dos colégios com os ‘cursinhos’ pré-vestibulares); 8- nas escolas técnicas pode haver um curso pré-técnico, como nas superiores pode haver ‘um colégio universitário’; 9- os cursos profissionais equivalem ao secundário; 10- as empresas devem criar cursos de aprendizagem (SENAI e SENAC) (LIMA, 1974, p. 222-223).

pela democratização que ocorreram nos anos 60, acompanhadas de grandes mudanças culturais, efervescência política, lutas ideológicas, participação crescente dos movimentos sociais, crescimento do movimento sindical e operário, luta dos trabalhadores do campo e apoio à reforma de base (propostas pelo governo de João Goulart).

O período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), além de marcar o fim das liberdades democráticas, a implementação de um modelo autoritário que regulamentou a tortura, a censura e a violência de todas as formas, as mudanças econômicas que iniciaram com forte investimento no setor industrial pesado e que culminaram em uma alta taxa de inflação e crise econômica, também foi um período de controle ideológico, do uso indevido dos meios de comunicação em massa e intensas intervenções no sistema educacional. Esses fatores levaram à precarização das universidades e do ensino público em variados níveis.

Relativamente ao Ensino, a aprovação da lei 5.692, em 05 de agosto de 1971, marcou o processo de profissionalização dessa etapa da educação básica e da derrocada dos ideais humanistas os quais pautaram a LDBEN (lei nº 4.024/61) e os movimentos escolanovistas que a antecederam. De cunho tecnicista, a Reforma de 1971 é uma retomada do que Lima (1974, p. 232-233) denominou de “tecnocratas”. Esse documento suprimiu cerca de 90 artigos e deixou 30 da atual LDBEN, introduzindo 88 novos dispositivos.

Lima (1974, p. 233, grifo do autor) ressalta que seu 1º artigo é pleonástico ao apresentar como objetivo do ensino pré-universitário “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO e preparação para o exercício consciente da cidadania”. Souza (2008, p. 267) acrescenta que o ensino de segundo grau através dessa lei “buscou efetuar uma inversão inédita na história da educação brasileira, isto é, ela estabeleceu a profissionalização universal e compulsória”, a qual estabelecia uma nova compreensão de qualificação para o trabalho nessa etapa da educação básica.

Dessa maneira, diferente da LDBEN – que se referia ao desenvolvimento integral da personalidade –, a reforma mencionada anteriormente fala em potencialidade, insistindo no seu objetivo central: inserir na lei a dimensão da qualificação para o trabalho, já que sua finalidade maior era profissionalizar. Lima (1974, p. 260-261) ressalta que essa legislação educacional buscou construir um currículo pleno de condições tecnocráticas e que seus autores devem ter julgado que os educadores não tivessem imaginação e lógica para usar a liberdade e nem a visão para compreender as relações entre o sistema educacional e o processo histórico. Assim, acabaram “criando múltiplas possibilidades, [para] conservá-las sob controle, tanto na maneira de a elas chegar, como na maneira de atualizá-las” (LIMA, 1974, p. 261). Souza (2008, p. 266)

acrescenta que a própria origem da lei nº 5692/71 “é denotativa do modo como os governos militares atuaram em relação a educação”. Sobre essas mudanças, a autora demarca que:

Em relação ao ensino secundário, as transformações foram ainda mais profundas. O conteúdo marcadamente humanista até então predominante, gozando de enorme legitimidade social, foi substituído pela cultura científica e técnica orientadora para o trabalho. A mudança em relação à sensibilidade social sobre a validade das disciplinas literárias foi notável. A ênfase da utilidade prática dos conteúdos e sua funcionalidade para a vida contemporânea mudaram radicalmente as prioridades na seleção e distribuição do conhecimento no interior das escolas. A transformação mais impressionante, no entanto, ocorreu a partir de 1971, com a profissionalização obrigatória de todo o ensino de 2º grau, incluindo, obviamente, o antigo ensino secundário (ciclo colegial). (SOUZA, 2008, p. 228).

Quanto às mudanças no currículo das disciplinas nesse período, acredito ser importante destacar a divisão em quatro camadas: um núcleo comum determinado pelo conselho federal; as disciplinas obrigatórias previstas na lei 5692; uma parte diversificada; e a quarta parte destinada às habilitações profissionais próprias do 2º grau. A matéria de Comunicação e Expressão foi relevante para a expressão da cultura do país, os Estudos Sociais estavam pautados no ajustamento social dos sujeitos e no estudo do país com ênfase desenvolvimentista (assim como a História e a Geografia). A Língua Portuguesa destacou-se como instrumento por excelência para adquirir habilidades de comunicação e aprender a norma culta. Já a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) tinha a finalidade de preparar para o exercício da cidadania. Disciplinas como Educação Moral e Cívica, bem como as demais que compunham as organizações curriculares, além de preocuparem-se com a transmissão dos “conhecimentos básicos da língua nacional e das ciências naturais, físicas e sociais” (SOUZA, 2008, p. 272) e a seleção do conhecimento para as escolas, abordavam também conteúdos voltados para “a transmissão de valores morais, cívico-patrióticos e para a inculcação da ideologia política do regime militar” (SOUZA, 2008, p. 270-272).

Assim, nas décadas finais do século XX é que começa a se desenvolver o processo de democratização do ensino nos níveis primário e secundário. Essa democratização foi “expressiva tornando o acesso à escola direito efetivo de cidadania, para a grande maioria da população brasileira” (SOUZA, 2008, p. 227).

Em diálogo com o que foi recém exposto, Dayrell (2009) procura salientar algumas transformações que foram sendo atribuídas aos sentidos do Ensino Médio. Ao longo do tempo, o Ensino Médio passou a ser visto como um caminho natural para os jovens que pretendiam seguir seus estudos em nível universitário, formação essa voltada especialmente para os estudantes pertencentes à classe média. Com sua expansão (especialmente a partir do final dos

anos 90, período que marca o início de uma intensa onda reformista), passa a ser considerado a última etapa da escolarização obrigatória, o final de um percurso. Essas questões reforçam a discussão sobre o caráter dualista que o currículo dessa etapa de ensino assumiu, ora um caráter propedêutico, ora profissionalizante. Esse debate é trazido à tona em questões apresentadas por Dayrell (2009, p. 9): “Afinal, se existe uma ou várias, quais as funções do Ensino Médio? Ele deve preparar os jovens para o mundo do trabalho, para a cidadania, para o ingresso na universidade?”. Esses questionamentos podem se tornar mais potentes uma vez que dialogam com os objetivos propostos para esta pesquisa, já que compreender quais elementos podem compor um currículo que dialogue com as juventudes de nosso tempo é de nosso interesse.

A primeira questão a ser explicitada agrega-se ao interesse em examinar os intensos movimentos de reforma curricular no Ensino Médio brasileiro. Vale recordar que a partir do final dos anos de 1990, iniciam-se intensos movimentos internacionais de reformas e novas possibilidades organizativas para esse nível de ensino. Sob a influência de determinadas organizações multilaterais (LIBÂNEO, 2012), o país publicou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), assim como um conjunto de novas normativas curriculares. Sob diferentes perspectivas, os estudos na área evidenciaram a possibilidade imediata de mudanças nessa etapa da Educação Básica, ora delineando seu significado nas novas dinâmicas econômicas dos anos de 1990, ora apontando a urgência em superar o caráter dualizante da formação dos estudantes ou, ainda, apontando o Ensino Médio como espaço de proteção social para as juventudes. Em geral, essas proposições colocam o currículo escolar e as práticas docentes, em suas políticas e práticas, como alvos privilegiados para mudanças (SOUZA, 2008; 2012; SILVA, 2014, p. 129).

A intensa onda de reformas do Ensino Médio ao longo século XX está imersa no contexto de democratização da escolarização pública, a qual foi lenta e não teve um desenvolvimento homogêneo. Entre os anos 60 e 70, ocorre um salto nesse processo, o qual ligou-se ao desenvolvimento da industrialização e da necessidade de mão de obra qualificada. Já no período pós-ditadura, durante o processo de redemocratização, encontra-se com uma série de reformas impulsionadas a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96), as quais, por diferentes perspectivas, caminhos teóricos e metodológicos, vão buscar discutir as finalidades do Ensino Médio e a necessidade de universalização do acesso, seguida da luta pela permanência e sucesso dos estudantes. O quadro 1, a seguir, busca ilustrar esse movimento reformista iniciado com a LDB de 1996 e que se intensificou nos últimos 20 anos:

Quadro 1 - Síntese das políticas curriculares para o Ensino Médio pós LDB (9394/96)

| Política Curricular | Elementos centrais da proposta |
|--|--|
| Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998) | <ul style="list-style-type: none"> • Definia que a organização curricular de cada escola devia estar pautada pelos valores da LDB (lei nº 9394/1996). • Constituiu-se em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada escola. • Buscava vincular educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. |
| Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000) | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado contextualmente na consolidação do Estado democrático no Brasil, nas mudanças tecnológicas e nas necessidades na produção de bens e serviços. Pautado nas dimensões do trabalho e da cidadania, tinha como embasamento legal os princípios defendidos na LDB (lei nº 9394/1996). • As mudanças no currículo pautam-se em dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências dessa sociedade. • Propôs uma reorganização curricular em 4 áreas do conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização. |
| Projeto Lições do Rio Grande (2009) | <ul style="list-style-type: none"> • Proposta que vigorou no estado do Rio Grande do Sul e que se inseria em um conjunto de outras políticas que buscavam balizar e avaliar a qualidade da educação básica dentro do Programa Estruturante Boa Escola para Todos; composto por cinco projetos: SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. • Propôs formação pedagógica aos professores da rede estadual e forneceu cadernos didáticos (do professor e dos alunos) por área do conhecimento com o intuito de estabelecer as habilidades e competências cognitivas e um conjunto mínimo de conteúdos que deviam ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. • Tinha uma proposta pautada em habilidades e competências e era o referencial a partir do qual cada escola deveria organizar seu currículo, sendo que a autonomia de cada instituição e professor ficava restrita a escolher o método de ensino. |
| Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (2009) | <ul style="list-style-type: none"> • Institui propostas de redesenho curricular (PRC) os quais deveriam estar articulados aos projetos políticos e |

| | |
|--|--|
| | <p>pedagógicos das escolas e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (propostos nas DCNEM 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Através do PPDDE interativo, destinou recursos para que as escolas investissem em propostas curriculares inovadoras. Aposta em um currículo dinâmico e flexível, busca fortalecer o protagonismo juvenil, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de tecnologias criativas. • As ações propostas devem contemplar as diferentes áreas e apresenta os seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil. A edição atual do Programa está articulada à proposta de Reforma do Ensino Médio. |
| DCNEM (2012) | <ul style="list-style-type: none"> • Articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos para orientar as políticas públicas educacionais na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. • Aponta a escolaridade em nível médio como direito social e dever do Estado; define que as finalidades do Ensino Médio são elencadas na LBD. • Nas suas proposições curriculares, destaca: a formação integral do estudante; o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; a indissociabilidade entre educação e prática social; a integração de conhecimentos, a interdisciplinaridade e a contextualização; a integração entre educação e as dimensões do trabalho (perspectiva ontológica), da ciência (conhecimentos sistematizados e produzidos socialmente), da tecnologia (transformação da ciência em força produtiva) e da cultura (processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados) como base da proposta e do desenvolvimento curricular. |
| Ensino Médio Politécnico – EMP (2011-2012) | <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de reestruturação do Ensino Médio que vigorou no Estado do Rio Grande do Sul e que tinha como objetivos: o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; a qualificação do estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas práticas pedagógicas. • A concepção de conhecimento no EMP era compreendida como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido. A produção do |

| | |
|--|--|
| | <p>conhecimento se origina nas práticas sociais e na transformação da natureza. Institui o Seminário Integrado como espaço de pesquisa para a produção do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pautava-se no trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico (com projetos vivenciais), na interdisciplinaridade. Mudou a forma tradicional de avaliação por nota pela construção de conceitos e pela elaboração de Projeto Político Pedagógico de Apoio/PPDA como forma de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. |
| Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • Política de âmbito nacional que buscou elevar a qualidade do Ensino Médio, na perspectiva de inclusão de todos que têm direito a essa escolarização e com foco na formação integral. Articulado com a formação dos professores (os quais recebiam um auxílio financeiro como incentivo para participarem das formações), além de articular-se com os redesenhos curriculares propostos pelo PROEMI. • Articulou-se com as propostas estaduais (como com o EMP no RS). Alinhou-se às DCNEM-2012, de forma que a cultura, a ciência e a tecnologia são dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. • A formação tinha como eixo estruturante “ Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, tendo uma etapa de formação geral e outra direcionada às áreas do conhecimento. |
| Lei 3.415/2017 – Reforma do Ensino Médio – Novo Ensino Médio ⁹ (2017) | <ul style="list-style-type: none"> • Originada da Medida Provisória nº 746, de 2016, a qual altera a LDB e estabelece a Reforma do Ensino Médio para a construção do Novo Ensino Médio (NEM). Dentre as mudanças curriculares, estabelece o aumento da carga horária e divisão do currículo em uma parte geral estabelecida pelos conhecimentos das áreas previstas na BNCC, e uma parte diversificada proposta a partir de itinerários formativos. • Prioriza o conhecimento de Língua Portuguesa, Inglesa e Matemática. Institui a disciplina de Projeto de Vida e aceita profissionais com notório saber para desenvolver o trabalho nas escolas. • Em articulação com a BNCC, pauta-se no desenvolvimento de competências, na flexibilização curricular e no protagonismo juvenil. |
| DCNEM (2018) | <ul style="list-style-type: none"> • Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Assim, regulamenta o currículo proposto pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio. |

⁹ O estado do Rio Grande do Sul iniciou, no ano de 2020, o processo de implementação do Novo Ensino Médio com 30 escolas-piloto distribuídas no Estado. A 14ª CRE, região de abrangência onde é realizada a parte empírica desta pesquisa, tem 10 escolas-piloto, sendo que o Colégio Estadual Missões é uma delas. No ano de 2022, formaram-se as primeiras turmas, concluindo-se o processo piloto de Ensino Médio, iniciando-se, no mesmo ano, a implementação do Ensino Médio Gaúcho com as turmas de 1º ano.

| | |
|--|---|
| <p>Base Nacional Comum Curricular – EM (2017/ 2018)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Alinha-se às modificações propostas pela Reforma do Ensino médio, sendo que o currículo será composto pela Base e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. • Além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. • Adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que busquem atender às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. |
| <p>Referencial Curricular Gaúcho – RCGEM (2021) e Ensino Médio Gaúcho (2022)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • O Referencial encontra-se em fase implementação (redigido por uma pequena parcela de docentes da Rede Estadual de Ensino em um processo acelerado). Atualmente (desde 2022) o documento é o norteador do currículo do Ensino Médio no RS, denominado Ensino Médio Gaúcho, e alinha-se às políticas nacionais como a BNCC e o NEM. • O Referencial é balizador do modelo de aprendizagem das redes municipais, estadual e escolas privadas, visa agregar elementos de interdisciplinaridade e temáticas regionais como história, cultura e diversidade étnico-racial, de forma a complementar à BNCC. • O Ensino Médio Gaúcho iniciou sua primeira turma em 2022, alinhado aos princípios nacionais estabelecidos pela reforma que deu origem ao chamado “Novo Ensino Médio” e pela BNCC. Assim, tem um currículo dividido em formação geral básica e Itinerários formativos. Na formação geral básica, prioriza o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, dissolvendo as habilidades dos demais componentes curriculares nas áreas. Os Itinerários formativos caracterizam a flexibilidade do currículo e são aprofundamentos das áreas de conhecimento, organizados em 24 trilhas, que enfatizam uma área focal e outra complementar, dentre as quais os estudantes poderão fazer suas escolhas com foco na realização de seu projeto de vida. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O quadro 1 foi elaborado a fim de demonstrar o intenso movimento reformista pelo qual passou o Ensino Médio, especialmente no cenário pós LDB (9394/96). Esse processo de expansão com “a inclusão dessa etapa de ensino no âmbito da educação básica e seu caráter

progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento político e social que ele possui” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Por outro lado, a autora demarca que essa etapa representa os mais controvertidos anos da educação básica, o que trouxe ao longo do tempo muitas dificuldades para a definição de políticas educacionais para esse público. Acrescenta que muito falou-se sobre a perda de identidade do Ensino Médio, mas que o correto seria a compreensão de que ele “nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755). A autora ainda afirma que:

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanece, fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p. 755-756).

Ainda sobre a expansão do Ensino Médio, autores como Silva (2019), Krawczyk (2011) e Souza (2008) buscaram demonstrar que os intensos movimentos internacionais de reforma iniciados no final dos anos 1990 ocorreram “sob influência da Unesco e o Banco Mundial, dentre outras agências multilaterais” de forma que o Brasil, publicou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e um conjunto de normativas curriculares. Assim, os estudos da área, de perspectivas diversas, evidenciaram possibilidades de mudanças nessa etapa, “ora delineando seu significado às novas dinâmicas econômicas dos 1990, ora apontando a urgência em superar o caráter dualizante da formação dos estudantes” (SILVA, 2019, p. 69). O autor identificou, ainda, a perspectiva do Ensino Médio como um espaço de proteção social para as juventudes.

Nessa esteira, Krawczyk (2011) destaca a expansão significativa do Ensino Médio a partir de meados dos anos 1990, bem como a importância de sua obrigatoriedade institucionalizada, a qual veio mais tarde (Emenda Constitucional nº 59/2009) e respondia a “pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef” (p. 755). Nesse debate, a autora busca demonstrar que, além da necessidade de sanar uma dívida com as populações que até então haviam sido excluídas desse processo de escolarização, era necessário ampliar recursos e condições de atendimento. Dialogando com o destaque dos autores mencionados no parágrafo anterior, a autora acrescenta:

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Nessa esteira, ao fazerem um balanço sobre os “reformismos” que o currículo do Ensino Médio sofreu ao longo do tempo, Silveira *et al.* (2018, p. 102) acrescentam que:

[...] caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica. Além disso, desafios relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, e os referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do Ensino Médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro.

Logo, a escola média, apesar dos intensos movimentos reformistas entre uma educação mais técnica ou mais propedêutica, com maior ou menor carga horária, com a expansão da educação profissional e/ou integrada, segue entre avanços e dificuldades passando por diversos desafios:

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias. (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Krawczyk acrescenta ainda que a escola média segue sendo um espaço sem consenso:

A situação atual do ensino médio encerra várias e complexas questões: aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse ensino público no Brasil, condicionamentos mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos: políticos, sociais e econômicos, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendências em construção a partir de novas diretrizes para a expansão e melhoria desse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2003, p. 172).

Nas tramas do neoliberalismo, os problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos se intensificam com a falsa justificativa de superar o caráter dual, de dialogar com as juventudes e deixar-lhes escolher, inovar e melhorar os índices e resultados. Estruturam-se a partir da BNCC e da Reforma do Ensino Médio novos e persistentes desafios, além de intensas e variadas desigualdades. Dessa maneira, torna-se relevante compreender essas tessituras. Na próxima seção, argumento sobre as políticas curriculares contemporâneas na lógica de cultura do novo capitalismo.

2.4 Sobre a individualização dos percursos formativos e o empresariamento dos sujeitos: as políticas de escolarização juvenil contemporâneas

Em meados de julho de 2021, ainda em meio a um cenário pandêmico em que as desigualdades de todos os tipos, inclusive as educacionais, foram multiplicadas, o governo federal realizou o lançamento de um cronograma nacional para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas públicas e privadas brasileiras a partir de 2022. No Estado do Rio Grande do Sul, apesar da pandemia causada pelo Covid-19 e da consequente suspensão das aulas presenciais ainda no mês de março de 2020, com retorno gradual iniciado em maio de 2021, o NEM passou por um processo de implementação em 30 escolas-piloto¹⁰, concluído em 2022, formando as primeiras turmas de terceiro ano e, assim, estabeleceu-se a partir desse mesmo ano a implementação do então Ensino Médio Gaúcho em todas as escolas do Rio Grande do Sul.

O NEM se apresenta como mais uma das marcantes propostas de reforma curricular para a última etapa da educação básica apresentadas nos últimos anos e que nos conduzem ao inegável diagnóstico de que o Ensino Médio ainda não conseguiu definir sua identidade e, portanto, ao que ele se propõe (KRAWCZYK, 2009). Também pode-se depreender que a escola – que deveria ser pensada para e com os/as jovens –, ainda não conseguiu efetivamente dialogar com as juventudes (KRAWCZYK, 2011). O Ensino Médio no Brasil foi “marcado por inúmeros ‘reformismos’ que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica” (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 102). Soma-se a esse diagnóstico o entendimento, mais uma vez, de que a escola vem buscando atender aos imperativos econômicos, nesse caso, de uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa proposta vincula-se a um conjunto de políticas curriculares que se enquadram em uma mesma lógica de empresariamento da educação e de expansão das racionalidades neoliberais e neoconservadoras que colocam em risco o amadurecimento de nossa sociedade democrática, bem como as conquistas até então realizadas. Ferreti e Silva (2017, p. 297) salientam a “estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746 a qual estabeleceu a atual reforma do Ensino Médio”. Essas políticas enquadram-se em um contexto marcado pela “tradição de

¹⁰ Sobre o processo de implementação do NEM no Rio Grande do Sul e a partir do documento Referencial Curricular Gaúcho, sugere-se a leitura da tese de Shirley Sheila Cardoso (2023).

desigualdades sociais, de concentração de renda, privilégios e oportunidades”, no qual promove-se o “retrocesso, com o ataque frontal e a tentativa de desmonte de um legado educacional civilizatório lentamente construído” (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 166). Esse ataque se operacionaliza através de políticas como a própria reforma do Ensino Médio, dentre outras, como buscam demonstrar os autores:

Tal ataque se operacionaliza por meio da, entre outras iniciativas, inusitada projeção de uma retrógrada proposta de “escola sem partido”, a instituição da PEC 241/55, que estabelece um teto para os gastos públicos, comprometendo o investimento consistente em educação e em outras políticas sociais, a reforma do ensino médio – apresentada por meio de uma Medida provisória – e tônica imprimida ao processo de elaboração da e debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira versão foi apresentada em setembro de 2015, tendo dela decorridas mais duas versões num processo fragmentado, aligeirado e insuficiente de discussão. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 166).

Ainda sobre esses aspectos, Krawczyk (2018, p. 63) acrescenta que, na contemporaneidade, “ampliou-se muito a influência do empresariado nas políticas educacionais brasileiras”. A atuação do empresariado ocorre de formas variadas, como através do modelo “Todos pela educação”, pelas fundações empresariais que trabalham junto com os órgãos para implementar políticas educacionais, pelas alianças entre corporações nacionais e estrangeiras, principalmente norte-americanas, que fornecem serviços educacionais. Segundo Krawczyk (2018, p. 63-64), “O espaço escolar é reconhecido como um espaço estratégico ideológico, pelo seu potencial na difusão de valores”, especialmente valores próprios do neoliberalismo, como o empreendedorismo, “apresentado como competência essencial para a aquisição da liberdade e da autonomia individual”.

Mesmo que aqui não se possa e nem mesmo se tenha a intenção de esgotar as discussões acerca dos intensos movimentos de precarização da educação proposta nesse cenário delineado pelos autores, é preciso mencionar o intenso debate em torno da legalização do *homeschooling*. O *homeschooling* retira do estado os seus comprometimentos com uma educação pública de qualidade, retira dos jovens e das crianças a possibilidade de uma convivência social em princípios democráticos e retira, por fim, a garantia de um currículo que seja pautado em conhecimentos científicos, deixando-os à mercê de uma educação pela via do senso comum, na maioria das vezes, fortemente religiosa e pautada em preconceitos diversos. Também cabe mencionar aqui a criação de escolas cívico-militares, escolas destinadas às comunidades mais vulneráveis que buscam cercear as liberdades e o pensamento além de padronizar as diversas condições e formas escolares, desde o currículo, o material didático, as vestimentas, os espaços

físicos, até a gestão da escola. Ainda sobre as recentes reformas como o NEM e seu caráter neoliberal, é importante o diagnóstico de Silveira *et al.*:

Em relação à reforma do Ensino Médio, estamos comentando sobre uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está “ligada ao projeto de poder que a fundamenta”. Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro. E, nesse momento, relacionar essa Reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 115).

Subscrevo o entendimento de que políticas curriculares não podem ser pensadas descoladas do contexto em que são discutidas, implementadas e, de forma muito especial, a quem se destinam, o tipo de sujeito que pretendem formar. Dessa maneira, “o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (PACHECO, 2003, p. 14). Nesse escopo, as políticas contemporâneas como a BNCC, o NEM e os consequentes documentos curriculares são justificadas por buscarem atender às demandas de uma sociedade e uma formação imersas nas tramas do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016), na cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2019) ou, ainda, de uma modernidade líquida na qual vigora a cultura da oferta (BAUMAN, 2010).

O neoliberalismo é entendido aqui não apenas como uma doutrina econômica, pois posicionou-se para além da crença na naturalidade do mercado ou uma redução do campo de intervenção do Estado, passando a ser compreendido como uma racionalidade orientadora de como as pessoas vivem, trabalham, relacionam-se e pensam seus projetos de vida. Sob essa orientação é que são pensadas e estruturadas as propostas de currículo na contemporaneidade. Desse modo, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo produziu nas sociedades contemporâneas uma “nova razão do mundo”, a qual produziu novas formas de viver e relacionar-se, ou mesmo diferentes comportamentos que alteram inclusive a subjetividade dos sujeitos. Nessa direção, o neoliberalismo opera em uma lógica de economização da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), estabelecendo novas relações: não mais de capital e trabalho, mas de débito-crédito, entre credor-devedor, tornando o homem em um ser “endividado” (LAZZARATO, 2013). Nessa esteira, o sujeito sente-se cada vez mais desafiado a investir na sua própria formação, em si mesmo, para que esteja cada vez mais apto a competir. É nesse sentido que dialogamos com os

autores quando afirmam que “Mais que um modo de governança, o neoliberalismo também operaria no âmbito da própria vida, impelindo os próprios sujeitos a sentirem-se endividados e buscarem uma reinvenção permanente, ‘financeirizando’ seus próprios percursos formativos” (SILVA; VASQUES, 2018, p. 10-11). Nessa direção, Licínio Lima (2012) também corrobora o entendimento do contexto que orienta as políticas curriculares destinadas às juventudes na contemporaneidade:

As últimas décadas têm revelado um complexo processo de mudança, tanto conceitual quanto de orientação política, fazendo esbater a origem mais democrática e emancipatória do ideal de educação ao longo de toda a vida, preferindo realçar as capacidades adaptativas e funcionais, traduzidas pelo elogio da aprendizagem ao longo da vida. (LIMA, 2012, p. 42).

“Aprender para ganhar, conhecer para competir”: é incisiva a frase que intitula a obra do autor, a qual mostra o deslocamento dos entendimentos sobre a educação em uma lógica neoliberal, subordinada a uma “sociedade da aprendizagem” em que o aprender “serve para adquirir habilidades que permitirão ao aprendente trabalhar mais, mais rapidamente e mais inteligentemente para competir na economia global” (LIMA, 2012, p. 43). A gramática educativa concentra-se na educação permanente, ou educação ao longo e ao largo de toda a vida, fortalecendo um processo no qual adquirir habilidades individuais para estar apto a competir e a ganhar torna-se predominante.

Sendo uma racionalidade, o neoliberalismo estrutura a sociedade, bem como governo e seus governados, estabelecendo condutas, modos de ser e viver em sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido, como busco demonstrar mais adiante, a partir da leitura de Hardt e Negri (2014), o neoliberalismo corrobora para conceber outros tipos de juventudes e suas subjetividades, bem como um ser competitivo, que se preocupa em investir em si mesmo, comportar-se como uma empresa, tornando-se o que Dardot e Laval (2016) denominaram de “empresário de si”:

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Assim, entende-se que os nossos modos de ser, conviver, educar, aprender, trabalhar, elaborar e implementar políticas educacionais estão engendrados nas tramas do neoliberalismo.

Esse contexto também pode ser explicado por aquilo que Sennett (2016) denominou de “cultura do novo capitalismo”, uma cultura “marcada por processos de subjetivação ligados à flexibilidade, ao curto prazo e à multirreferencialidade” (SILVA, 2015, p. 33).

Em suas obras, Sennett (2016; 2019) buscou mapear as mutações no trabalho e na construção das narrativas da vida dos sujeitos por meio daquilo que denominou de “capitalismo flexível”, marcado por uma cultura própria, a cultura do novo capitalismo. Em “A corrosão do caráter”, o autor busca demonstrar como as mutações no mundo do trabalho engendradas pelo neoliberalismo fazem com que os sujeitos tenham “um comportamento flexível”, o qual pode lhe trazer sucesso “enfraquecendo seu caráter” (SENNETT, 2016, p. 33). Sobre esse aspecto, Silva (2015, p. 14) acrescenta que, a partir da leitura de Sennett, “os indivíduos contemporâneos têm suas vidas conduzidas nas tramas da cultura e do trabalho, dimensionando-se na emergência de um capitalismo flexível”.

Nessa trama, convive-se com “aptidões portáteis” e uma “vulnerabilidade permanente” (SENNETT, 2016), vocábulos que assim compõem essa gramática: a flexibilidade, a sociedade das capacitações, do curto prazo, da ausência das rotinas, das vidas à deriva, do correr riscos e não ser possível fracassar. Essa racionalidade muda as rotas de vida. Não há mais carreira, construída a longo prazo, há emprego e uma sociedade de capacitações na qual os sujeitos precisam preparar-se a todo momento, adquirir novas e portáteis aptidões para conseguirem manterem-se no mercado em uma sociedade em que suas vidas estão à deriva. Não é possível planejar a longo prazo e não há possibilidade de fracasso, já que este é um tabu: “a literatura popular está cheia de receitas de como vencer, mas, em grande parte, calada sobre como enfrentar o fracasso” (SENNETT, 2016, p. 135).

As incertezas e as instabilidades são uma constante. Ao acompanhar as trajetórias de Enrico e Rico a partir das mutações de um capitalismo flexível, Sennett (2016, p. 32) lança mão de uma reflexão importante para investigações que se proponham a pensar na construção de projetos de vida em meio a uma racionalidade neoliberal: as condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaça a capacidade das pessoas transformarem seus caracteres em narrativas sustentadas.

Ao analisar a cultura do capitalismo, Sennett (2019, p. 13) acrescenta a esse diagnóstico três elementos importantes que ajudam a ampliar o escopo de nossa análise: o tempo – “como cuidar de relações de curto prazo, e de si mesmo, e ao mesmo tempo estar sempre migrando de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro”; o talento – “como desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, à medida que vão

mudando as exigências da realidade”; e o desafio de abrir mão, permitir que o passado fique para trás já que a meritocracia se torna central e contra o “ideal do artesanato”, contra a ideia de fazer algo pelo prazer de fazer bem feito, ou fazer bem apenas uma coisa. Na dimensão do mérito, mais interessante economicamente, propõe-se que o artesanato seja substituído pela meritocracia, abrindo espaço para habilidades potenciais em detrimento de realizações passadas.

Quem são essas pessoas que não fracassam, que renunciam ao seu passado, que adquirem habilidades portáteis a todo momento, que vivem à deriva, expostas aos riscos, que gostam de ser flexíveis e que convivem bem com a ideia de não pensarem uma carreira a longo prazo e que preferem ocupar espaços temporários onde são talentos? Essas pessoas existem? São um exemplo de sucesso? São protagonistas? Ou estão doentes? Sennett (2019, p. 14-15) destaca que a sociedade “sai em busca deste homem ou mulher ideal”, que provavelmente não deve ser nada comum, ou dificilmente exista e, “desse modo, o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos dos que nelas vivem”:

Uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas só pode ser encontrada – para colocar as coisas em termos simpáticos – em seres humanos nada comuns. A maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou. (SENNETT, 2019, p. 14-15).

Essa é a formação que se pretende ofertar para as juventudes? Sujeitos habilidosos, que escolhem capacitar-se a todo tempo e assumir os riscos de suas trajetórias? Essa é a liberdade e o protagonismo prometido pelas políticas curriculares contemporâneas, como o NEM? Os estudos indicam que sim. Nessa direção, outros autores auxiliam na ampliação desses argumentos.

Na leitura do texto *A cultura da oferta*, de Bauman (2010), é possível encontrar ferramentas que ajudem na compreensão do cenário do qual faz parte o Novo Ensino Médio. O NEM propõe uma organização curricular “mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2020). O autor começa seu texto nos dizendo que na fase líquido-moderna em que vivemos, a “cultura é feita na medida de escolha individual (voluntária ou imposta por obrigação), é destinada a servir as exigências da liberdade” (BAUMAN, 2010, p. 330), dessa forma, esse indivíduo, jovem, estudante, é o sujeito dessa cultura da oferta e recebe o direito de ser o único administrador da “política da vida”.

As próprias propagandas veiculadas no *Twitter* e em outras redes sociais¹¹ apresentaram fortemente um discurso de escolha, flexibilização, protagonismo, mostrando o que o autor nos alerta ser uma cultura de oferta, não de normas, em que “as redes substituem as estruturas em um jogo de apego/desapego e uma infinita sucessão de conexões e desconexões substituem a atividade de ‘determinar’ e ‘fixar’” (BAUMAN, 2010, p. 35). A propaganda¹² veiculada desde o dia 14 de julho de 2021 (dia da aprovação do cronograma oficial de implementação do NEM) em rede de televisão aberta, em horário considerado de maior audiência e exibida diariamente é ilustrativa da discussão que coloco em pauta nesse momento:

Você está pronta para isso? Em 2022, ela vai poder escrever a sua história. É real! Agora, a gente vai poder escolher em qual área do conhecimento quer ser aprofundar. E até escolher uma formação profissional e técnica. E nós professores vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida. Prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A qualidade da educação vai dar um salto. Novo Ensino Médio, deixe a educação transformar a sua história (BRASIL, 2021).

“Você pode escolher! Escrever a sua história! Você decide, é protagonista!”. São frases que ajudam a expressar na propaganda a ideia de liberdade fortemente vinculada ao protagonismo juvenil, impresso nessa política. A cultura da oferta, própria da modernidade líquida de Bauman (2010), ajuda a compreender que uma proposta curricular que se ampare na ideia de liberdade de escolha do indivíduo parece vir a responder às demandas de uma sociedade fortemente amparada nos princípios neoliberais. É nesse sentido que o autor afirma: “abandonar os padrões muito rígidos, ser condescendente com a falta de critérios, satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a flexibilidade e exaltar a instabilidade e a incoerência, esta é, portanto, a estratégia justa (a única razoável?) hoje” (BAUMAN, 2010, p. 34).

E é nessa direção que se estrutura a atual proposta de Ensino Médio, veiculada a partir da propaganda nas redes sociais, televisão e demais mídias. Essa proposta, aprovada através de medida provisória que alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996) e que se encontra em processo de implementação, chega às escolas levando sempre o argumento da participação, da flexibilização e da liberdade de escolha. Também vende uma ideia de autonomia, escolha e participação das comunidades, as quais, segundo a proposta, poderão escolher os itinerários formativos que irão ofertar, construindo Referenciais

¹¹ Algumas das propagandas mencionadas podem ser acessadas em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA> e <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>

¹² Transcrição do texto da propaganda feita pela autora. O vídeo completo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>

Curriculares que amparem a proposta de cada Estado e de cada município. Esse é caso do Rio Grande do Sul, onde desde os primeiros meses do ano letivo de 2019, tem-se desenvolvido estudos sobre o NEM e indicou o preenchimento de um questionário semiestruturado¹³ que induz ao reconhecimento da necessidade de mudanças, bem como do fracasso das escolas na estrutura que até então vinham reproduzindo. Ao mesmo tempo, não proporciona muitas possibilidades para que os educadores possam opinar e discordar da proposta que está em pauta. Ainda durante o ano de 2021, aprovou o Referencial Curricular Gaúcho, licenciando docentes da rede para que, de forma aligeirada, se tornassem redatores desse referencial que foi escrito em período inferior a seis meses. Na página do Novo Ensino Médio, administrada pelo Ministério da Educação, encontra-se a seguinte resposta para o questionamento sobre os benefícios dessa nova organização curricular:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (BRASIL, 2020).

Assim, o NEM apresenta um currículo pautado na flexibilidade, na liberdade dos sujeitos escolherem e não leva em conta que esta etapa da Educação Básica tem uma dívida com o conhecimento cientificamente construído pela humanidade e que deve ser oferecido a todos independente da sua condição social, econômica ou cultural, reproduzindo desigualdades. Um currículo, ao inclinar-se fortemente para uma formação técnica e profissional, lesa a formação científica. Um currículo que é fortemente amparado na escolha individual produz figuras cada vez mais individualizadas e precárias. Dessa forma, dizemos aqui que este é um currículo que, dentro de uma racionalidade neoliberal, produz empresários de si mesmos, como podemos compreender nas palavras de Dardot e Laval:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que

¹³ Encontra-se disponível no site da SEDUC-RS o questionário aqui mencionado, que pode ser acessado no seguinte endereço: <http://formularios.educacao.rs.gov.br/>

vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O indivíduo transformado pela racionalidade neoliberal, que o interpela a conceber a si mesmo, fazendo-o comportar-se como uma empresa, pode ser facilmente percebido em nossos sujeitos do Ensino Médio. A escolha do seu itinerário formativo nada mais é que um empresariamento de si mesmo, do seu futuro, de seus sonhos e, mais especificamente, uma proposta com caráter altamente técnico e voltado para as habilidades que tem em seu cerne o saber fazer, deixando aquém o saber conhecer. Esse sujeito – cada vez mais individualizado pelo processo de escolha e pela racionalidade em que está imerso – é desafiado a jogar esse jogo (onde não lhe é permitido escolher se quer jogar ou não), pois trata-se de um “jogo do qual todos têm de participar, um jogo competitivo, um jogo entre desiguais” (VEIGA-NETO, 2018, p. 39). E essa metáfora do jogo nos ajuda a compreender as desigualdades geradas por essa liberdade de escolha, em que se perdeu de vista o direito aos conhecimentos como referência e em que desiguais competem em um mesmo cenário, sem que todos tenham as ferramentas necessárias para competir, o que nos leva a pensar a partir das palavras do autor:

Ter maior ou menor sucesso no jogo é uma questão da competência, dedicação, interesse e garra de cada jogador. É claro que sempre tais atributos variam de jogador. Um jogo só faz sentido se nenhum jogador for idêntico a qualquer outro e ninguém abandonar o jogo. Sempre é necessário existir, por menor que seja, um diferencial entre os participantes. A competição é, assim, a manifestação factual desse diferencial; os sucessos e fracassos são a manifestação material. (VEIGA-NETO, 2018, p. 38).

Além disso, acrescento os apontamentos de Ramos e Frigotto (2016) que, ao nomearem criticamente essa reforma como uma “contrarreforma” do Ensino Médio, apresentam alguns questionamentos para fundamentar essa crítica:

que jovens disseram que se interessam por este tipo de escola? Que jovens se interessam por tão pouco? Querem a metade da educação a que eles têm direito? Quem disse que os jovens não se interessam pelo ensino de ciências, de artes, de filosofia, de sociologia, de educação física, de história da África [...]. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 41).

Ainda, desenvolvem um pouco mais como essa proposta se situa em um cenário de racionalidade neoliberal:

O cerne da contrarreforma está na dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo. Reitera e

incorpora as medidas dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram, ao longo do Século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social. (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Ramos e Frigotto (2016) destacam como a racionalidade neoliberal encontra-se presente na proposta do Novo Ensino Médio, e como ela produz desigualdade no acesso ao conhecimento. Enfatizam seu caráter autoritário de implementação, bem como seu caráter fortemente técnico e pragmático. E apontam para o descompromisso e a falta de priorização de um currículo pautado nos conteúdos e no conhecimento como direito e nos processos democráticos como as melhores formas de pensar o viver em sociedade e os projetos educativos para as nossas juventudes, como podemos observar:

Vê-se, assim, o caráter manipulatório da publicação antecipada da MP em relação à conclusão da BNCC, dada a influência de seu conteúdo pelo ideário conservador da MP, a qual foi convertida no Projeto de Lei. n. 34/2016. Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública. (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Silveira *et al.* (2018), em seu diagnóstico crítico e reflexivo, alertam que a retórica produzida sobre o NEM através da utilização das redes sociais e os variados meios de comunicação corrobora a fabricação “não apenas de um ‘novo’ Ensino Médio, mas desejos, consentimentos, convencimentos” (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 103). Para os autores, o “Ensino Médio em nada poderia ser novo, pois apresenta elementos que contribuirão para aumentar ainda mais o processo de sua dualidade histórica” (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 112), já que a proposta sustentada pela pretensa flexibilização causa uma precarização do currículo e representa um retrocesso em relação às lutas construídas em direção de superação do modelo dual que o Ensino Médio teve ao longo do tempo. Já a divisão em uma formação geral, determinada pela BNCC e por itinerários formativos, acaba estabelecendo formações específicas para os sujeitos, alguns mais pautados na formação propedêutica para prosseguir os estudos em nível superior, outros pautados em uma formação estritamente técnica e profissional. Acrescentam, também, que essa dualidade naturalizada na reforma “carrega consigo elementos de uma lógica neoliberal e de um modelo meritocrático que, juntos, têm operado para a proliferação das desigualdades e das injustiças sociais” (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 113).

Ao fazer um balanço sobre as disputas hegemônicas em torno do currículo que levaram ao decreto da MP que estabeleceu o NEM, Ferreti e Silva (2017) apontam a sua vinculação direta com a BNCCM, a extinção de quatro disciplinas obrigatórias (Filosofia, Sociologia, Arte, Educação) e a possibilidade de a docência ser exercida por alguém com notório saber ou ainda apenas com uma formação técnica-profissional. Além disso, atentam para a possibilidade de alterar toda a estrutura curricular e permitir o financiamento de instituições privadas com recursos públicos, como meio de ofertar formação. Os autores ainda concluem, a partir da análise em consultas públicas que realizaram em sua pesquisa, que

ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Também com o intuito de analisar a gramática que envolve as políticas curriculares orientadoras do Ensino Médio na contemporaneidade, Silva (2019, p. 41) sinaliza para a pauta formativa, “que atribui centralidade à constituição de indivíduos de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos”. A individualização e a responsabilização do indivíduo por seus percursos formativos o tornam “flexível, personalizável e criativo” (SILVA, 2019, p. 129), além de fomentarem um forte investimento de capacidades de melhorar a si mesmo, para estar em condições de competir, bem como uma forte atenção para as dimensões da inovação, do empreendedorismo e das competências socioemocionais, que pautam as políticas para a escolarização juvenil na atualidade (SILVA, 2019).

Em publicação recente, intitulada “Novo Ensino Médio e os limites do mérito”, Silva (2021) apresenta uma importante reflexão sobre os limites da responsabilização dos estudantes em gerir seus itinerários formativos a partir de uma justificativa de liberdade de escolha e de protagonismo juvenil. O autor faz dois alertas, sendo o primeiro a importância do entendimento do protagonismo dos jovens como uma “construção pedagógica” e não como uma condição natural, política ou algo que vem pronto. É preciso formar para o protagonismo ou, nas palavras de Dayrell e Carrano (2014, p. 126), é tarefa da escola “a aprendizagem da escolha”, ou seja, em um contexto em que os jovens são interpelados a escolher, eles precisam que a escolha seja objeto de aprendizado.

Seguindo essa linha e conforme o que propõe Gómez (2017), é preciso aprender a pensar para poder escolher. Assim, o autor propõe um currículo que “ajude cada indivíduo a construir-se de maneira singular e criativa” (GÓMEZ, 2017, p. 72, tradução nossa) e:

- compreenda que menos é mais e melhor, buscando menor extensão e maior profundidade;
- possibilite primeiro as experiências e depois as formalizações, utilizando a vida cotidiana para interpretar, tomar decisões, guiar a atuação docente e avaliar os processos e resultados destes;
- leve em consideração o aprender fazendo, proporcionando projetos, estratégias e experiências que priorizem a cooperação e desenvolvam um clima de confiança, onde o processo de aprendizagem cooperativo saiba valorizar os talentos e os diferentes olhares de cada indivíduo;
- saiba promover outras metodologias de ensino, como a utilização dos diferentes recursos digitais e metodologias;
- proporcione mais momentos de avaliação da prática educativa, mais ajuda, orientação e mais apoio, de forma a diminuir a qualificação fria, externa, distante e seletiva;
- potencialize a função de tutor do professor, para que este ajude a aprender de forma que cada sujeito construa de forma disciplinada, crítica e criativa o seu próprio projeto acadêmico, pessoal e profissional, especialmente para aqueles que, em diversas circunstâncias, em uma sociedade cada vez mais desigual, não sabem, não podem e não querem aprender aquilo que a escola exige.

Já o segundo ponto apontado por Silva (2021) refere-se “aos riscos de as escolhas individuais serem convertidas em estratégias que prejudiquem os mais fracos”, entendendo a complexidade e as consequências de uma sociedade que investe no mérito, na competição e em que o fracasso é um tabu e a inutilidade é um fantasma (SENNETT, 2016; 2019). Dialogando com a teoria crítica, a qual defende a democracia na escola, a justiça social e a justiça curricular (APPLE, 2017; FRASER, 2002; CONNELL, 1997; SILVA, 2018), sublinha-se a necessidade de olhar o mundo com olhos dos mais despossuídos para promover condições de justiça que perpassam a via do acesso e/ou da redistribuição, do reconhecimento das diferenças (em variados tipos, aspectos e níveis) e da participação democrática, pela qual as vozes dos sujeitos são ouvidas e na qual toma-se decisões compartilhadas. Silva (2021, p. 29) conclui o seu texto destacando que “a flexibilidade curricular é desejável; mas somente na medida em que oferta

possibilidades de diferenciação acompanhamento pedagógico aos nossos estudantes para além da “ética do sucesso” que hoje nos divide e hierarquiza.

Sennett (2019) destaca que os defensores do neoliberalismo argumentam sua defesa em torno do trabalho, do talento, do consumo e da liberdade de escolha, uma liberdade que na sociedade líquida moderna (BAUMAN, 2001) é fluida, e vem associada ao risco, à vida à deriva, ao medo, à impossibilidade do fracasso, à responsabilização, à individualização, ao curto prazo, à necessidade de capacitar-se constantemente. Com Sennett (2019, p. 21), poderíamos nos perguntar: isso é ser livre? Ao que o autor responde: “O meu ponto de vista é que essas mudanças não libertam as pessoas”.

Qual escola nos empenharemos em construir para as nossas juventudes? Qual currículo? Que elementos poderão compor um currículo que olhe para a constituição dos projetos de vida numa perspectiva do fazer junto, da escolha com tutela (ZIEGLER, 2014), da justiça curricular (CONNELL, 1997; SILVA, 2018), um currículo que eduque para a escolha e pelo qual se aprenda a pensar para poder escolher. Um currículo que encontre na razão comum a alternativa para a racionalidade neoliberal que não liberta:

Cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho. O governo dos homens pode alinhar-se a outros horizontes, além daqueles da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado. Ele pode sustentar-se num governo de si mesmo que leva a outras relações com os outros, além daquelas da concorrência entre “atores autoempreendedores”. As práticas de “comunização” do saber, de assistência mútua, de trabalho cooperativo podem indicar os traços de outra razão do mundo. Não saberíamos designar melhor essa razão alternativa senão pela razão do comum. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 402).

Um currículo que pode ser pensado em uma perspectiva de um “equilíbrio difícil” (SACRISTÁN, 2017). Além disso, o autor ressalta o dilema entre a importância das experiências e dos conteúdos vinculados à vida e à importância de um currículo pautado nos conhecimentos:

Um conteúdo é valioso se a experiência que pode provocar no aprendiz tem características de relevância, se vincula a outras experiências, se fornece informações novas e inéditas, se reorganiza as informações, se desencadeia aprendizagens transferíveis a diferentes situações, se for obter alguma gratificação; isto é, se eles estão motivando. (SACRISTÁN, 2017, p. 23).

Por acreditar na escola como um espaço essencialmente público, o que contraria a lógica neoliberal – que a considera um bem privado (LAVAL, 2019) –, a “escola pública é um espaço estratégico de formação de valores e é fundamental no desenvolvimento de uma sociedade democrática e independente. Um espaço que, por sua própria condição de público, deve estar

orientado pelo interesse coletivo” (KRAWCZYK, 2018, p. 10) e no qual é possível construir novas formas de existência (RAGO, 2018). Compactuo com a proposição da autora, que convida à construção de novos modos de subjetivação que “ludem contra processos normalizadores”, que afirmem a vontade sobre si mesmos, buscando “constituírem-se subjetivamente a partir de seus próprios olhares e interpretações” e que invista na amizade, “nas relações não hierárquicas e respeitem as diferenças” (RAGO, 2018, p. 136).

A autora nos impulsiona a produzir alternativas ao neoliberalismo ao apostar em formas de convivência menos individualizantes, mais humanas, cooperativas e compreensivas. Assim é que busco investigar a construção dos projetos de vida das juventudes, entendendo as condições em que foram construídos e pensando a partir das reflexões sobre os elementos constitutivos de um currículo que dialogue com os princípios em que acreditamos. Dessa forma, nos próximos capítulos, apresento primeiramente conceituações e reflexões em torno das juventudes, da escolarização juvenil e da relevância de suas histórias de vida na composição desta investigação, para na sequência apresentar a discussão acerca dos projetos de vida.

3 JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E HISTÓRIAS DE VIDA: CONEXÕES COM O OBJETO DA PESQUISA

Figura 1 - Registro de atividades escolares do Ensino Médio no Colégio Estadual Missões



Fonte: Arquivos do Colégio Estadual Missões.

Uma feira de ciências ou de conhecimentos, um grupo de teatro, um festival artístico, a construção de um grêmio estudantil, uma gincana, um concurso de cartas e poesias, um grupo de dança, a participação na banda escolar, formas diferentes de vestir e de usar acessórios, os gostos e a convivência são alguns dos elementos que podem expressar os diferentes modos de ser jovem. Não existe um único modo de ser jovem, existem diversos. Por isso, converso com Dayrell (2003) ao utilizar o termo *juventudes* no plural. As imagens acima, figura 1, são registros de algumas das variadas atividades desenvolvidas pelas juventudes do Colégio Estadual Missões. Elas são provocativas para esse capítulo em que busco apresentar e problematizar elementos fundamentais para o entendimento dos projetos de vida: as juventudes, seu processo de escolarização e a importância de suas narrativas de vida.

3.1 Juventudes: sobre compreensões plurais, social e historicamente situadas

Na busca por compreender o que é ser jovem e seus desdobramentos na vivência escolar e na constituição de seu projeto de vida, considero ser oportuno, neste momento, tratar do conceito de adolescência, compreendendo esse momento como parte fundamental do ser jovem. Henri Lehalle (2011, p. 26-27), na obra “Dicionário de Educação”, organizada por Agnés van Zanten (2011), destaca que, apesar de ser incontestável a definição da adolescência como período transitório entre a infância e a idade adulta, ela é insuficiente do ponto de vista pedagógico, que precisa entendê-la muito além da visão do senso comum.

A adolescência retratada pelo senso comum é o período de instabilidade, de conflitos e de muitas dificuldades, ao contrário do período que a antecede e sucede. O autor acrescenta que “a infância e a idade adulta não correspondem a períodos de estabilidade, e a adolescência deve ser considerada no conjunto da evolução individual”, entendendo que essas construções individuais ocorrem ao longo da vida e que a adolescência é “um momento particular dessa evolução”. É preciso considerar que as trajetórias são diversas e variáveis e que nem todo o adolescente vai atravessar esse momento com conflitos, ou mesmo, nem todos o viverão com tranquilidade. O autor complementa ainda que é discutível caracterizar a adolescência através de alguns traços gerais.

Outros elementos importantes extraídos da leitura do autor citado são o mapeamento de tarefas ou a lista de ajustamentos que constituem esse momento particular da vida de cada sujeito, os quais, como procuro demonstrar no próximo capítulo, se articulam com as variadas nuances que constituem um projeto de vida:

[...] um primeiro modo de caracterizar a adolescência consistiu em criar uma lista dos ajustamentos ou tarefas em favor do desenvolvimento às quais os adolescentes deviam fazer face: adaptação às transformações corporais, construção pessoal e identitária, aquisição de competências sociais, escolha profissional, respostas às injunções do sistema educativo etc. Este método permite mostrar a diversidade das dimensões da evolução do adolescente e a importância dos desafios que apresentam esse período. (LEHALLE, 2011, p. 26).

As mudanças corporais, dentre as quais a puberdade (a qual acompanha a adolescência, mas não é a sua causa), a constituição pessoal da vida em família, com os pares, ou mesmo das suas relações amorosas, a atuação social e cidadã, a escolha profissional e o preparo para a inserção em níveis de estudos mais elevados através de provas, como vestibulares, ENEM, ou mesmo concursos públicos, tornam-se elementos constitutivos da vida dos jovens e adolescentes. Além disso, três observações do autor são importantes para refinar o diagnóstico

sobre os significados de ser adolescente: a) entender que as representações sociais sobre ser adolescente e a definição sobre a passagem para a vida adulta são determinações culturais, ou seja, o contexto social cultural e econômico exerce influência fundamental na forma de viver, nas tomadas de decisões e no futuro dos adolescentes; b) as trajetórias dos adolescentes são variáveis, inclusive em contextos culturais parecidos ou mesmo hegemônicos, e dependem dos meios sociais, das circunstâncias do presente e até mesmo de como foi vivenciada a infância; c) apesar das trajetórias serem variadas e diversas, algumas generalizações são possíveis e importantes, assim, essa diversidade “não é contraditória com a pesquisa e a identificação de processos gerais que, segundo circunstâncias, produzem evoluções diferenciadas” (LEHALLE, 2011, p. 26).

Nessa esteira, Pais (2001), ao refletir sobre as trajetórias dos jovens na contemporaneidade, evidencia que a própria ideia de trajetória pode remeter à representação de vida linear, sendo que, ao contrário, ser jovem, ou ainda, viver na contemporaneidade, é ser movido por contingências em um emaranhado de traços interseccionados. Assim, utiliza a metáfora das redes de hipertextualidade para o estudo das biografias juvenis, marcadas pelo princípio da metamorfose, da multiplicidade e do descentramento:

Uma rede hipertextual está em constante construção, mudando face à mudança das partes envolvidas. É o que acontece num tabuleiro de xadrez, quando o enredo de um jogo muda logo que um novo movimento de pedra se acciona. Este princípio da metamorfose associa-se ao da multiplicidade. O modo de organizar um hipertexto é semelhante ao de um fractal. Cada nó de uma urdidura hipertextual, quando analisado, é composto por uma rede própria, um todo formado por outros nós e links. Outro princípio importante é o do descentramento. Numa rede hipertextual não há centro nem linearidade. Entrecruzam-se vários centros, vários caminhos e sentidos. (PAIS, 2001, p. 10).

Portanto, o estudo das biografias de jovens exige a apreciação da interconectividade dessas vivências não lineares. Ao olhar para as trajetórias juvenis a partir das multiplicidades de emaranhados, da hipertextualidade, das trajetórias em ioiô, situadas no labirinto da vida, metáforas que o autor (PAIS, 2001) utiliza para demonstrar as retomadas, os avanços, o recalculado das rotas que são necessárias aos percursos de vida juvenis, atravessadas por diferentes condições em uma sociedade de capitalismo flexível, ou da cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2019), o autor convoca que os estudos em torno das juventudes passem a considerar que as vivências ocorrem de uma forma não linear. É central e provocativa a pergunta do autor: “Como pode a sociologia da juventude dar conta destas novas realidades, senão a partir da crítica do conceito de transição linear, circunscrita a uma sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direcção recta à fase adulta?” (PAIS, 2001, p. 10).

Dessa forma, as trajetórias ioiô são um bom exemplo para a ampliação do escopo de entendimento sobre o que significa ser jovem na contemporaneidade:

É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias ioiô. De facto, um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar. Como se os jovens fizessem das suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios. Por outro lado, assistimos também a um movimento de vaivém entre os atributos desta nova condição juvenil e a sua reconstrução social, enquanto referente imaginário, pelas estruturas mediáticas e de consumo. (PAIS, 2001, p. 57).

Ainda sobre esses aspectos, Reis e Dayrell (2020) complementam que a busca por entender os modos de vida juvenis a partir da metáfora da hipertextualidade deve levar em conta os múltiplos planos em que os jovens inscrevem suas experiências, sendo que “se o hipertexto, em oposição a um texto linear, está estruturado em rede – links, imagens, páginas e referências interligadas – as experiências pessoais são igualmente construídas por vivências múltiplas e oblíquas” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 3). Ainda sobre as multiplicidades e pluralidades que envolvem o conceito de juventudes, Esteves e Abramovay (2008) acrescentam:

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 21).

Na busca por entender a condição juvenil, Dayrell (2007) apresentou um importante questionamento: a escola “faz” juventudes?. O autor busca demonstrar a tensão existente ao longo do tempo entre a escola e os jovens. A primeira tensão, ao considerá-los imaturos, desinteressados, individualistas, hedonistas e irresponsáveis; e a segunda tensão, ao considerar a escola desconectada das suas necessidades, desatualizada, entediante e que desconsidera a condição juvenil, o ser jovem nesse tempo e o entendimento de que eles são sujeitos sociais os quais constituem modos de ser jovem (DAYRELL, 2003).

Outra concepção muito arraigada é o entendimento do ser jovem apenas como um período transitório, como um “vir a ser” (DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2014). Se nossos jovens são um projeto de bons profissionais, ou de futuros pais ou mães, ou ainda de cidadãos participativos, quem eles são hoje? Como continuar pensando uma escola para as juventudes quando se nega o presente, os desafios do agora e as expressões e experiências do jovem desse tempo? Quais caminhos podem nos possibilitar a dialogar com as juventudes compreendendo, uma vez que “a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social?” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Em seu diagnóstico, Dayrell (2007) assinala que existe uma nova condição juvenil e que os jovens que chegam às diversas escolas públicas apresentam um universo próprio, com características e práticas distintas. Ao optar por entender a condição juvenil, o autor justifica a escolha de elementos que são importantes para esse debate:

[...] refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Pensar sobre a condição juvenil exige que também sejam pensadas as mutações que acompanham essa condição ao longo do tempo da atualidade. Conforme tem sido destacado ao longo deste texto, o jovem convive com mudanças no mundo do trabalho e no próprio entendimento das capacitações (SENNETT, 2019), com uma racionalidade neoliberal que o conduz ao imperativo de empresariar a si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016), uma sociedade de risco (SENNETT, 2016), de aceleração (ROSA, 2019) de competição (LIMA, 2012), de individualização dos processos formativos (SILVA, 2019) e de tantos outros desdobramentos da era de um capitalismo flexível (SENETT, 2016). Sobre esses aspectos, são importantes as reflexões de Esteves e Abramovay (2008):

Com base nesses postulados, pode-se dizer que os jovens vivem, na contemporaneidade, numa época de profundas transformações, aí incluídas as de cunho econômico e moral, que afetam, de modo indelével, sua transição para a vida adulta. Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, desaguardam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria –, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 25).

Assim, partir do entendimento de que existem múltiplas condições juvenis significa compreender que os jovens travam diferentes relações com a família, com a escola, com os amigos e com o trabalho. Para muitos, ser jovem é viver em plenitude; para outros, é centrar-se no mundo do trabalho como desafio diário de sobrevivência. Porém, apesar de tantas diferenças e dificuldades travadas, existem dimensões da condição juvenil que são ao mesmo tempo comuns, mas não homogêneas e pautadas por diversas formas de fazer, de gostar, de conhecer, de preferir e que caracterizam o ser jovem. As culturas juvenis constituem-se nas diferentes formas de expressar-se através da dança, da música, das redes sociais, das roupas, dos acessórios; a sociabilidade, a qual se expressa na convivência nos grupos de pares, nas famílias, na escola, no trabalho e nos diferentes espaços e tempos de lazer, de diversão, ou mesmo de conflitos; o tempo e o espaço – os espaços em que os jovens vivem são constituídos de sentidos próprios, transformando-se em lugares onde passa a fluir a vida e suas relações sociais.

Para Dayrell, os jovens “tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas e significados” (2007, p. 1112). Ainda, além do espaço, aparece aliada a este a dimensão do tempo, sendo o tempo presente o predominante, no qual se formulam as questões sobre o passado e o futuro, e sobre o qual pode-se viver com mais atenção e sem “maiores incômodos”. Esse tempo também tem variadas formas de ser vivido de acordo com o espaço em que se está, como no espaço familiar, escolar, profissional ou mesmo no de grupos de pares (DAYRELL, 2007).

Essas diferentes expressões da condição juvenil fazem com que os jovens tenham trajetórias variáveis, experiências individuais, constituídas a partir de provas estruturais enfrentadas (MARTUCCELLI, 2007), gerando assim um permanente fluxo entre o que é do nós e do eu, ou seja, o que é do campo da socialização ou da individualização. Pode-se afirmar, assim, que “os processos de socialização contemporânea são simultaneamente processos de individualização” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 9). Assim, a sociologia da juventude “amplia o olhar para a multiplicidade de espaços socializadores bem como para a singularidade das trajetórias” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 6). Tornam-se relevantes, portanto, no estudo das juventudes, os trabalhos que explorem as dimensões plurais e contraditórias das vivências sociais (MARTUCCELLI, 2007).

Neste estudo, dialogo com uma compreensão plural, social e historicamente situada. Entendo que as juventudes se constituem em espaços e tempos de socialização, mas também de individuação (MARTUCCELLI, 2007). A partir das condições sociais, históricas, políticas e econômicas, bem como das mutações na sociedade do capitalismo flexível, considera-se que as condições de constituição dos sujeitos e, por consequência dos seus projetos de vida, são

alteradas. Compreender esses entrelaçamentos em interface com o currículo e com aquilo que a escola média fez e faz é um dos objetivos centrais desta investigação. Assim, entender o lugar da escolarização nesse processo torna-se uma tarefa inadiável. Nessa direção, na próxima seção, procuro desenvolver reflexões em torno da escola das juventudes, abordando a tarefa urgente de que “levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude desde a adolescência tende a ser caracterizada por experimentações de todas as dimensões da vida subjetiva e social” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068).

Quais são as características, as marcas da escolarização na escola média brasileira? Ela tem conseguido dialogar com as juventudes? O que os/as jovens têm esperado da escola? E o que a escola espera dos jovens? Quais são os desafios persistentes para a escola das juventudes? Na próxima seção, busco dialogar em torno desses e de outros questionamentos, não necessariamente para trazer mais respostas, mas principalmente a fim de tecer reflexões sobre a escolarização juvenil as quais auxiliem na compreensão dos elementos que compõem a investigação sobre a constituição dos projetos de vida dos estudantes.

3.2 Escolarização juvenil: entre expectativas, realidades e transformações necessárias

O ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo políticas públicas e as práticas profissionais- dos distintos grupos sociais. (ENGUITA, 2014, p. 11).

A citação acima é provocativa para pensarmos as funções que a escola de nível médio, como aquela dedicada à escolarização juvenil, assumiu ao longo do tempo diante dos desafios e das possibilidades de pensar qual seria o melhor caminho para formar jovens oriundos de diferentes contextos e, por consequência, constituidores de variáveis relações com a escola, com o mundo e com o trabalho. De acordo com Dayrell, “para os jovens, a escola e o trabalho são projeto que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (2007, p. 1109).

Nessa direção, essa escola esteve imersa em diferentes contextos e passou por diferentes mutações as quais busquei dimensionar no capítulo anterior em relação ao seu caráter dualista (formação propedêutica *versus* preparação profissional) (KRAWCZYK, 2014), elitista (escola de conhecimento para os ricos *versus* de acolhimentos para os pobres) (KRAWCZYK, 2014; LIBÂNEO, 2012), aparelho ideológico do estado e constituidora do caráter nacionalista de uma república ascendente e em momentos ditatoriais (SOUSA, 2008). Além disso, tratamos de suas

diversas mutações diante de sua relação com as juventudes, cada vez mais imersas em realidades digitais (REIS; DAYRELL, 2020) e, ainda, diante dos crescentes desafios do mercado, imperativos de um cenário flexível e empresarial impostos por uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dialogando com as pesquisas de Anne Barrère (2013) e Guillermina Tiramonti (2012) sobre a escola dos adolescentes e suas transformações na realidade francesa e sobre as dimensões da escola média na América Latina, respectivamente, apresento elementos que são contornos importantes para tecer uma reflexão sobre o processo de escolarização juvenil, suas transformações e os desafios persistentes.

Tiramonti (2012), ao tratar das invariáveis formas de escola de nível médio, destaca que ainda permanecem: a classificação e a organização dos estudantes em grupos por idades; um desenho curricular disciplinar, formado por disciplinas distintas, com fronteiras claramente definidas e com um conjunto de conhecimentos considerados legítimos e pré-definidos; a organização dos cursos por blocos de disciplinas em que se deve conseguir aprovação para poder passar para a série seguinte; a associação entre a disciplina, o currículo e, portanto, a organização do trabalho docente e a inclusão segregada dos diferentes grupos sociais (sendo que, em quase todos os países, a ampliação das matrículas em nível médio foi feita através da construção de circuitos diferenciados que permitiram incluir, em vez de construir, para os alunos, destinos associados a sua origem social).

Nessa direção, Barrère (2013) buscou demonstrar, em seu diagnóstico sobre a ampliação da escolaridade obrigatória, que o acesso dos estudantes ocorreu de forma desigual e elitizada no contexto francês, uma vez que não fazia parte dos objetivos educacionais um processo de escolarização comum para os mais ricos e os mais pobres. O cenário pós-guerras e a consequente necessidade de recuperação econômica para atender às demandas de mercado é que empurraram as reformas educacionais para esse processo de democratização que a autora argumenta ter ocorrido por “interesse”. Na realidade brasileira, Nora Krawczyk (2011, p. 754-755) destaca que “a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

As mutações na escola secundária francesa ampliaram seu escopo de funções, acrescentando entre as funções de instrução de socialização a função de inserção no mercado de trabalho, funções essas que, segundo Barrère (2013), tornaram-se tão fundamentais que parecem ser evidentes. O descompasso da valorização da escolarização secundária é um aspecto muito comum nas análises da autoras. Barrère (2013) destaca que era necessário convencer os

pais dos estudantes sobre a importância de permanecerem na escola e concluírem o processo de escolarização. Em outra realidade, Krawczyk (2011) enfoca a desigualdade educacional enfrentada pelo Brasil quando do seu processo de expansão e universalização do Ensino Médio, a desvalorização dos diplomas e o apelo da conclusão dos estudos para cumprir as exigências do mercado de trabalho. Em suas pesquisas, a autora retrata essas desigualdades:

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto de alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, se sua experiência familiar: portanto, o jovem desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar motivação pela escola. (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Questões que perpassam o avanço do acesso e da universalização, como o sucesso, as crescentes desigualdades educacionais, a concorrência, a tensão sobre qual a função dessa etapa de ensino e sobre que tipo de formação ofertar, a necessidade de igualdade de oportunidades, os desafios quanto à seleção do conhecimento, a formação e valorização dos educadores, a gestão escolar e as condições de infraestrutura e investimentos públicos (KRAWCZYK, 2011) fazem parte hoje dos desafios da escolarização juvenil brasileira, assim como perpassaram a realidade pesquisada por Barrère (2013). A autora argui que o elitismo presente na França não tinha como horizonte o sucesso para todos, assim como propunha trajetórias escolares diferentes para mulheres e homens, já que para as primeiras pensava-se na esfera privada, para a manutenção das atividades domésticas e do lar, e para os últimos, a formação para serem bons cidadãos. Em seus escritos sobre o currículo da educação básica e secundária no Brasil, Souza (2008) reforça que este diagnóstico também se aplica à realidade brasileira.

No Brasil, o Ensino Médio noturno representa um capítulo ímpar por destinar na prática um currículo com diversas adaptações. No caso brasileiro, os estudantes são em sua maioria trabalhadores, mas algumas vezes são apenas jovens que acreditam ser o Ensino Médio um contexto de maior liberdade e menores cobranças, bem como em muitos casos partilham um sentimento de desvalorização pelos estudos. Nesse sentido, as pesquisas revelam que esse ensino, “na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação do planejamento dos professores, com menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares” (KRAWCZYK, 2009, p. 30).

Alcançar a mobilidade social por meio do acesso à escolaridade secundária também é um ponto de diálogo entre os estudos sobre a realidade francesa e brasileira. A autora Barrère (2013, p. 19) destaca que os fluxos de acesso a essa mobilidade “são bastante reduzidos, e para

a maioria dos alunos as probabilidades de inserção praticamente não existem, uma vez que já foram definidos antes da escolaridade”, ou seja, as origens sociais seguem produzindo diferenças consideráveis sobre os resultados alcançados. Nessa direção, Tiramonti (2012) salienta que, ilusoriamente, sob os princípios de igualdade, reformas educacionais em países latino-americanos, em especial na Argentina, chegaram a propor que os méritos pudessem neutralizar as origens e condições desiguais dos sujeitos, afirmando que mérito e esforço individual pudessem sozinhos definir os bons resultados, como se fosse possível transformar a escola sem mudar as estruturas sociais desiguais.

Em vista disso, a massificação do ensino secundário, além de produzir resultados e desigualdades variáveis, passa a produzir concorrências entre os resultados alcançados por cada sujeito e sobre qual instituição escolher diante dos resultados que podem ser produzidos. Enquanto para os menos favorecidos a escolarização está ligada à inserção e à mobilidade social, para os mais favorecidos ela se liga à produção de *status* social, ambas relacionadas com a conjuntura econômica, social e política em que se vive, portanto:

A massificação do ensino secundário coloca igualmente no centro das atenções a articulação entre o sistema educativo e o sistema econômico. Ao prolongarem os estudos, os alunos e as respectivas famílias esperam adquirir melhor estatuto social e, no caso das famílias que se encontram em posições menos elevadas, conhecer uma mobilidade ascendente. Mas se o número de empregos com estatuto elevado for estruturalmente inferior ao número de diplomados que eventualmente pretendem ocupar esses empregos, pode considerar-se que a produção de diplomas é idêntica à emissão de moeda: quando é demasiado elevada em relação às capacidades de absorção do sistema social, corre-se o risco de inflação. (BARRÈRE, 2013, p. 22).

Nessa direção, Dayrell (2009), ao dialogar sobre as transformações e os sentidos atribuídos à escola de Ensino Médio brasileira, identifica que esta foi por muito tempo caminho natural para aqueles que queriam prosseguir os estudos em nível superior, tendo, por conseguinte, um caráter elitista voltado para a classe média. Mais tarde, a partir de seu processo de expansão, passa a ser considerada a última etapa da escolarização básica e obrigatória sob o intenso debate entre sua função propedêutica e/ou profissionalizante. Com isso, pergunta-se: “Afim, se existe uma ou várias, quais as funções do Ensino Médio? Ele deve preparar os jovens para o mundo do trabalho, para a cidadania, para o ingresso na universidade?” (DAYRELL, 2009, p. 9). Nesse escopo, é também relevante citar o autor quando menciona que:

De maneira geral, podemos afirmar que o universo escolar configura-se para muitos jovens por uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que supre uma possível falta de sentido que encontram no presente. (DAYRELL, 2009, p. 9).

Nesse cenário, Krawczyk (2011, p. 762) evidencia a importância da escola média por ser a “única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola”. A autora ressalta que essa cultura escolar sempre tem a orientação para algum fim e apresenta para os jovens a esperança de progresso, de transformações:

A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor de integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores. A presença de diferentes experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas a distância entre elas aumenta à medida que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações aleatórias e incontroláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. Para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua idade, somam-se a incerteza e a transitoriedade derivada da variedade de cenários possíveis de futuro e, ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade. (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

As incertezas quanto ao futuro, quanto ao ser jovem, quanto às escolhas e quanto ao contexto neoliberal perpassam a vida dos jovens, fazendo com que o tempo seja uma categoria fundamental para o entendimento desses sujeitos, os quais, diante de tantas incertezas, têm o presente como um privilégio. Assim, a escola média não deve estar apenas preocupada com uma formação que lhes “permita conviver com situações imprevisíveis, com as incertezas e adaptar-se com as situações novas”, mas que deva fazer muito mais do que isso, deva “reconhecer a existência desse sujeito, para qual a relação entre presente, passado e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular” (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

Ao mapear as mutações da escola média e os desafios em seu processo de universalização, Tiramonti (2012, p. 179-180, tradução nossa) demarca em seu diagnóstico a crise das instituições modernas, dentre as quais está a escola. Esse processo tem consequências. Por um lado estão as dificuldades das instituições de criarem uma proposta de socialização que possa marcar e definir o futuro dos alunos e estabelecer as regras de intercâmbio entre os pares e com os adultos no espaço escolar. Por outro está a crescente dificuldade para desenhar e direcionar o trabalho dos professores de acordo com esse desenho, já que esses, ao desenvolverem suas práticas sem essas referências, realizam seu trabalho apelando aos seus próprios entendimentos e recursos individuais.

Essas dificuldades, ou desafios, são essenciais para pensar uma escola e um currículo para as juventudes que, assim como seus professores e os demais integrantes da equipe pedagógica, têm dificuldade de encontrar os sentidos, os objetivos e as direções desse processo

de escolarização, passando muitas vezes por períodos de desmotivação e de vontade de desistir. Nora Krawczyk (2011) retratou em suas pesquisas um pouco desse processo:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado. (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

A citação acima demonstra alguns dos desafios do processo de socialização, das expectativas e da realidade com que se deparam os jovens em processo de escolarização. Além dos desafios e das possibilidades mapeados ao longo deste capítulo e também do anterior, nos quais argumento sobre a racionalidade neoliberal e o crescente processo de individualização e responsabilização dos sujeitos, apresento, na sequência, outras mutações da escola média e suas relações com as juventudes e com o mundo, as quais são importantes para ampliar o escopo desta investigação.

Os estudos de Barrère (2013) e Tiramonti (2012) buscaram demonstrar que é ultrapassada a ideia de uma escola isolada do mundo, sacralizada como se estivesse fora do tempo e do espaço, como se fosse capaz de responder a todas as questões sociais, econômicas, políticas e/ou externas a ela. A esse fato somam-se as mutações sociais iniciadas a partir da década de 1960, em diversas formas de expressão cultural e lutas que encontraram um cenário propício para se manifestarem e crescerem. Nesse contexto, as relações de autoridade foram descentradas da figura do professor ou mesmo das instituições. Barrère (2013, p. 28) sublinha a necessidade de levar em conta o adolescente como “aluno global”, uma expressão que “designa com toda a evidência o adolescente e os seus contextos de vida diferentes e efetivamente a um corte demasiado profundo entre a escola e o resto do mundo”. Essas questões tornam a relação entre escola e juventudes muitas vezes um problema ou um risco, já que “se a adolescência se define pelo seu desejo de transgressão, de confronto e de revolta, como é possível reconhecê-la ao mesmo tempo que a obrigamos a entrar num modelo normativo tão rígido como a instituição escolar?” (BARRÈRE, 2013, p. 28-29). Assim, cabe à escola o desafio de acolher ou mesmo enfrentar esses jovens estudantes imersos em sua condição e seus desafios.

Nessa direção, o processo de socialização também se modifica ao passo que cresce a socialização horizontal, feita pelos pares e hoje legitimada pelas instituições. Esse processo de

socialização, além de promover a integração social, dinamiza as aprendizagens (BARRÈRE, 2013) e liga-se ao crescente acesso às tecnologias, ou ao que muitos autores chamam de era digital ou viragem (BARRÈRE, 2013), ou mesmo de individualização em rede (REIS; DAYRELL, 2020). Nesse contexto, os valores escolares são combinados com os valores juvenis e sua cultura (BARRÈRE, 2013). Portanto, mais que preocupar-se com essas mudanças, o desafio da escola é entendê-las e utilizá-las como aliadas para orientar os jovens em seus processos de aprendizagem. Reconhecer que os adolescentes têm facilidade em utilizar os recursos tecnológicos demonstra que existem mudanças nas gerações, nos processos de socialização e de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, “o desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles” (KRAWCZYK, 2011, p. 761).

O acesso às tecnologias, ou uma viragem digital, também causou transformações culturais em que os saberes culturais que circulam constantemente são confrontados com saberes escolares, muitas vezes considerados os únicos legítimos e inquestionáveis. Essa cultura facilita a expansão do que Barrère (2013, p. 38) apresenta em sua obra como a cultura do quarto, “o espaço onde os adolescentes geralmente dispõem desse conjunto de suportes (rádio, televisão, computador, consola) subtraídos ao olhar dos adultos”. Apesar de a autora destacar que essa revolução digital não produziu novos adolescentes, ela trouxe algumas mudanças, radicalizando processos e potencializando práticas, tais como escapar do controle familiar ou institucional. Segundo Barrère:

Os resultados das indústrias culturais de massas, digitais ou não, estão evidentemente muito distantes, por alguns aspectos dos resultados dos saberes escolares. As condições de produção, de transmissão são muito diferentes: por um lado, uma oferta facultativa disponibilizada a toda uma sociedade e que depende também das leis do mercado; por outro, uma cultura obrigatória cuja transmissão se considera necessária pela instituição para a formação de uma geração. Os seus conteúdos também diferem: os saberes escolares são indissociáveis de uma cultura de escrita ao passo que a cultura de massas promete essencialmente uma cultura da imagem e do som, e depois do digital. (BARRÈRE, 2013, p. 39).

Apesar das diferenças, Barrère destaca que a cultura acadêmica e a cultura de massas estão longe de serem compartimentadas e estanques entre si. Elas produzem confrontos, influências e hibridizações, sendo que compreendê-las é fundamental pelo entendimento da cultura da escola, “considerada como o conjunto dos saberes dos quadros e das formas de transmissão que a definem a que hoje se assiste” (BARRÈRE, 2013, p. 41). Essa cultura é fundamental na vida dos adolescentes é a base para conhecer como eles vivem no contexto escolar, suas dificuldades e suas possibilidades.

De outra perspectiva, mas olhando para as questões que envolvem o conhecimento e a escolarização das juventudes, Hernández (2015, p. 130-131), ao pensar o currículo a partir do que ele denominou de *matérias que distraem*, nos convida a pensar sobre a utilidade do inútil e destaca que as Ciências Humanas e as Artes foram excluídas historicamente dos currículos ou colocadas em condições periféricas por muitos fatores, mas especialmente por não responderem às demandas do mercado em contexto neoliberal e por não serem passíveis de serem avaliadas por não constarem em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as quais têm sido determinantes na composição de escalas, de classificações e de decisões sobre o currículo em diferentes países.

Outro ponto fundamental de reflexão do autor dialoga diretamente com o esforço de construir reflexões sobre juventude e seu processo de escolarização. Hernández (2015) aborda a importância de compreender que as artes e outros conhecimentos considerados inúteis podem promover a participação em ações sociais e contribuir com o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da implicação dos jovens. Ao atentar para a importância da participação juvenil, o autor corrobora o argumento dos autores com os quais dialoga diante da necessidade de “reescrever a narrativa social sobre os jovens, que os define como adultos em transição e começar a considerá-los como poderosos agentes de mudança social” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 131, tradução nossa).

A aposta na importância da participação e ação social dos jovens em questões que envolvem sua vida em comunidade é essencial em uma chave de leitura e compreensão do ser jovem sob uma perspectiva que considera o sujeito como ator (MARTUCCELLI (2015; 2017), como sujeito social (DAYRELL, 2003), como cidadão e agente de transformação e que questiona o entendimento do jovem como o vir a ser algo, ou como um sujeito em transição para a vida adulta. Uma visão mais ampliada de juventude e que dialoga com esses elementos aposta no protagonismo e na ação democrática das juventudes e recusa-se a acreditar que o jovem possa apenas ser visto como alguém que está em um processo transitório. Dessa forma, entende-se as múltiplas nuances de ser jovem e as diversas facetas que podem vir a constituir os seus projetos de vida.

Assim, questionamentos como “O que os jovens esperam da escola? Quais planos de futuro os jovens estudantes do Ensino Médio têm construído para suas vidas? Há relações entre tais planos e as suas experiências escolares?” (DAYRELL, 2009, p. 9) são fundamentais para pensar as implicações da escolarização juvenil e, conseqüentemente, como a construção dos projetos de vida das juventudes esteve presente nos currículos escolares em diferentes tempos. É nessa perspectiva que escolho dialogar com os sujeitos que cursaram o Ensino Médio em

diferentes momentos históricos, sob condições diversas e em distintas propostas curriculares. Com esse intuito, na próxima seção, encerro este capítulo trazendo reflexões sobre a importância das narrativas das histórias de vida dos sujeitos na composição desse diagnóstico, reflexões essas que serão ampliadas no capítulo 4, no qual também apresento o desenho metodológico desta pesquisa à luz das proposições de Ivor Goodson (2007; 2008; 2019).

3.3 Histórias de vida: a importância das narrativas no diagnóstico sobre o currículo

Sentido, história e atividade são perspectivas que devemos inserir em nossas investigações e em nosso debate se quisermos entender o que acontece na escola (CHARLOT, 2013). Nessa perspectiva é que esta pesquisa busca compreender o que acontece na escola e, por sua vez, com seu currículo. Essas questões implicam na história de vida dos sujeitos e atores ao constituírem seus projetos de vida.

Aqui demarcamos os termos *sujeito* e *atores* como características distintas, mas complementares, pois “levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos. Não somos apenas agentes sociais, somos atores” (CHARLOT, 2013, p. 166). Compreender essas distinções, que também são complementações, é tarefa importante para o entendimento dos sujeitos da nossa pesquisa como seres que estão no mundo, agindo sobre ele e suscetíveis às mudanças e transformações muitas vezes alheias a sua vontade. Entendê-los também como atores, que produzem ações, atividades no mundo, e não apenas ocupam uma posição, é essencial, uma vez que:

Não somos apenas agentes sociais, somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta do desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos. Ao mesmo tempo que pode se sentir fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro. Ele tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem uma posição social básica definida em termos de renda e condições de vida, mas, também tem várias outras posições sociais. (CHARLOT, 2013, p. 166).

Esse entendimento dos jovens como sujeitos e como atores sociais é compatível com o que Goodson (2007; 2008; 2019) propõe: um deslocamento do entendimento do currículo como prescrição para o currículo narrativa/narração, entendendo que as histórias de vida dos sujeitos são potentes e podem ser constitutivas das escolhas em torno do currículo e na construção das aprendizagens. Essa perspectiva também dialoga com a teoria de individuação (MARTUCCELLI, 2007), a qual demonstra a importância de buscarmos entender um

determinado contexto, ou determinadas mudanças, pela perspectiva dos indivíduos ou dos atores sociais. Nessa perspectiva, corresponde o diagnóstico de Dayrell (2003) ao entender o jovem como sujeito social:

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com outros, à sua própria história e à sua singularidade. (DAYRELL, 2003, p. 42-43).

Nessa dimensão, o entendimento do individual e do singular se entrecruzam e são indissociáveis do social e do coletivo. Assim, as histórias de vida têm potência para o entendimento do currículo e das suas influências, já que os seres humanos são construídos por eles mesmos no decorrer da história, mas também como membros de uma sociedade e uma cultura, além de terem uma história singular. Frente a isso, o triplo processo para a definição da educação proposta por Charlot (2013) torna-se potente no contexto desta pesquisa: “um processo de humanização, de socialização, se subjetivação/ singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação” (CHARLOT, 2013, p. 167).

É nessa direção, pelo entendimento dos sujeitos sociais a partir da integração dos seus processos de humanização, socialização e singularização, que destaco a potência das narrativas das histórias de vida como potentes para compreender as mutações e as implicações do currículo do Ensino Médio, sendo que, nesse contexto, busco dialogar mais uma vez com Charlot (2013, p. 165), quando afirma que “cada um de nós tem uma história que é ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou com um aluno não podemos negligenciar essa história”.

Goodson (2019) aposta na potência do currículo como narrativa para a construção de aprendizagens significativas pelos estudantes. Em direção oposta, o currículo como prescrição é entendido pelo autor como aquele que “funciona para excluir de forma poderosa e insidiosa” (GOODSON, 2019, p. 271). Assim, o currículo como prescrição, capital cultural e social e formas de reprodução social existentes por meio da escolarização e da educação formam uma “tríplice aliança de preservação do poder” (GOODSON, 2019, p. 283), uma vez que esse currículo está fechado para uma parceria histórica potente.

Já no currículo como narrativa, os motivos que emergem da aprendizagem são a jornada, a aventura, o sonho. A partir dessa perspectiva, considera-se o que as pessoas aprendem ao longo da vida. Seus planos, bem como sua missão de vida, são revelados a partir das narrativas que ajudam a elucidar respostas de aprendizagem (GOODSON, 2019). Nesse sentido, o autor demonstra em suas pesquisas que um currículo prescritivo fracassa, dentre outros motivos, por não considerar as situações de vida dos alunos e assim eles não se envolvem. Ao considerar a importância da aprendizagem em uma história de vida, o autor citado destaca que a história de vida está situada em um contexto em termos: “(1) da história de vida do indivíduo; (2) da história das trajetórias das instituições que oferecem oportunidades de aprendizagem formal; (3) das histórias das comunidades e dos espaços de transição (GOODSON, 2019, p. 284).

Na perspectiva do autor, portanto, ouvir as narrativas de vida dos sujeitos será relevante para a compreensão de suas histórias pessoais, mas também, de forma muito expressiva, da história da escola em interface com seu currículo e implicações, bem como da história da comunidade e das relações com o outro. Por conseguinte, o ato de narrar permite que o sujeito e o pesquisador consigam aprender sobre si, sobre o outro, sobre as instituições e os contextos. A narrativa tem, assim, a potência para fortalecer a crítica e a autocrítica, propiciando às pessoas capacidades de falar sobre seus propósitos, missões e projetos de vida (GOODSON, 2019).

Por fim, ao defender a potência da narrativa, Goodson aposta que, no futuro social, o currículo “se envolva com as missões de vida, com as paixões e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas” (GOODSON, 2019, p. 287). É nessa direção que elencamos as narrativas de vida de ex-estudantes do Ensino Médio como elementos constitutivos fundamentais para a compreensão de como a dimensão do projeto de vida esteve presente no currículo desta etapa da educação básica em diferentes tempos. Para tanto, são fundamentais os questionamentos:

[...] em que medida a escola, o ensino médio vem contribuindo para que estes jovens elaborem seus projetos? Ela contribui para que eles se conheçam mais, construam uma identidade positiva e a escola vem contribuindo para uma inserção social mais qualificada destes jovens como cidadãos? (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1080).

Se entendemos as juventudes a partir de compreensões plurais, histórica e socialmente situadas, como conjuntos de sujeitos sociais os quais têm na escola um espaço de referência para constituírem dimensões singulares e coletivas de suas aprendizagens e de suas trajetórias, qual é a importância de projetar essas trajetórias? Quais são as significações, os sentidos, as nuances possíveis para definir um projeto de vida? O que são projetos de vida, afinal? O que se tem pesquisado sobre isso? Percorrendo a trilha de investigação proposta nesta pesquisa, no

capítulo seguinte serão centrais as reflexões em torno desses e de outros questionamentos que envolvem o objeto central desta investigação: os projetos de vida.

4 PROJETOS DE VIDA: CAMINHOS PARA UM POSSÍVEL DIAGNÓSTICO DO CONCEITO

Poesia Marginal
 A poesia de nós sempre foi tirada
 Ou melhor, mal era apresentada
 E quando era sempre daquela forma eurocentrada
 Não tinha como a gente se sentir representada
 Era necessário
 Muitas vezes até um dicionário pra gente entender
 Não mostrava o nosso lado quebrada de viver

E ainda bem que conheci o outro lado da poesia
 A deles é até legal mas vocês já pararam pra ouvir
 A nossa poesia marginal?
 De Luz Ribeiro á Jéssica Campos
 De GTR á Gabriel Santos
 Sé loco
 Aí o jogo muda
 E a casa grande surta

O opressor gela ao ver o oprimido se levantando
 Nossas lutas viram combustível e nós sai recitando
 Atirando poesia!
 Falando da nossa realidade
 Isso sim é sinônimo de felicidade
 Porque a nossa essência
 É pura resistência

Sei que ainda sou muito nova mas já consigo
 compreender
 Poesia não é só o escrito e sim uma forma de viver
 E posso afirmar que a melhor poesia que tenho
 É a simplicidade da minha avó no meu caminhar
 Dona Cleide que mesmo sem muito entender
 Acredita mais em mim mais do que eu jamais vou crer
 Sempre me apoiando para que eu continue sempre
 sonhando
 E isso sim vai me levantando
 Através do apoio de família e amigos
 Nois vai driblando todos os perigos

Nas minhas poesias busco sempre passar minha
 mensagem
 E pode esperar que aqui é sem massagem
 E tem que ser desse jeito
 É tanta falta de respeito
 É cada coisa que eu tenho que escutar
 Vivem a nos humilhar
 Meça seus privilégios, parça, pra que vim me xingar?
 Mas se você quiser assim a gente também sabe brincar
 Vivem nos humilhando
 Querendo que a gente retruque acariciando
 Ai não dá pra aguentar
 Há anos nos silenciaram mas agora isso vai mudar

Agradeço aos saraus e aos slams que me formaram

E assim me prepararam para o mundo de uma melhor
 forma enfrentar
 Sou cria da casa do Cursinho Popular Carolina de Jesus
 e o do SLAM das minas e não tinha melhores lugares pra
 começar
 Agradeço por até hoje ajudarem no meu caminhar

E eu serei uma eterna aprendiz
 E ficarei feliz em uma ideia trocar
 Mas respeito pra ser respeitada e isso jamais vai mudar
 A gente pode até conversar
 Mas pra mesma coisa você não vim me falar
 E o estresse a gente polpar
 Bolsonaro jamais vai mitar!
 Querem jogar aquele cara em qualquer discussão
 Mas pra ele só pode ter uma explicação
 Ele só pode ter nascido com a bunda na boca por isso
 bosteja tanta coisa sem noção
 E não me chame de petista
 De uma forma negativa por ter essa opinião!

E hoje
 A cada palma batida
 A cada sorriso dado
 A cada lagrima escorrida
 A cada pow! gritado
 Sinto que não escolhi o caminho errado

Desculpa se não sou aquela princesinha que geral acha
 legal
 Mas a culpa não foi minha e sim dela
 Da poesia marginal!
 Que me escolheu
 Acolheu
 E assim me surpreendeu
 E me tornou tudo que eu queria
 Através da poesia lhes apresento meu novo eu

A voz da periferia
Tawane Theodoro

Quais esforços são trilhados para construir um projeto de vida? Quais lutas podem servir de combustível? Quantas poesias podem nos ser tiradas e como ver o outro lado da poesia? O que representa um/uma jovem? Onde, como e em quem estão os apoios? Como seguir sempre sonhando? Quais e/ou quantas são as escolas para aprender sobre a vida? Como escolher um caminho? Ele é certo? Ele é errado? Os versos acima são da “Poesia Marginal”, um *slam* escrito e apresentado em batalhas por Tawane Theodoro. Mulher jovem, negra, que fez dos versos a voz da periferia; fez dos seus versos uma forma de viver e de expressar sua trajetória, suas lutas, suas críticas. Há muito do universo pessoal de Tawane nesses versos, mas há também muito de seus propósitos coletivos. Eles servem, portanto, de inspiração para que se comece a pensar em torno do que possa ser um projeto de vida e seus desdobramentos na vida de uma/um jovem.

Utilizo a inspiração, a potência e a lição desse *slam* para apresentar este capítulo, o qual tem o intuito de percorrer caminhos que possibilitem mapear possíveis nuances e/ou conceituações para o projeto de vida. Para melhor cercar o conceito, percorri três lugares distintos: autores referência do estudo, pesquisas publicadas nos últimos anos e políticas curriculares contemporâneas.

4.1 Projeto de vida: entre múltiplas nuances, interpretações e significações

Muitas questões podem ser pensadas quando se busca definir um projeto de vida: Quem sou eu? Para onde vou? Que rumo devo dar à minha vida? São, segundo Leão *et al.* (2011, p. 1068), questionamentos “cruciais que remetem ao projeto de vida uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento”. Nesse sentido, elaborar um projeto de vida exige tempo e espaços de reflexão sobre os sonhos, os desejos, as habilidades e as potencialidades desse jovem, mas também envolve obter “informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida” (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1069).

Wivian Weller (2014) explana que a elaboração de projetos de vida se constitui em um período de transição o qual todos os jovens vivem, mas que é diferente em cada contexto, relacionado muitas vezes às influências com as quais esses jovens convivem. Destaca ainda o quanto a dimensão de transição está presente na última etapa da educação básica e, logo, relacionada à constituição dos projetos de futuro:

A noção de transição está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. O termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens. (WELLER, 2014, p. 137).

Nesse sentido, a autora apresenta elementos que parecem constituir os projetos de vida juvenis, elementos denominados por ela de “condições necessárias para que os jovens possam projetar-se para um futuro” (WELLER, 2014, p. 137-138). Weller buscou elencar, a partir da psicologia social e do desenvolvimento humano, essas condições: competências sociais e intelectuais, ligadas ao papel profissional; desenvolvimento do papel de gênero e capacidade de relacionamento, ligadas ao papel conjugal e familiar; competências relacionadas à utilização do mercado, as quais tem a ver com o papel cultural de consumidor; e o desenvolvimento de

um sistema de normas e valores que estão relacionados ao papel desempenhado como cidadão político. A autora resume essas quatro expectativas da juventude e da transição para a vida adulta da seguinte forma:

Espera-se que os jovens adquiram autonomia financeira, que estejam cientes de seus papéis em uma relação conjugal e também, como futuros pais/mães, que estejam preparados para atuar no campo da cultura, do consumo e da política. (WELLER, 2014, p. 138).

Entretanto, apesar de tantas expectativas, a autora assegura que “as transições não ocorrem de forma linear e a concretização das expectativas descritas acima não dependem exclusivamente dos jovens”. Dessa maneira, os jovens constituem projetos de vida distintos, muitas vezes em condições de dificuldades, insegurança ou risco, e “muitos encontram refúgio em projetos de curto ou curtíssimo prazo” (WELLER, 2014, p. 139).

Amparada em Alfred Schütz, a autora define projeto como uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas e que, por sua vez, está relacionado ao ‘campo de possibilidades’ que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática”. Portanto, essa conduta é adquirida nos diferentes momentos e espaços de socialização, seja na família, no grupo de amigos e nas diferentes instituições, dentre as quais se destaca a instituição escolar, sendo a escola junto com a família as que desempenham “um importante papel na elaboração de projetos” (WELLER, 2014, p. 139).

Leão *et al.* (2011, p. 1071), também inspirados em Schütz (1979), defendem “que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Ainda, para os autores, um projeto de vida não segue um rumo linear, não é estático, não pode ser estrategicamente elaborado e resolvido como um cálculo matemático, já que o projeto possui uma dinâmica própria, “transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades” (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1072). Dessa maneira:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetiva etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1071-1072).

Segundo Weller (2014, p. 139-140), para que os estudantes do Ensino Médio possam desenvolver projetos, eles teriam também que “estar em condições de encontrar os propósitos

ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do que pensar apenas na profissão que pretendem seguir ou se desejam constituir família no futuro”. Essa dimensão de projeto mais amplo, ligada à dimensão de propósito ou projeto vital (*purpose*, em inglês) foi desenvolvida pelo psicólogo Willian Damon (2009) e vem sendo discutida no campo da psicologia do desenvolvimento humano e da psicologia positiva. Segundo o autor, essa “é uma intenção estável e generalizada no sentido de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências para o mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 57). Nesse sentido, Weller (2014, p. 140) acrescenta que “os projetos vitais são constitutivos porque não só conferem sentido à biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas mais amplas”.

Para Willian Damon, um projeto vital se diferencia de outras concepções de projeto de vida, pois corresponde a uma preocupação fundamental sobre a existência e valores centrais da vida do sujeito. A resposta para perguntas como “Por que está fazendo isso? Por que isso tem importância para você? Por que isso é importante?” é o que o autor denomina de projeto vital, ou seja, “um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana” (DAMON, 2009, p. 43). Daniela Hurtado direcionou seus estudos à obra de Damon, de forma que nos acrescenta alguns elementos para a compreensão do que seja um projeto vital:

Projeto vital (*purpose*) representa uma intenção de alcançar algo significativo para o sujeito, e, esta intenção acaba por impulsionar o sujeito para o progresso pessoal. O projeto vital (*purpose*) não se limita então, a um simples sentimento de orientação para o futuro, requer um objetivo de vida fundamentado nas crenças e valores do sujeito e pode produzir comportamentos saudáveis e positivos, ao mesmo tempo em que pode auxiliar na criação de estratégias de enfrentamento de situações adversas, conferindo resiliência e motivação em qualquer fase do desenvolvimento humano. (HURTADO, 2012, p. 65).

A autora ainda destaca que existe uma distinção entre projeto de vida e projeto vital, e que o primeiro “corresponde a um objetivo de vida de longo prazo orientado para o futuro e significativo para o sujeito que pode motivar e conferir sentido à existência do sujeito” (HURTADO, 2012, p. 66). Em resumo, é um projeto elaborado pensando no futuro.

Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014, p. 106-107), ao analisar quem são os jovens que chegam às escolas de Ensino Médio, demonstram que a condição juvenil é paradoxal e controversa em nossa sociedade. Se, por um lado, ser jovem é algo positivo pela estética, pela energia que essa condição apresenta e pela vontade que muitas pessoas demonstram de continuarem ou voltarem a ser jovens, o que os autores denominaram de “juvenilização da

sociedade”, por outro, boa parte dos jovens do Brasil, especialmente dos setores mais populares, não têm condições de viverem plenamente essa fase da vida. Nem sempre conseguem acessar bens culturais, econômicos e inclusive educativos. Para muitos deles, viver “plenamente” a juventude, desfrutando de atividades de lazer, ou mesmo consumindo bens materiais, não se concretiza da mesma forma que para outros. Assim, esse momento da vida já é, em muitos casos, de intenso trabalho e de privação de alguns bens e vivências, os quais por sua condição econômica e social não são alcançáveis.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar lhes parece enfadonho, muitos não compreendem a contribuição do professor e da escola em sua formação e muitas vezes seguem estudando pela obrigação de conseguirem o diploma. Por outro lado, são comuns por parte dos educadores queixas sobre a falta de respeito, o desinteresse, a dispersão (causada especialmente pelo uso de aparelhos eletrônicos) e a falta de responsabilidade dos alunos com relação às suas tarefas. Há um enredo denominado pelos autores de “jogo de culpados”, que não auxilia as instituições a avançarem no diagnóstico e a pensarem em melhorias para o processo de escolarização juvenil. Quanto a isso, eles alertam que “não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

O cenário de contradições, percepções e, muitas vezes, estereótipos criados com relação aos jovens interfere no entendimento da condição juvenil e, por sua vez, do que se entende por projeto de vida e daquilo que se espera desse jovem: é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, uma passagem e o jovem como um “vir a ser” adulto. Nessa perspectiva, segundo os autores, a juventude é vista de forma negativa: “o jovem é o que ainda não chegou a ser” e, dessa maneira, “nega-se o presente vivido”, pois é preciso lembrar que o jovem não é um “pré-adulto”, e reduzir esse período a uma simples função de transição para a etapa seguinte seria negar a condição do que ele está vivendo (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106). Nessa direção, os autores ainda esclarecem:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

A dimensão profissional é, na maioria das vezes, central na construção do projeto de vida, o que muitos autores denominam de *projeto profissional*. Weller (2014, p. 141) destaca

que a “escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo”. Leão *et al.* (2011) apontaram em resultados de sua pesquisa que muitos jovens adiavam seu desejo de inserir-se num curso superior, buscando primeiro a estabilidade financeira através do trabalho, da conclusão de um curso técnico ou mesmo de um concurso público. Em muitos casos discutidos pelos autores, a pobreza levava os jovens a “uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obrigava a conciliar trabalho e estudo, fato que interferia na qualidade e no seu envolvimento com a escola” (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1077), outros não vislumbravam seguir estudando, apenas queriam concluir o Ensino Médio para conseguir uma melhor posição no seu emprego; outros, ainda, (a maioria, segundo os autores) queriam estudar, mas precisavam trabalhar para garantir os próprios recursos.

Todos esses elementos mostram como a questão do trabalho é central no projeto de vida das juventudes. Dayrell (2007, p. 1109) corrobora esse posicionamento ao afirmar que “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. Muitos só podem viver essa condição (que significa, segundo pesquisas do autor, ter uma vida social, cultural, de convivência e de consumo) “porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Também quanto a esse aspecto, Maria Carla Carrochano contribui, afirmando que:

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes. (CARROCHANO, 2014, p. 206).

Dessa forma, mapeamos várias nuances que nos auxiliam a compreender as significações possíveis para o projeto de vida: **o projetar-se para um futuro**, que pode ser para constituir uma carreira, conseguir um trabalho, concluir os estudos, ou mesmo pode estar relacionado à constituição familiar e a diversas questões pessoais e/ou emocionais; **o projetar-se para desenvolver habilidades requeridas para a vida adulta**, como a autonomia financeira, a constituição de seu papel familiar e a sua participação cidadã, política ou mesmo de sujeito consumidor; **o balizar dos rumos possíveis para vida**, que levam a pensar quem é esse sujeito e para onde pretende ir, qual a expressão dos seus sonhos, desejos e planos, um

campo de possibilidades, objetivos a serem perseguidos; **um plano de ação para uma ou várias esferas da vida**; **um propósito (projeto vital)**, que de forma mais ampla está ligado ao sentido da existência e de como esse sujeito pode, além de projetar sua vida pessoal, contribuir com o mundo; **um vir a ser**, que muitas vezes desmerece o que o jovem é no presente; e, por fim, **um projeto profissional**, seja de construir uma carreira ou simplesmente inserir-se no mercado de trabalho e garantir a sobrevivência.

Tais nuances fazem do projeto de vida um conceito polissêmico, como anunciado, além de muitas vezes contraditório, mas também dinâmico e não linear, uma vez que algumas dessas nuances podem caminhar de forma integrada. Interessa, nas próximas seções, mostrar primeiramente como esse conceito foi mobilizado em pesquisas nos últimos cinco anos e, na sequência, argumentar como ele está na ordem do dia das políticas curriculares para a escolarização juvenil.

4.2 Projeto de vida: um mapeamento das últimas pesquisas

Para melhor compreender o conceito de projeto de vida, bem como suas diversas nuances expressas em diferentes pesquisas, fez-se a busca em três plataformas de bases de dados, a BTDT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), desenvolvida pelo IBIBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), coletando as teses, as dissertações e os artigos, publicados sobre a temática no período de 2014 a 2019. Para tal busca, consideraram-se as pesquisas em que o termo *projeto de vida* tivesse relação com o Ensino Médio e seu currículo, bem como com as juventudes e as trajetórias juvenis. A partir dessa busca, foram encontrados 16 trabalhos (6 teses, 8 dissertações e 2 artigos).

A leitura dos textos possibilitou identificar que o conceito de *projeto* não é único, nem mesmo estático nas diferentes pesquisas, nas diversas políticas educacionais, e, inclusive, nas hipóteses dos pesquisadores e no entendimento dos sujeitos das pesquisas, em especial, estudantes, docentes e gestores. Desse modo, foi possível mapear mais de um entendimento em torno do conceito de *projeto de vida*. Neste momento, nomeio essas diferenças de nuances e/ou sentidos relacionados ao conceito de *projeto de vida*. Desse modo, tem-se:

- a) Projeto de vida como um processo de formação para o exercício profissional;
- b) Projeto de vida como a preparação para a vida acadêmica e o prosseguimento dos estudos;

- c) Projeto de vida como a formação para o exercício da cidadania e a vida social;
- d) Projeto de vida como a expressão das experiências, necessidades e expectativas pessoais sobre os diversos dilemas da vida;
- e) Projeto de vida e a formação integral do sujeito.¹⁴

Além disso, percebem-se duas tendências muito fortes nos trabalhos pesquisados, as quais não são necessariamente conceitos ou nuances, mas que são importantes de serem destacadas: *a influência do contexto social e do capital econômico e cultural* na formação dos projetos de vida dos sujeitos e o *papel do engajamento social* na construção de projetos de vida mais ou menos consistentes. Desse modo, na sequência, essas pesquisas são descritas brevemente para que melhor se possa compreender as nuances e/ou sentidos para o conceito de *projeto de vida* até aqui mapeados.

Quanto ao *projeto de vida e à formação para o exercício profissional*, pode-se identificar, em mais de um dos textos, que a preparação para o trabalho é uma preocupação frequente quando se pensa em um currículo para as juventudes. Érica Fernanda Reis de Matos (2017), ao analisar o papel que os alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Sergipe, no campus de Aracaju, atribuem à escola na construção de seus projetos de futuro, conclui que este se associa à instrumentalização para o exercício de uma profissão, muitas vezes vista como uma carreira provisória. Segundo os resultados apontados pela autora, “resume-se à escola como obstáculo, como uma necessidade imposta a eles e que brevemente tem que ser superada” (MATOS, 2017, p. 8), já que para muitos esse primeiro exercício profissional logo fará parte de um “projeto maior” que deverá ser um curso universitário, o qual o conduzirá ao sucesso na construção de uma carreira profissional e que deverá trazer retorno econômico.

Conforme a autora, apesar de os jovens entrevistados terem feito a escolha de curso de Ensino Médio Integrado (EMI), eles demonstraram desconhecimento com relação aos sentidos do EMI, destacando que suas escolhas com relação aos seus projetos de futuro nem sempre são pessoais, pois são realizadas a partir de influências externas. Matos (2017) retrata ainda que a maioria dos entrevistados relaciona o Curso Integrado ao progresso profissional, uma forma de ascender economicamente, conseguindo um bom trabalho e um bom salário. Dessa forma, o sentido que atribuem à própria formação é, em sua maioria, o de mobilizar instrumentos que os retirarão de uma condição social e os colocarão em outra muito mais confortável.

¹⁴ O conceito de *formação integral* integra diversas políticas de currículo para o Ensino Médio, dentre elas, ressalta-se a proposta que vigora no Estado de São Paulo (foco de várias pesquisas apresentadas aqui), com a proposição de um Ensino Médio Integral, o qual criou a disciplina de Projeto de Vida, sendo que esta assumiu a centralidade deste currículo.

A pesquisa de Roberto Rafael Dias da Silva (2017) corrobora as questões relacionadas ao *projeto de vida como a formação para o exercício profissional*. Em seu trabalho, ele direciona suas investigações para o papel da escola na construção dos projetos de vida profissional dos adolescentes do Ensino Médio, partindo da hipótese de que a escola não determina, mas influencia a escolha profissional dos estudantes, especialmente a partir da sua proposta pedagógica e dos projetos desenvolvidos. O autor afirma que *a priori* alunos de escolas particulares tendem a escolher carreiras que necessitam de curso superior, o que não se aplica muitas vezes a alunos de escolas públicas.

Silva (2017) confirma suas hipóteses ao concluir que a escola exerce influência nos projetos de vida profissional dos estudantes a partir dos modelos de ensino e de formação escolhidos e que são permeados por discursos que “qualificam e desqualificam as instituições” (SILVA, 2017, p. 10), oferecendo elementos que levam os adolescentes a identificarem-se com a possibilidade ou não do exercício de determinadas profissões. As constatações do autor também possibilitam reforçar a afirmativa de que o *contexto social, econômico e cultural* tem influência fundamental nas escolhas dos projetos de vida e, mais especificamente nesse caso, “nos projetos profissionais dos jovens” (SILVA, 2017, p. 10).

Fernanda Lopes Guedes (2017), ao escolher o EMI como *lócus* da sua pesquisa e a formação profissional como o principal sentido relacionado à construção do projeto de vida, buscou investigar o papel da educação profissional e técnica na relação com os projetos de vida de estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSUL, campus Sapucaia do Sul. A partir da utilização do método cartográfico, a autora realizou oficinas, questionários on-line e entrevistas. Em seus resultados, pôde identificar que os estudantes acreditam que a instituição em que cursam o EMI pode contribuir com seus projetos de vida por meio da qualidade de ensino e corpo docente. Os jovens participantes identificam nos seus cursos uma preparação que vai desde a parte técnica até a propedêutica e concluem que o IFSUL os prepara para o futuro profissional. A autora identificou, ainda, que os motivos que levaram à escolha de cursos técnicos por parte dos estudantes estão relacionados à importância de terem uma profissão, mesmo que técnica, pois esta poderá ser fonte de sustento enquanto cursam a faculdade. Muitos escolheram o seu curso não por gostarem, mas por enxergarem nele um maior campo de trabalho (GUEDES, 2017).

Apesar do foco na formação profissional, a autora identifica, nos projetos dos cursos integrados, um esforço de realizarem a integração dos cursos para além da formação técnica. Guedes (2017) identifica diversas atividades relacionadas à cultura afro e indígena, produções artísticas, concursos, fóruns, saídas e viagens a campo, dentre outras, com o intuito de buscar a

formação integral dos estudantes, inserindo outras questões em seus projetos de vida, como por exemplo, o exercício da cidadania. A autora afirma, na análise de suas entrevistas, que “o IFSULSap pretende ter um papel importante na formação do aluno e auxiliar, de forma ativa, na construção do projeto de vida de seus estudantes” (GUEDES, 2017, p. 6). Dessa forma, sua pesquisa permite visualizar mais de uma nuance relacionada à construção do projeto, listadas de forma separadas para melhor explorá-las, mas que, no escopo da exploração das pesquisas visitadas, acabam convergindo. Assim, o sentido de *projeto de vida e a formação integral do sujeito* deverão ser revistados mais adiante, inclusive explorando constatações da autora acima citada.

Ainda sobre a dimensão do *projeto de vida como um processo de formação para o exercício profissional*, Juceli Baldissera Felckilcker (2016) realizou investigação com estudantes dos três anos do EMI do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Concomitante e Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de forma a identificar o lugar da escola e do estudo no alcance de projetos de vida desses jovens. A pesquisa buscou mapear quais projetos de vida são citados pelos estudantes que responderam ao formulário eletrônico, bem como analisar, a partir de seus posicionamentos, em que medida a escola e os processos de estudo oportunizados nesse nível de ensino colaboram para o alcance desses projetos (FELCKILCKER, 2016).

Os resultados indicaram que os estudantes veem o Ensino Médio de forma positiva e que acreditam que esta última etapa da educação básica contribua para o alcance de seus projetos, preparando-os para fazerem suas escolhas. Eles também relataram que possuir projetos de vida fortalece a identidade, mobiliza a razão e a emoção diante de responsabilidades que estão por vir e faz com que os jovens comecem a pensar sobre que rumos vão trilhar, que profissão terão, que valores escolherão, que esta é uma experiência saudável como fonte de inspiração para os ideais e as ações que farão parte de seu futuro. Dentre os principais projetos de vida citados, estão: continuar os estudos, ter um emprego e dedicar-se à vida familiar. Além disso, a autora aponta que o que motiva os alunos a buscarem seus projetos é a vontade de ter uma vida estável no futuro, a busca por um emprego e o desejo de construir uma sociedade justa e igualitária (FELCKILCKER, 2016).

Outros pontos relevantes relacionados ao projeto de vida e à formação para o exercício profissional são encontrados por Felckilcker (2016): 62,3% dos pesquisados indicam ser extremamente importante ter uma profissão, sendo que 26,5% acham esse fator muito importante. Em todas as escolas pesquisadas, ocorrem atividades e eventos sobre projetos de vida. Em algumas, são realizados orientações, pesquisas e debates sobre a escolha da profissão

e, ainda, em outras, são convidados profissionais de diversas áreas para conversar com os estudantes, proporcionando palestras sobre o mercado de trabalho e as novas profissões. Ao analisar as respostas dos alunos que já trabalham, a autora percebeu que alguns “não identificam relação entre o mundo do trabalho e seus projetos de vida com os conteúdos vistos em sala de aula” (FELCKILCKER, 2016, p. 72).

De forma a concluir a análise dos trabalhos encontrados que se relacionam com o aspecto *projeto de vida como um processo de formação para o exercício profissional*, temos a pesquisa de Natacha Eugênia Janata (2015), que analisa o acesso ao conhecimento e a relação entre escola e vida. Seu artigo apresenta os resultados de sua tese, em que a autora aborda o entrecruzamento do trabalho, da escolarização e da militância de egressos de uma escola de assentamento do Movimento Sem Terra (MST) e sua relação com a formação dos jovens, sobretudo os militantes. Através de entrevistas realizadas com egressos, equipe diretiva da instituição e análise do Projeto Político Pedagógico, a autora buscou problematizar o acesso ao conhecimento e a relação entre trabalho e educação na formação dos jovens. Em seus resultados, ela identifica limites da escola, compreendendo-a no interior das relações capitalistas de produção da vida, bem como ressalta as possibilidades que o vínculo entre trabalho e educação no acesso ao conhecimento traz para a constituição de jovens do campo que compreendem as contradições e se comprometem com as lutas da classe trabalhadora, em especial, as do MST (JANATA, 2015).

A autora destaca ainda o forte processo de precarização o qual as escolas públicas vêm sofrendo ao longo da última década, ressaltando a precariedade de recursos tecnológicos e dos laboratórios para as diversas práticas as quais o educandário dispõe. Apesar disso, é notável a valorização por parte dos estudantes dos espaços dos laboratórios e da realização das atividades práticas como forma de aliar teoria-prática e, muitas vezes, preparar-se para o exercício profissional. Um bom exemplo foi o caso de um estudante que teve seu primeiro emprego em uma indústria de ônibus, trabalhando na pintura de cabines. Esse estudante afirmou a importância dos conhecimentos de Química e de Matemática para efetuar suas atividades na composição das tintas, pois, segundo ele, pôde compreender o “porquê de estudar Química” na escola, conteúdo que é “focado no Ensino Médio” e era “obrigado a lembrar no trabalho o que tinha aprendido”.

Por outro lado, de acordo com o relato das egressas do Curso de Formação de Docentes - nível médio, a formação geral ocorria de forma aligeirada e fragmentada, o que, segundo elas, tornava-se um empecilho para terem um bom desempenho nos exames de vestibular e ENEM, dificultando o prosseguimento dos estudos, bem como trazendo dificuldades para iniciar a

carreira profissional. Além disso, constatou-se que apenas cinco jovens do total de 24 egressas desse curso, dos anos 2008 e 2009, estavam trabalhando como estagiárias em escolas, atuando na área de sua formação. Dessa maneira, a situação de desemprego está colocada, e as expectativas com o curso não podem ser infladas. Esse fato demonstra, de certa forma, “a distância do processo formativo da atualidade do trabalho docente e do trabalho geral” (JANATA, 2015, p. 119-120).

Dialogando com as questões apresentadas acima, através das constatações de Janata (2015) sobre como uma formação fragmentada e aligeirada, ou focada na formação técnica para o exercício de uma profissão, pode ser um fator de influência na dificuldade da constituição de um projeto de vida que tenha como enfoque a *preparação para a vida acadêmica e o prosseguimento dos estudos*. Nesse enfoque, retoma-se a pesquisa de Matos (2017), já mencionada anteriormente e que, apesar de estar centrada no EMI, busca pelo entendimento de como os jovens constroem seus projetos de futuro. Apesar do reconhecimento dos jovens entrevistados de que a escola fornece instrumentos para o exercício de uma profissão, esses mesmos jovens também destacam esse trabalho como provisório. Esse trabalho faz parte de um projeto maior que será concretizado a partir de um bom curso universitário, que os conduzirá ao sucesso profissional e também econômico (MATOS, 2017).

Silva (2017), através de pesquisa já mencionada acima, destaca a importância da formação universitária na formação dos sujeitos. O autor afirma que os jovens atribuem grande importância ao ensino universitário em seus projetos, apresentando um discurso de ascensão social por meio da educação. Ademais, a pesquisa do autor possibilita visualizar outro enfoque relacionado ao projeto de vida, que é *a influência do contexto social e do capital econômico e cultural*: o autor indica que o discurso de ascensão social através da educação continua sendo homogêneo nas camadas médias, além da “própria ideia de formação nas sociedades burguesas que levam os indivíduos a considerarem a cultura oferecida nas universidades superior as demais”. Segundo ele, essa é uma das “barbáries do capitalismo”, já que se a universidade se converte como a única portadora de formação cultural, e ela ainda é privilégio de poucos, dessa forma, desqualifica aqueles que não acessam esse nível de escolarização (SILVA, 2017, p. 83).

Outrossim, Felckilcker (2016) corrobora a dimensão do *projeto de vida como preparação para a vida acadêmica e o prosseguimento dos estudos* ao afirmar em sua pesquisa que, dentre os projetos de vida citados pelos alunos, identificou-se a continuidade dos estudos, seja na faculdade ou em cursos formais ou não formais, de forma que:

Podemos considerar as respostas dos entrevistados que pretendem continuar seus estudos de maneira formal e não formal, isto é, atividades educacionais, organizadas e estruturadas de maneira flexível, que não conferem graus ou títulos aos seus participantes, apenas podem conceder certificados de aprendizagem obtida. Este nível de ensino pode ser oferecido por instituições formais ou por organizações sociais, desenvolvendo competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral. Na pesquisa foram citados cursinhos preparatórios para concursos, aprendizagem de uma nova língua (inglês, espanhol, francês), cursos de artesanato. (FELCKILCKER, 2016, p. 71).

Assim, como é possível perceber, há um grande enfoque nos trabalhos apresentados para o projeto de vida como elemento de formação para o exercício profissional, ou para a continuidade dos estudos. Pode-se perceber, também, que ambos os aspectos são muitas vezes complementares e são encontrados juntos em mais de uma pesquisa. Da mesma maneira, a citação acima permite identificar a importância do desenvolvimento das competências para a vida, para o trabalho e para a cultura em geral. Na sequência, são apresentados os trabalhos nos quais identificou-se o enfoque *projeto de vida como a formação para o exercício da cidadania e a vida social*.

Em seu trabalho, Sandra Maria Fodra (2016) dá destaque para a construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio das escolas participantes do Programa Ensino Médio integral. Indicou em seus resultados que essas escolas, a partir do componente curricular denominado Projeto de Vida, priorizam a autonomia dos estudantes e a preparação para fazerem escolhas conscientes e enfrentarem tantos os desafios da vida acadêmica como do mundo do trabalho. Também apontou que o trabalho desenvolvido incentiva os estudantes a estudar e a planejar suas escolhas futuras, além de ampliar suas perspectivas pessoais e acadêmicas.

Já que a autora buscou identificar as percepções dos professores de História acerca do projeto de vida, também se acrescenta aos resultados que as aulas do componente curricular de Projeto de Vida têm uma profunda relação com a disciplina de História, especialmente pelas duas tratarem da história de vida dos sujeitos. Dessa forma, a partir dessa relação, pode-se estabelecer “um resgate na noção de direitos e deveres que favorece a formação de uma cidadania participativa e contribui para a inserção do jovem na vida adulta, de forma consciente e responsável, como profissional e sujeito participante da sociedade” (FODRA, 2016, p. 8).

Ainda na perspectiva do projeto de vida como *formação para o exercício da cidadania e a vida social*, Daniela Haertel (2018) busca entender em que medida o engajamento social pode impactar na consistência dos projetos de vida de jovens universitários brasileiros. Sua pesquisa apresenta resultados interessantes que permitem a compreensão de que o projeto de vida exerce papel fundamental na constituição de uma vida cidadã e das formas de ser e de agir

em sociedade, bem como indica que o engajamento é um fator fundamental na construção de projetos de vida mais ou menos consistente. Dessa forma:

Eleger um projeto de vida consistente é fundamental para que este não permaneça no campo da ideiação e se traduza em ações concretas, impactando o mundo e a própria trajetória de vida. Diante desta discussão, acredita-se que o engajamento social é uma oportunidade de transformação pessoal e protagonismo, onde o jovem se vê possibilitado de transformar a realidade social do mundo em que vive. (HAERTEL, 2018, p. 11).

Além de indicar a possibilidade da transformação da realidade social do mundo em que vive, a autora também direciona sobre a importância do engajamento:

O engajamento social é uma oportunidade de reconhecer as próprias habilidades e talentos e de reconhecer como é possível utilizá-las para produzir ações que impactem no mundo. Ao mesmo tempo, atuando no meio social, o jovem tem a oportunidade de conhecer demandas e necessidades reais da sociedade. (HAERTEL, 2018, p. 11).

Além disso, a autora confirmou a sua principal hipótese de pesquisa, na qual afirmou que “o engajamento social poderia ser uma importante ferramenta na construção de projetos de vida consistentes”. Após pesquisar com 321 jovens universitários brasileiros, universidades públicas e privadas, de diversos cursos e variadas regiões, reconheceu a presença e característica do engajamento social e do projeto de vida entre esses jovens e demonstrou que “a presença de projetos de vida consistentes apresentou uma frequência maior entre jovens socialmente engajado” (HAERTEL, 2018, p. 11-12). Também observou que a maior parte dos jovens socialmente engajados percebe uma relação muito próxima entre o engajamento social e a escolha de um projeto de vida.

Haertel também apresentou práticas sociais que, segundo os jovens entrevistados, fazem parte de suas ações de engajamento social. Dentre elas, destacam-se: atos individuais, como trabalhos voluntários (atividades de proteção aos animais, auxílio a pessoas em situação de vulnerabilidade social, visita a hospitais e lares de idosos, oficinas, entre outras atividades); iniciativas comunitárias, que demonstram preocupação com a comunidade em que vivem (atividades que envolvem a questão da sustentabilidade social, ambiental e econômica, palestras, rodas de conversa que envolvam temáticas relacionadas às minorias, bazares beneficentes, participação em coletivos, realização de projetos em escolas, dentre outras); ativismo social, que se refere a ações que transcendem questões do indivíduo ou da comunidade, pois têm impacto na sociedade em geral e estão ligadas à ideia de justiça social (participação em centros acadêmicos, militância em diversos grupos e/ou coletivos por causas diversas e atuação como conselheiro em nível municipal e estadual) (HAERTEL, 2018, p. 116-118).

Outro estudo que possibilita encontrar características sobre a dimensão do *projeto de vida como a formação para o exercício da cidadania e a vida social* é o de Kamila Costa de Sousa (2016), no qual a autora buscou investigar como a Educação do Campo repercute nos percursos iniciados pelos/as jovens egressos/as e nos seus projetos de vida após a conclusão do Ensino Médio na escola do campo. Para realizar a pesquisa de cunho etnográfico, a pesquisadora inseriu-se na realidade de sete egressos de uma escola de assentamento localizada em Madalena, no Ceará. Dentre os projetos encontrados, destacam-se a busca pela mobilidade para as cidades para estudar e/ou trabalhar, também a participação nas lutas da comunidade e a inserção no MST, além do engajamento no trabalho agrícola por meio da cultura camponesa através das danças populares e da produção de canteiros (SOUSA, 2016).

Em seus resultados, a autora aponta que, tanto no assentamento quanto na busca por mobilidade entre a área rural e a urbana, esses jovens constroem seus caminhos em diálogo constante entre sonhos e possibilidades. Dessa maneira, pode-se afirmar que a Educação do Campo proporcionou às juventudes “experiências práticas para o convívio com o campo, também formação política, engajamento e articulação nas lutas pela Reforma Agrária”, sendo que essa formação tem uma repercussão que “é imaterial, invisível, se entranha na formação de um novo ser que é inconcluso e que experimenta o mundo de múltiplas formas” (SOUSA, 2016, p. 9).

Pode-se observar que a dimensão do *projeto de vida como a formação para o exercício da cidadania e a vida social* aparece muitas vezes junto de outras dimensões do projeto. Frequentemente, elas se complementam ou até mesmo se misturam e/ou se confundem, de maneira que, no mesmo trabalho citado, a autora demonstra o quanto a formação no campo e o desejo de permanecer na área rural, ou de “tentar” a vida na área urbana, representam um constante diálogo entre os planos, os sonhos e as possibilidades de realização para esses jovens. A autora mapeia, então, um “jogo constante” de resistência, de permanência e de aspirações, sinalizando, dessa forma, a relação do *projeto de vida como a expressão das experiências, necessidades e expectativas pessoais sobre os diversos dilemas da vida* (SOUSA, 2016, p. 148).

Ainda nas perspectivas do *projeto de vida como formação para o exercício da cidadania e a vida social; e como expressão das experiências, necessidades e expectativas pessoais sobre os diversos dilemas da vida*, a pesquisa de Lauro Lima de Oliveira (2014), realizada a partir de cartas, conversas e entrevistas, buscou caracterizar experiências e expectativas pessoais de vida social e das práticas de ensinar e aprender vivenciadas pelos sujeitos que participaram do estudo e que se encontravam vinculados a duas escolas públicas municipais. O trabalho realizado analisou a possibilidade de construção de práticas curriculares significativas para a Educação

de Jovens e Adultos a partir da história de vida dos educandos. Os resultados encontrados evidenciaram que o currículo significativo de formação emancipadora, oposto à formação dominante técnico-instrumental/bancária, operacionaliza-se como um compromisso de vida social que valoriza as vozes, reconhece e incorpora o conhecimento das experiências sociais dos educandos (buscas/sonhos/projetos) no processo de ensino-aprendizagem, abordando-os como objetos de conhecimento.

Dessa forma, o autor destaca que um saber significativo emerge das práticas sociais e que necessita de uma constante busca pela coerência entre o pensar e fazer, além do bom uso de tempo, do espaço e da avaliação, para pensar e aprender. Além disso, com o estudo, o pesquisador afirma a importância da incorporação do conhecimento das experiências/vivências sociais dos educandos enquanto saber fundamental para a construção de práticas de ensinar e aprender significativas, que permitam a participação de forma crítica e criativa dos educandos nas suas práticas escolares e demais práticas sociais (OLIVEIRA, 2014).

O trabalho de Gislaine de Medeiros Baciano (2015) conduz à percepção da implicação do projeto de vida com a *formação para o exercício da cidadania e a vida social* e também mostra, de forma muito contundente, a relação que o *contexto social e do capital econômico e cultural* tem na concretização ou não dos projetos de vida das juventudes. Partindo da pergunta “Seria o ensino médio responsável pela destinação social dos jovens?”, a autora buscou pelas influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do Ensino Médio. Na pesquisa, ela analisou as experiências sociais de jovens que tivessem estudado em diversas condições e que estivessem ocupando posições sociais diversas. Torna-se relevante indicar que, em sua revisão para delimitação da pesquisa, a pesquisadora pôde concluir que a maior parte dos trabalhos relacionados ao projeto de vida é realizada com jovens que estão cursando o Ensino Médio e buscam, na maioria das vezes, entender como essa etapa da educação básica contribui para a inserção no mercado de trabalho ou para o prosseguimento dos estudos em nível superior (BACIANO, 2015).

Dessa maneira, ao delimitar sua pesquisa na vida social das juventudes, a autora destacou a influência do capital econômico e cultural das famílias desses egressos, que pode (ou não) ser convertido em capital educacional. Para isso, Baciano (2015) definiu seis grupos, os quais responderam a um questionário com questões predominantemente abertas sobre a família, condições socioeconômicas, casa, infância, escola, formação e trabalho. Participaram do estudo engenheiros e comerciantes, estudantes de uma universidade pública muito disputada e estudantes de uma universidade privada de fácil acesso, jovens em tempo livre por opção

(parque público) e jovens em tempo livre por falta de opção – desemprego. A partir disso, em seus resultados, ela destaca:

Em muitos casos, o capital econômico e o cultural das famílias acabam convertendo-se em capital educacional, pois permitem aos filhos sua obtenção. Já quando as famílias são desprovidas de recursos econômicos e culturais e/ou não conseguem investir nos estudos dos filhos, nem promovem sua autoestima estes tendem a ter trajetórias escolares, inserção social e profissional precárias. As histórias de vida analisadas demonstraram que os capitais econômico e cultural junto com o apoio psicossocial das famílias, que investiram na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos; bem como a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção ocupacional e posição no domicílio se mostram como os fatores determinantes sobre as experiências sociais juvenis. (BACIANO, 2015, p. 8).

Outrossim, o trabalho de Janata (2015), já mencionado, corrobora as discussões apresentadas por Baciano (2015) por destacar as *influências do capital econômico e cultural no desenvolvimento do projeto de vida* e por apresentar a *relação do projeto de vida com a constituição da vida social dos estudantes*. Janata (2015) relata em sua pesquisa que as relações entre a escola e a vida dos estudantes muitas vezes são limitadas pelas relações capitalistas de produção de vida e que a compreensão dessas relações permite aos estudantes perceberem as contradições dessa vida em sociedade. Por isso, acabam por se comprometerem com a luta social, em especial, através da sua participação no MST (JANATA, 2015, p. 111-112).

Ainda, na perspectiva do *projeto de vida como formação para o exercício da cidadania e a vida social* e a sua relação com o *contexto social e do capital econômico e cultural*, apresenta-se o trabalho de Anderson Cinati (2016). Partindo do pressuposto de que as diretrizes que orientam a Educação Básica são as mesmas para escolas públicas e privadas, na prática, a educação por ambas pode ter delineamentos distintos. O autor buscou discutir as relações entre o consumo e o projeto de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada, na tentativa de entender como esses elementos nos fazem repensar a educação de forma crítica. Dessa forma, após a aplicação de questionário e desenvolvimento de entrevistas com jovens (especialmente do terceiro ano do Ensino Médio) oriundos de escolas no interior de São Paulo, o pesquisador concluiu que os projetos de vida desses estudantes tendiam a ser individualistas e orientados muitas vezes pelo poder de consumo, já que, entre os entrevistados, ele não identificou nenhum estudante que demonstrasse preocupações no âmbito social ou ambiental (CINATI, 2016).

Um dos principais direcionamentos do autor foi propor a esses educandários que os projetos escolares precisam ser repensados para que questões de estruturas sociais e

desigualdades possam ser debatidas, de forma a constituírem projetos de vida mais críticos. Por essa razão, Cinati se posiciona em relação a projetos acríticos, afirmando que: “Se o projeto de vida for acrítico, esses indivíduos podem não ter clareza do que realmente acontece na sociedade, na relação do ter e não ter. Seus projetos podem se resumir apenas à aquisição de um determinado status social para realizarem seu sonho de consumo” (CINATI, 2016, p. 7).

Os trabalhos de Silva (2019), Alves (2016) e Barreto (2019) ajudam a reforçar a nuance já anunciada e apresentada em outros trabalhos: *projeto de vida como a expressão das experiências, necessidades e expectativas pessoais sobre os diversos dilemas da vida*. Roberto Rafael Dias da Silva (2019), ao analisar a contribuição do componente curricular de Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio de tempo integral na rede estadual de São Paulo, a partir da imersão em documentos curriculares, destaca a necessidade de os jovens constituírem seus projetos de vida, sendo esses projetos expressões da personalidade de cada jovem e do sentido que busca para a sua vida. Todas as reflexões que envolvem essas questões do viver estão envoltas em paradoxos e ambivalências que são próprios dos jovens, com suas preocupações, medos, obrigações, sonhos, instabilidade emocional e muitas vezes os seus questionamentos sobre qual é o sentido de estarem na escola, ou como planejar o futuro, qual é a importância de aprender e de ensinar (para o educador), e como lidar com as angústias e inseguranças dos jovens diante das tomadas de decisões na vida. Dessa forma, a partir dessas inúmeras questões relacionadas às questões pessoais da juventude é que o pesquisador justifica a necessidade de os estudantes terem um projeto de vida (SILVA, 2019, p. 8).

Nessa mesma perspectiva, Maria Alda de Sousa Alves (2016) problematiza em sua pesquisa sobre os sentidos das transições experimentadas no Ensino Médio pelos jovens, buscando a relação entre essa etapa e os projetos de futuro desses estudantes. Através de observações, análises de perfis, conversas em grupo, entrevistas individuais e notas etnográficas de campo, realizadas nas duas escolas entre 2014 e 2015, a autora realiza o registro da trajetória dos jovens investigados e apresenta várias constatações que se relacionam com a maioria das nuances do projeto de vida mapeados nesta revisão. Dentre elas, pode-se destacar a existência de percursos de escolarização satisfatórios, pois permitiram a compreensão de oportunidades objetivas de ascensão social pela escola a partir dos projetos de vida explicitados nas transições do Ensino Médio. No estudo, a autora relata que tentar uma faculdade e conseguir um bom emprego aparece também como uma possibilidade de “retribuição” informada pelos estudantes, uma vez que relatam quererem “retribuir aos pais ou família o apoio financeiro ou não durante a sua vida escolar” (ALVES, 2016, p. 188).

As conclusões de Alves (2016, p. 188-189) também apontam para as configurações familiares, já que muitos jovens, ao cursarem o Ensino Médio, estão superando a escolaridade de seus pais; outros relatam a influência de seus professores como centrais na tomada de decisão sobre o futuro e a carreira. As desigualdades sociais, refletidas em desigualdades escolares, que por sua vez impactam as escolhas dos jovens com relação aos seus sonhos e possibilidades, também aparece em sua pesquisa. Ainda, destaca-se os sentidos que os/as jovens atribuem para a instituição escolar que:

[...] seja pelo viés da positividade ou da negatividade, a escola representa para os jovens cearenses pesquisados e suas famílias um espaço possível de mobilidade e transição para outras esferas da vida adulta. Hoje, mais que em tempos atrás, e muito em decorrência da expansão de políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior brasileiro, parte significativa dos jovens de classes populares, e dentre os quais os interlocutores desta pesquisa, almejam o ingresso na universidade após a conclusão do ensino médio. (ALVES, 2016, p. 188).

O reconhecimento por parte dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre o papel dessa última etapa da educação básica na constituição de sua mobilidade social ou mesmo ascensão social, bem como a demonstração de suas expectativas com relação ao potencial transformador do Ensino Médio nas trajetórias de vida também estão entre os resultados da pesquisa realizada por Maria Olinda Barreto (2019). Essa foi uma das conclusões da pesquisa da autora que, em seu trabalho, objetivou compreender as perspectivas formativas destinadas às juventudes no Ensino Médio, buscando compreender para além do legalmente instituído se – e como – essa etapa de ensino dialoga com os/as jovens, seus principais destinatários/as. Dentre as suas conclusões, também está o apontamento de que:

A concepção dos professores/gestores das unidades de ensino, no que se refere às juventudes, está ancorada no critério etário, fase de transição, ignorando, por vezes, suas histórias e condição sociocultural, tanto na elaboração das propostas formativas quanto nas ações cotidianas. Nesse sentido, o PPP é quase sempre um documento formal que reproduz o que propõe a Secretaria de Estado da Educação para essa etapa da educação básica. Essa percepção de juventudes, o não reconhecimento das trajetórias vivenciadas por esses agentes em outros espaços formativos, a rigidez das aulas e das normas, a dificuldade em integrar as tecnologias no cotidiano escolar são fatores que contribuem para gerar conflitos e culpabilização mútua entre professores/gestores e os jovens/estudantes. (BARRETO, 2019, p. 11).

Dessa forma, a autora ainda destaca que um dos maiores desafios consiste em construir um processo formativo que reconheça e integre, na proposta pedagógica e nas ações cotidianas, as experiências advindas da condição sociocultural, os valores e o *habitus* dos jovens/estudantes, contribuindo, dessa forma, para diversificar e elevar o capital cultural e superar a mera apropriação de elementos da cultura dominante. Apesar dos tensionamentos

apontados na citação anterior, reforça-se que, para os estudantes, “a escola proporciona possibilidades de ascensão social e um potencial transformador diante dos projetos de vida das juventudes” (BARRETO, 2019, p. 11).

Por fim, apresentam-se os trabalhos nos quais identifica-se a perspectiva *projeto de vida e a formação integral do sujeito*. As pesquisas em que essa nuance foi mapeada, na maioria das vezes, apresentam em comum o fato de estarem ligadas a investigações nas escolas de Ensino Médio Integral ou em escolas de Ensino Médio Integrado, as quais têm o componente curricular de Projeto de Vida. Dessa forma, na sequência, dialoga-se brevemente com as pesquisas de Fodra (2016), Silva (2019) e Bengnozzi (2016), direcionadas às escolas de Ensino Médio Integral, e de Guedes (2017), realizada em um Instituto Federal em cursos de Ensino Médio Integrado.

Em sua pesquisa, Sandra Maria Fodra (2016, p. 118) apresenta as respectivas delimitações entre os conceitos de Educação integral (ligada à prática cotidiana dos professores), a formação integral (dos estudantes, a partir de metodologias e princípios que constituem a parte integrada do currículo), o ensino integral (que busca atividades para desenvolver os estudantes nas suas variadas dimensões) e o tempo integral (que permite maior tempo na escola para convivência e acompanhamento dos estudantes). Entre as suas investigações, destaca-se o reconhecimento dos educadores da importância da formação integral e as suas implicações:

Os professores têm consciência que os jovens do Ensino Médio precisam de estímulo, oportunidades de aprendizagem diversificadas, significativas e que envolvam as necessidades do seu contexto, além do acompanhamento sistemático - Ensino Integral - para que possam desenvolver autonomia, cidadania, convivência solidária e, conseqüentemente “viverem com dignidade e responsabilidade neste mundo tão complexo” - Educação Integral. (FODRA, 2016, p. 121).

Nessa mesma direção, Silva (2019, p. 8) apresenta, através do componente curricular Projeto de Vida, um itinerário pedagógico interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento, a partir de estratégias que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do âmbito cognitivo e que possibilitem integrar à formação do jovem aluno saberes que o levem a ter plena participação na sociedade. Dessa maneira, para o pesquisador, a prática pedagógica, as teorizações e as vivências devem estar integradas ao Projeto de Vida dos estudantes e estes devem ser compreendidos como “pessoa integral que se entende, se reconhece e que estabelece uma prática educativa transformadora na história da vida” (SILVA, 2019, p. 8).

Seguindo a mesma linha, Eliana Aparecida Bengnozzi (2016) analisa documentos oficiais do Programa Ensino Integral nas escolas públicas paulistas de Ensino Médio. A oferta dessa modalidade surgiu como possibilidade para alcançar os resultados pretendidos (universalização e qualidade), considerando a ampliação do tempo pedagógico, a serviço do homem total e pleno, o qual deve ser trabalhado em sua condição multidimensional. A autora apresenta o componente curricular de Projeto de Vida como central e “cujo objetivo principal é formar jovens autônomos, solidários e competentes, por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida” (BENGNOZZI, 2016, p. 9).

Por fim, Guedes (2017), em sua pesquisa já explorada nesta seção anteriormente, também apresenta a dimensão do projeto de vida. Ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos investigados, o autor verificou a preocupação com a formação integral dos alunos, como destaca: “Observa-se que a grade dos cursos técnicos de Eventos, Informática e Plásticos foi criada com o objetivo de que houvesse uma interdisciplinaridade em que o aluno seja um cidadão e permite que haja a integração entre o mundo do trabalho e a sociedade” (GUEDES, 2017, p. 6).

De forma a realizar o fechamento deste movimento de busca por sentidos ou nuances para o projeto de vida, apresenta-se o trabalho de Klein e Arantes (2016) o qual não se classifica em uma ou mais de uma das nuances elencadas no início desta seção, mas que nos ajuda a pensar algumas questões importantes sobre o projeto de vida. Em seu artigo, as autoras buscaram investigar a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida. O principal resultado apresentado demonstra que 81% dos estudantes consideram que a escola contribui para seus projetos de vida, principalmente por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. Dentre essas atividades ou situações escolares, estão atividades realizadas em sala de aula, animação cultural, projetos temáticos, representação estudantil, projetos sociais, excursões, relações interpessoais e autoaprendizagem (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 146).

Outro aspecto fundamental a ser citado a partir da leitura desse trabalho são as justificativas apresentadas pelos estudantes quanto à contribuição da escola (e dos componentes curriculares) para a constituição dos seus projetos de vida: relação com o que querem na vida, preparação para o vestibular e para cursar faculdade, formação intelectual, uso no futuro, contribuição profissional, compreensão e reflexão sobre a realidade, formação integral, crescimento pessoal, valorização do conhecimento, preparação para a vida, prazer, melhorar o mundo, uso cotidiano (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 148).

Como pode-se observar, muitos dos motivos elencados nessa última pesquisa descrita dialogam diretamente com as cinco nuances e/ou perspectivas (*projeto de vida como um processo de formação para o exercício profissional; projeto de vida como a preparação para a vida acadêmica e o prosseguimento dos estudos; projeto de vida como a formação para o exercício da cidadania e a vida social; projeto de vida como a expressão das experiências, necessidades e expectativas pessoais sobre os diversos dilemas da vida; projeto de vida e a formação integral do sujeito*) mapeadas com relação à função ou ligação que se estabelecem quando se busca investigar o projeto de vida das juventudes. Essas proposições, encontradas nas pesquisas investigadas, propiciam profundas reflexões, em especial, de que a origem, os desdobramentos, as mudanças na concepção do projeto de vida precisam ser melhor investigadas, o que se torna um dos principais objetivos para o prosseguimento desta pesquisa.

4.3 O projeto de vida nas políticas curriculares contemporâneas

Se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com a capacidade para intervir direta ou indiretamente no campo de poder em que estão inseridos. (PACHECO, 2003, p. 27-28).

Dialogando com Pacheco (2003), intencionamos neste momento demonstrar que as políticas curriculares representam noções, regulações de currículo e, por sua vez, visões de sociedade, constituindo-se como processos amplos, decisões difíceis e que nem sempre estão de acordo com as necessidades e os anseios dos atores escolares. Busnardo *et al.* (2011, p. 96) destacam que “os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo”. Portanto, investigar as políticas curriculares contemporâneas para a última etapa da educação básica nos parece um caminho potente para entendermos esses tensionamentos em interface com o nosso objeto de investigação.

Nessa direção, interessa-nos perguntar nesta seção sobre as políticas curriculares para a escolarização juvenil. Como esses documentos tratam a dimensão do projeto de vida? Também apresentam uma polissemia (como apresentamos amparados nos autores na seção anterior)? Parece relevante apresentar algumas reflexões iniciais sobre a última etapa da educação básica para depois adentrarmos nesses questionamentos.

O Ensino Médio representa uma etapa de formação muito importante para as juventudes, como apontado por muitos autores como Dayrell, Carrano, Weller (2014). Essa formação deve ir além de uma formação intelectual e preocupar-se com uma formação humana, o que, em

muitas políticas curriculares (como as DCNEM, 2012), e de acordo com os autores citados, é denominada como formação humana integral ou formação em totalidade, questões que tornamos a discutir mais adiante. Weller (2014, p. 140-141) argumenta também que o “Ensino Médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional” e “nesse contexto os projetos de vida assumem uma centralidade”, assim:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo. (WELLER, 2014, p. 136-137).

Nessa direção, as políticas de currículo contemporâneas abordam de forma contundente a dimensão do projeto vida. Como pudemos encontrar nos documentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, esses registros apresentam, em muitos trechos, a intenção de que a escola ofereça instrumentos que dialoguem com as necessidades juvenis e que lhes permitam possibilidades de escolhas mais alinhadas com seus projetos de futuro.

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) e que propõe dez competências gerais para a Educação Básica. Destaca, na competência seis, a importância de valorizar a vivência dos estudantes e a importância do desenvolvimento de competências que estejam alinhadas ao seu projeto de vida:

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).

A defesa do desenvolvimento de competências e do protagonismo do jovem em fazer escolhas curriculares é uma pauta muito presente nas políticas contemporâneas como a BNCC e a atual proposta de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Esses documentos têm um alinhamento, uma vez que a organização curricular do Novo Ensino Médio segue os princípios da BNCC, a qual se propõe a estar conectada com o contexto em que o jovem vive, apostando no seu protagonismo, como pode ser lido no referido documento:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para

dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

Na esteira de uma possível superação da fragmentação de um currículo organizado por disciplinas é que o currículo no Novo Ensino Médio está organizado em itinerários formativos, segundo os quais os estudantes podem escolher qual percurso está mais próximo às suas necessidades formativas, em especial, ao desenvolvimento do seu projeto de vida.

Essas propostas são alvo de críticas de diferentes curriculistas, tais como Ramos e Frigotto (2016, p. 37), que enfatizam o caráter autoritário em que a reforma foi feita além de uma “dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo”. Também Leão (2018, p. 3) sinaliza para uma tensão entre a universalização e a seletividade, para um “processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho”, optando-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento. A atual proposta é vista por muitos como uma precarização do currículo do Ensino Médio, pois pressupõe aos estudantes a opção por um itinerário o qual se vincula a determinada área e, de modo que teriam uma formação aquém do que se espera na última etapa da Educação Básica. Além disso, há uma série de debates quanto a sua implementação autoritária através de Medida Provisória nº 746/2016 e os indicadores de que, na prática, não haverá possibilidade de escolha, como defende Leão:

A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso. (LEÃO, 2018, p. 8).

É provável que cada escola deverá ofertar um e no máximo dois itinerários. Em muitas cidades brasileiras, há apenas um educandário que oferta matrícula nessa etapa de ensino. Ainda são indícios, os quais poderemos afirmar com mais clareza a partir de novas pesquisas produzidas, já que em muitos estados, como no Rio Grande do Sul, a proposta encontra-se em fase de implementação e, no ano de 2020, conta com trinta escolas-piloto. Sobre a Reforma, o autor ainda acrescenta que “há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades” (LEÃO, 2018, p. 8).

Nessa direção, Silva (2017) sinaliza que, na contemporaneidade, são privilegiados os currículos ajustáveis ao perfil dos estudantes, que contemplem seus interesses e o protagonismo das suas escolhas, de forma que essa é uma das tramas de uma racionalidade neoliberal: “Nas tramas do neoliberalismo, arriscamos assinalar que os dispositivos de customização são

movidos pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos” (SILVA, 2017, p. 701). A possibilidade de escolha torna-se, nesse caso, a necessidade de escolher, e essas questões, por sua vez, engendram processos de responsabilização e de individualização dos sujeitos, os quais acabam sendo empresários de si (DARDOT; LAVAL, 2016), gestando seu processo formativo, como acrescenta o autor:

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emergem um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização. (SILVA, 2017, p. 700).

Questões que se apresentaram nesse texto, como protagonismo juvenil, responsabilização e individualização dos sujeitos, são aprofundadas na continuidade desta pesquisa em outros momentos. Neste momento, buscamos sublinhar como as atuais políticas curriculares para a escolarização juvenil têm, na ordem do dia, a defesa de percursos individualizados e que possibilitem a escolha do estudante alinhada com seu projeto de vida. Revisitando a lei que regulamenta o Novo Ensino Médio, no artigo 3º, inciso 7º, encontro o seguinte: “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).

Outro documento importante que caminha nessa direção e que se alinha à pauta da centralidade dos estudantes e da sua possibilidade de escolha, bem como a sua formação integral, destacando-se aqui uma forte defesa do desenvolvimento de competências socioemocionais, é o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012). Na época, as DCNEM já se direcionavam para essas questões, como afirmam Dayrell e Carraro (2014, p. 104): “Um bom ponto de partida é nos remetermos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo”.

Em diálogo com os autores, destaco que as DCNEM de 2012 e as políticas de currículo para o Ensino Médio já sinalizavam para a centralidade dos jovens, colocando os estudantes como sujeitos do processo educativo, de forma que os autores ainda adicionam que “pôr em prática as determinações das novas Diretrizes Curriculares significa, de fato, desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104). Mesmo que por caminhos um tanto distintos, amparados em outras questões para a formação juvenil, como o desenvolvimento de competências, a responsabilização dos sujeitos através dos itinerários formativos, a Resolução

nº 3, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as DCNEM (2012), também é um documento que se alinha à BNCC e à proposta do Novo Ensino Médio. Essa resolução traz, de forma muito contundente, a importância de uma organização curricular que contemple as necessidades do projeto de vida dos estudantes. Assim, em seu artigo 5º, ao apresentar os princípios específicos do Ensino Médio, assinala:

I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. (BRASIL, 2018).

Percebe-se que o projeto de vida e a formação integral são considerados princípios do Ensino Médio, dado o grau de importância que exercem na organização curricular desta etapa da Educação Básica. O documento ainda menciona a relevância da autonomia do estudante na construção de seu projeto de vida e dimensiona a formação integral a dar conta desse aspecto em seus artigos 6º, 8º, 12º e 27º. No artigo sexto, define a formação integral como “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018).

No artigo 8º, define que “As propostas curriculares do ensino médio devem: V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Ainda, no artigo 12º, destaca que, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: “[...] A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante” (BRASIL, 2018).

Em seu artigo 27º, ao direcionar-se para as propostas pedagógicas de cada escola, estabelece que: “A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar” (BRASIL, 2018):

[...] XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades. (BRASIL, 2018).

Como foi possível analisar, as competências gerais da educação básica, os princípios do Ensino Médio, as propostas curriculares para oferta dessa etapa da educação básica, a

organização dos itinerários formativos e das propostas pedagógicas de cada unidade escolar estão organizadas de forma a dar ênfase e sustentação para uma formação integral que possibilite e instrumentalize o jovem estudante a fazer escolhas de forma a constituir o seu projeto de vida. Assim, observa-se a centralidade que esse conceito assumiu nas políticas curriculares para a escolarização juvenil na contemporaneidade, mesmo que nesses documentos não se tenha uma explicitação clara de quais elementos constituem um projeto de vida, ou qual conceito poderia ser fixado para defini-lo. Os vários sentidos que mapeamos na primeira parte deste texto podem ser aplicados, muitas vezes de forma isolada, mas outras tantas de forma integrada na constituição juvenil.

Circundando muitos desafios que envolvem a centralidade do projeto de vida (a qual projeto e a quais desafios se refere?), poderíamos nos perguntar junto a Leão *et al.* (2011, p. 1083) “se a postura dos jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação”, já que a possibilidade de escolha e a incerteza sobre a realização é um fator de angústia e muitas vezes de desmotivação para os jovens. Como assinalam os autores:

Cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo com que a incerteza faça parte da ação: diante da ampliação das possibilidades, o que fazer? Quais possibilidades escolher? O imperativo da incerteza impõe a necessidade da escolha. É o que ele chama de “paradoxo da escolha”: de um lado, a ampliação do espaço de autonomia individual que se expressa na escolha. Mas, de outro, a impossibilidade de não escolher. Isso não significa afirmar que “todos escolhem tudo, sempre”, pois seria negar a existência dos diferentes tipos de fundamentalismos ou mesmo das desigualdades sociais. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1074).

Como o currículo do Ensino Médio esteve implicado com os projetos de vida das juventudes ao longo do tempo? Contribuiu de alguma forma? Quais teriam sido as mutações no entendimento e na sustentação de um projeto de vida considerando as mudanças históricas, políticas e sociais? Sob o avanço do neoliberalismo e suas consequências, ainda é possível construir projetos e narrativas contínuas de vida? Essas e outras são perguntas que inspiraram esta pesquisa, a qual mapeou significados plurais para os sentidos e para a construção dos projetos de vida. Entretanto, antes de apresentar esses resultados, mostro os caminhos metodológicos que conduziram esta investigação. Assim, no próximo capítulo, retomo a potência das narrativas na compreensão dos projetos de vida em interface com o currículo do Ensino Médio e apresento o percurso metodológico desta pesquisa.

5 ANTES DE SEREM HISTÓRIAS, FORAM PROJETOS? O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As narrativas são mais simples que as crônicas dos fatos; dão forma ao movimento adiante do tempo sugerindo motivos pelos quais tudo acontece, mostrando suas consequências. Enrico tinha uma narrativa para a sua vida, linear e cumulativa, uma narrativa que fazia sentido num mundo altamente burocrático. Rico vive num mundo caracterizado, ao contrário, pela flexibilidade e pelo fluxo a curto prazo; esse mundo não oferece muita coisa, econômica ou socialmente, para a narrativa. (SENNETT, 2016, p. 31).

O diálogo com Sennett em “A corrosão do caráter”, ao longo do texto, é propositivo para além de delinear as mudanças ocorridas a partir da cultura no novo capitalismo ou capitalismo flexível (SENNETT, 2016; SILVA, 2015), ou mesmo a partir dos desdobramentos de uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), para mostrar como a metodologia utilizada pelo autor foi efetiva para demonstrar como “estudos e preocupações biográficas podem ser novamente conectados aos objetivos e às agendas comuns” (GOODSON, 2008, p. 108). Ao demonstrar as mudanças ocorridas nas narrativas de vida do pai Enrico e do filho Rico, Sennett (2016) faz o que Goodson (2008) destacou como eficiente ao conseguir demonstrar como a pesquisa com os projetos, ou missões de vida, e os sentidos que os sujeitos dão às suas vidas podem ser utilizadas para realizar um diagnóstico e consequentes problematizações de um contexto de pesquisa. Ao citar o que Sennett fez em “A Corrosão do caráter”, Goodson defende que:

Um exemplo clássico de como as ordens mundiais globalizadas podem ser questionadas por meio de métodos biográficos é o livro de Richard Sennett, *The Corrosion of Character* (1998) (A corrosão de caráter). Aqui o autor descreve os padrões gerais que a globalização traz para o nosso mundo e, a seguir, usa histórias de vida de um número de trabalhadores para questionar esses padrões e mostrar como eles corroem o caráter e apresentam problemas enormes para as pessoas que buscam dar sentido para as suas vidas. Creio que o mesmo tipo de estudo precisa ser realizado nas áreas de educação [...] (GOODSON, 2008, p. 108).

Ao dialogar com Sennett, Goodson, no conjunto de suas obras, buscou demonstrar como as narrativas sobre as histórias de vida são fundamentais para o entendimento do contexto em que se fazem as políticas educacionais e as mudanças possíveis e necessárias. Nos anos de 1980, o autor inaugurou um novo campo de estudo que, em parceria com Stephen Ball, esteve interessado na vida e no trabalho dos educadores. Dessa forma, “procurou explicar como métodos de construção de história de vida permitiriam entender as conexões de motivos pessoais e missões com movimentos e processos sociais mais amplos” (PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 13). Dessa maneira, em seus estudos, buscou examinar como o conhecimento sobre a

vida e o trabalho dos docentes fornece potentes elementos para compreender os motivos de êxito ou de fracasso das reformas educacionais.

Goodson (2007; 2008; 2019), ao assumir um outro posicionamento teórico acerca do currículo, entende-o como narrativa ou narração em um processo de crítica ao currículo como prescrição – modelo o qual, segundo o autor, foi predominante nas políticas curriculares e serviu para controlar o trabalho dos professores e aquilo que era ensinado nas disciplinas, dentre outras críticas. Entende-se esse currículo em um sentido mais amplo, que “pode ser compreendido como o conjunto de discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização” (PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 12).

É assim que Goodson (2007; 2008; 2019) defende a importância de conhecer a história de vida dos sujeitos, pois ela revela ambiguidades, dilemas e contradições, as quais são importantes na compreensão do contexto escolar, das reformas e das políticas. Foi por isso que a teorização da narrativa se tornou central e constitutiva na obra do autor: para entender os efeitos das políticas curriculares, ou seja, “Goodson considera que, na escuta das histórias de vida, densidades temáticas emergem a partir dos episódios que são narrados em diferentes abrangências e profundidades” (PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 13).

Em diálogo com o conceito de currículo como narrativa, considerando a potência das narrativas de vida como elementos constitutivos e levando em conta que, a partir de relatos individuais, é possível produzir interpretações e problematizações sobre agendas comuns, é que se elege o método de entrevista narrativa à luz do que propôs Ivor Goodson (2007; 2008; 2019) como caminho metodológico desta pesquisa. Além disso, os documentos escolares como atas, boletins de resultados, fotografias, planos de estudo e de trabalho e demais documentos da escola são utilizados tanto a título de memória para iniciar ou suscitar pontos de diálogo com os sujeitos entrevistados, bem como para efetuar as análises das entrevistas realizadas.

Dessa maneira, neste capítulo, procuro demonstrar o caminho metodológico desta pesquisa: neste primeiro momento, busco contextualizar a importância da metodologia de Goodson na interface com esta pesquisa, de forma a justificar a sua aplicabilidade no contexto desta investigação. Na sequência, na primeira parte deste capítulo, procuro explorar a importância das narrativas de vida e sua relevância para a investigação sobre os projetos de vida juvenis. Para isso, também percorro a consequente possibilidade de interpretações sobre as implicações do currículo do Ensino Médio nesse processo, com o objetivo de entender como a construção do projeto de vida esteve presente neste currículo e na produção de problematizações que auxiliassem a compreensão da história desse currículo, em interface com seus inúmeros processos de reforma e com a preocupação permanente de pensar o currículo

para as juventudes do nosso tempo. Na segunda parte do capítulo, apresento os recortes desta investigação, contextualizando a escola de referência para o estudo e os pressupostos para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados, bem como as demais delimitações de tempo, contexto, proposta curricular e turno que cursaram o Ensino Médio.

Por fim, na terceira e última parte, apresento os pressupostos de análise: o currículo como narrativa à luz da teoria de Ivor Goodson (2007; 2008; 2019) e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo/ator, amparados na sociologia do indivíduo de Martuccelli (2007). Esses pressupostos estão em diálogo com as problematizações do campo da sociologia das juventudes de Dayrell e Reis (2020) e situadas no contexto da teoria social contemporânea, a partir da leitura de Sennett (2016), Dardot e Laval (2016), dentre outros autores que auxiliam a produção de leitura crítica sobre o currículo.

5.1 As entrevistas narrativas à luz da metodologia proposta por Ivor Goodson

Richard Sennett (2016, p. 32) afirma que a escolha por descrever as histórias do pai e do filho foi feita “porque as experiências de Rico com o tempo, lugar e trabalho não são únicas; tampouco o é a sua reação emocional”. Portanto, as narrativas individuais permitiram a produção de interpretações sobre a sociedade, a economia, as relações de trabalho e de vida produzidas no contexto do novo capitalismo. É nessa direção que esta investigação é conduzida: a partir das narrativas dos sujeitos acerca da constituição de seu projeto de vida em interface com o currículo de seu curso de Ensino Médio. Para tanto, nesta seção, exploramos um pouco mais em torno da importância das histórias de vida na perspectiva do currículo como narração proposta por Goodson (2007; 2008; 2019).

Ao concentrar-se em contar histórias de vida individuais para através delas salientar temáticas e discussões contemporâneas, Goodson (2008) destaca a importância de dar visibilidade social a questões de distribuição e reprodução, dando ênfase às histórias de vida:

[...] se nos concentrarmos nas histórias de vida e preocupações biográficas dos povos, uma vez mais conseguiremos criar um elo com os padrões e processos que sustentam nossa humanidade comum. O dilema que enfrentamos no momento é que uma grande parte da teoria social está desconectada de quaisquer movimentos ou compromissos sociais. (GOODSON, 2008, p. 107).

O autor argumenta sobre a necessidade de compreendermos o pessoal e o biográfico para podermos entender o social e o político, demonstrando a relevância da narrativa de vida como escopo de metodologia de pesquisa em educação, em especial, em interface com questões

de políticas educativas e de currículo. Goodson (2019, p. 24-25) afirma, ainda, que as narrativas e/ou missões pessoais são exploradas “como uma criação cultural de um período particular”, de maneira que os diferentes períodos históricos e as diversas circunstâncias “afetam o sentido que as pessoas dão à missão pessoal e à sua identidade e às afiliações políticas e profissionais”.

Esses atravessamentos contextuais serão fundamentais para a compreensão da constituição dos diferentes projetos de vida dos sujeitos, frutos de seu tempo, os quais fizeram escolhas e trilharam caminhos pautados em condições diversas. Isso posto, outro conceito desenvolvido por Goodson (2019, p. 24) torna-se fundamental para a compreensão e interpretações acerca das narrativas em interface com o currículo. As possíveis reinterpretações ou recontextualizações feitas pelos sujeitos dialogam com que o autor denomina de *refração*: “a teoria da refração visa entender as diversas formas em que o currículo é inventado e fundamentado em diferentes configurações sociais” (GOODSON, 2019, p. 24). O autor acrescenta ainda que

[...] a refração se refere à capacidade de padrões globais serem redirecionados e reordenados pela sua configuração em períodos históricos e contextos culturais. Tal como a refração das luz através de uma janela, as iniciativas globais que seguem intenções e direções similares podem acabar movendo-se em direções e sequências não intencionais. Se, de algumas maneiras, refração é similar ao conceito de recontextualização, o trabalho enfoca não apenas as mudanças externas nas culturas locais e profissionais e nos contextos pessoais, mas também as mudanças internas em percepção e narrativas. (GOODSON, 2019, p. 87-88).

Nessa esteira, Goodson (2008) insiste na necessidade de entender o pessoal e o biográfico para conseguir analisar o social e o político. Moreira, ao escrever sobre a obra de Goodson, analisa que ele “rejeita as iniciativas governamentais que vêm sendo tomadas, no mundo ocidental, sem a devida consideração dos interesses, propósitos e experiências pessoais de seus principais executores - os professores” (MOREIRA, 2008, p. 8). E é na perspectiva de ouvir a voz dos sujeitos envolvidos e afetados pelas políticas curriculares que se escolhe ouvir as narrativas dos ex-estudantes do Ensino Médio, pois dialoga-se, assim, com Goodson que, ao pensar as questões de mudança na educação,

Argumenta ser necessário investigar as circunstâncias históricas em que as forças da mudança surgem, para que se possa avaliar seu potencial como progressista ou conservador. Julga importante desenvolver um conjunto de pesquisas históricas e longitudinais de mudanças escolares, em inúmeros locais, nos quais as trajetórias das mudanças e as condições em que são baseadas também variem. Na contramão de esforços de mudança que se reduzem a uma escola isolada, defende um modelo de mudança voltado para a melhoria de todas as escolas. (MOREIRA, 2008, p. 8).

Além disso, ao pensar os processos de mudança educacional, Goodson identifica três segmentos nesse processo: o interno, que está no âmbito escolar para iniciar a mudança e conseguir formas de apoio para dar prosseguimento; o externo, relacionado ao que está fora da escola e faz as mudanças de cima para baixo; e o pessoal, que mobiliza as crenças, as missões e as mobilizações dos indivíduos para a mudança. A partir disso, o autor propõe “o equilíbrio entre as questões internas, relações externas e perspectivas pessoais de mudança”, ressaltando que “é fundamental que as missões institucionais se harmonizem com as missões e as emoções pessoais” (MOREIRA, 2008, p. 9), o que implica a integração dos segmentos citados. Assim, na perspectiva do autor, a valorização das narrativas de vida dos sujeitos torna-se elemento empírico fundamental na pesquisa em educação.

Ampliando o escopo sobre a importância da pesquisa com narrativas de vida, dialoga-se com Haike Roselane Kleber da Silva (2002, p. 28). A autora, ao construir algumas considerações sobre as confusões que são feitas em torno das metodologias biografia, história oral e história de vida, apresenta diferenciações entre elas e, ao mesmo tempo, elementos que auxiliam na compreensão da importância da história de vida na composição desta pesquisa. A contribuição de seu trabalho está no sentido de reconstruir, através das histórias de vida individuais, a história de um determinado grupo. No contexto desta investigação, o que se objetiva é reconstruir, a partir de narrativas individuais, a história do currículo do Ensino Médio implicada na construção dos projetos de vida das juventudes de cada tempo. Nesse aspecto, destaco as palavras da autora: “Isso significa que não mais o relato de vida de um indivíduo, uma autobiografia comporia a pesquisa, mas um número suficiente de histórias de vida que pudesse dar conta da explicação do grupo” (SILVA, 2002, p. 28).

É nessa direção que as dimensões do pessoal ou individual ajudam a compreender o comum, o social e o político, uma vez que questões coletivas podem ser pensadas a partir da dimensão do currículo como um processo de narração (GOODSON, 2007; 2008; 2019). Em diálogo com a autora citada (SILVA, 2002, p. 28-29), várias histórias de vida entrelaçadas podem ser constitutivas da história de um determinado grupo, ou mesmo, no caso desta pesquisa, da trajetória do currículo de uma determinada etapa e suas influências nas escolhas individuais e/ou coletivas, nas possibilidades e nos conhecimentos construídos pelos sujeitos. Desse modo, reafirmo a justificativa da escolha por essa opção metodológica a partir da perspectiva apresentada por Dayrell (2009, p. 4): “Propomos, assim, uma mudança no eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, tendo em vista que a escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca”.

Apresento, no quadro 2, alguns elementos os quais são considerados para a organização das entrevistas narrativas:

Quadro 2 - Elementos para a organização da entrevista narrativa

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conte-me um pouco sobre como foi o seu Curso de Ensino Médio: como eram as aulas; a estrutura da escola; a relação com os professores e com os colegas; a relação da sua escola com sua família e com a comunidade; quais eventos, projetos, atividades faziam parte do currículo escolar; fez parte de algum movimento e/ou representação estudantil ou em alguma instituição e/ou movimento social ou político em sua comunidade ou cidade. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conte-me também como era a sua vida de estudante: como era o acesso à escola; aos materiais escolares; aos bens/artigos pessoais (como roupas, calçados); com quem você morava nesse período; de onde vinha o sustento da família; você trabalhava e em quê; começou a trabalhar durante o ensino médio, ou já trabalhava antes; como o trabalho influenciou nos seus estudos; o que fazia nos horários não escolares; como era sua relação com sua família e com seus amigos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fale-me um pouco mais agora sobre o currículo do seu Ensino Médio: quais disciplinas tinha nesse período; como eram as aulas; que tipo de atividades; com quais disciplinas você mais de identificava e por quê; quais foram os projetos, atividades e vivências mais marcantes desse período na escola; quais as principais dificuldades que você enfrentou durante seu curso de Ensino Médio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Esta pesquisa tem como foco a constituição do projeto de vida das juventudes em interface com o currículo do Ensino Médio (ou seja, com aquilo que se estudou e vivenciou na escola) nesse período. Conte-me o que você entende por projeto de vida? O que significa? Como se constitui? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conte-me qual era e/ou o que fazia parte do seu projeto de vida no período em que você estava cursando o Ensino Médio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Agora, conte-me quais foram as implicações dos conhecimentos e as vivências que você obteve no Ensino Médio na constituição de seu projeto de vida (eles auxiliaram, facilitaram, trouxeram contribuições; ou não auxiliaram, foram impedimentos ou, ainda, não dialogaram com seu projeto). Como a construção do projeto de vida esteve presente no currículo do Ensino Médio em seu tempo? A partir de quais elementos, conhecimentos e/ou vivências você identifica a preocupação com essa construção? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conte-me como foi a sua trajetória após concluir o Ensino Médio: o que fez? O que faz hoje? Você acha que conseguiu vivenciar o projeto de vida que planejava na juventude? O quanto e em que seus estudos em nível médio estão implicados com o caminho que você seguiu? O que foi mais positivo e potente para a sua trajetória? O que foi negativo, deixou a desejar, ou poderia ter sido diferente? |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Assim, ressalta-se a escolha metodológica aqui descrita recorrendo-se mais uma vez a Goodson (2007; 2008; 2019), corroborando o que Moreira (2008, p. 9) destaca, ao prefaciar sua obra e relatar sua relevância, que “em função da valorização das missões e dos sentidos de vida

das pessoas, se ressalte a importância do emprego de narrativas nos estudos que visam compreender o currículo, a escola, a atuação profissional docente”.

Depois de delineada a escolha metodológica pela entrevista narrativa à luz da teoria de Goodson, na sequência, apresento os recortes desta pesquisa, demonstrando os critérios que levaram à escolha dos sujeitos entrevistados e os motivos que me direcionaram até o Colégio Estadual Missões. Na parte final deste capítulo, exponho os pressupostos que serviram para a análise das entrevistas: amplio o escopo para o entendimento do currículo como narração (GOODSON, 2007; 2008; 2019) e argumento em torno da importância de olhar a partir da perspectiva dos sujeitos, amparada na sociologia do indivíduo (MARTUCCELLI, 2007).

5.2 Os recortes da pesquisa: os sujeitos, os contextos e as escolhas

A fim de estabelecer um recorte de pesquisa ou ainda um caminho que ajude a olhar do particular, do individual, para o comum e o compartilhado, quando a perspectiva do indivíduo auxilia a compreensão da sociedade, o *corpus* empírico desta pesquisa é composto por sujeitos ex-estudantes do Ensino Médio os quais cursaram e concluíram toda essa etapa de escolarização no Colégio Estadual Missões, educandário localizado na cidade de Santo Ângelo/RS. Esse educandário foi escolhido como referência para estudo e escolha dos entrevistados por ser a escola mais antiga da cidade a ofertar educação em nível médio e por ser a única a oferecê-la desde a década de 1960, sendo que os demais estabelecimentos passaram a disponibilizar esse nível de ensino apenas a partir dos anos 1990.

O município de Santo Ângelo está localizado na região noroeste do Rio Grande do Sul, no interior do estado, cerca de 431 km de distância da capital Porto Alegre e, de acordo com a prévia do censo de 2022, tem em torno de 76.768 habitantes em uma área de aproximadamente 680,498 km², distribuída em 80 bairros e 14 distritos e possui como principais atividades econômicas a agricultura e a prestação de serviços. É o maior município da região das Missões. O nome Missões tem origem no processo de colonização espanhola em parte do Brasil, o qual ficou marcado pela fundação de 30 reduções jesuíticas, dentre as quais Santo Ângelo Custódio (nome da redução na época), fundado em 1706/1707, faz parte, sendo assim um dos Sete Povos das Missões.

Figura 2 - Localização de Santo Ângelo no RS

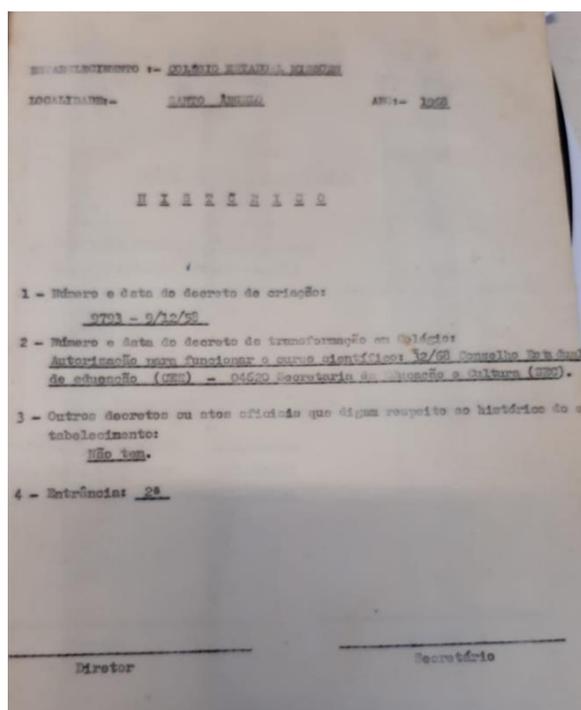


Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RioGrandedoSul_Municip_SantoAngelo.svg

Assim, torna-se importante neste momento contar brevemente a história dessa instituição que será referência para encontrar os caminhos e os sujeitos desta pesquisa. A figura 3, a seguir, captada em visita à escola, é marcante para este processo pois é um registro do início da oferta de educação em nível secundário (segundo ciclo, atual Ensino Médio) no Colégio Estadual Missões:

Figura 3 - Histórico do ano de 1968: Registro de autorização do Curso Científico



Fonte: Acervo escolar: Ata de resultados finais do ano de 1968. Registro da autora, 2021.

O Colégio Estadual Missões foi criado a partir do decreto governamental nº 9.793 de 09 de dezembro de 1958, sendo que inicialmente ofertava ensino primário. A partir do ano de 1963, passou a ofertar ensino secundário (primeiro ciclo) e no ano de 1968 teve a sua primeira turma de segundo ciclo de ensino secundário, atual ensino médio (como pode-se observar na imagem acima). Destacou-se como primeira escola secundária da região, sendo que, de acordo com informações oferecidas em pesquisa junto à Coordenadoria Regional de Educação (14ª CRE), foi apenas nos anos 1990 que outras escolas passaram a ofertar Ensino Médio na cidade de Santo Ângelo. De forma a rememorar um pouco essa história, apresento a seguir três imagens do Colégio Estadual Missões: as duas primeiras (figuras 4 e 5) registradas no ano de 1975 e a terceira (figura 6) registrada em 2021.

Figura 4 - Registro 1 do prédio do Colégio Missões em 1975



Fonte: Fotografia doada pela ex-aluna Mariana Crystine Mendes para compor o acervo escolar.

Figura 5 - Registro 2 do prédio do Colégio Missões em 1975



Fonte: Fotografia doada pela ex-aluna Mariana Crystine Mendes para compor o acervo escolar.

Figura 6 - Registro do prédio do Colégio Estadual Missões em 2021

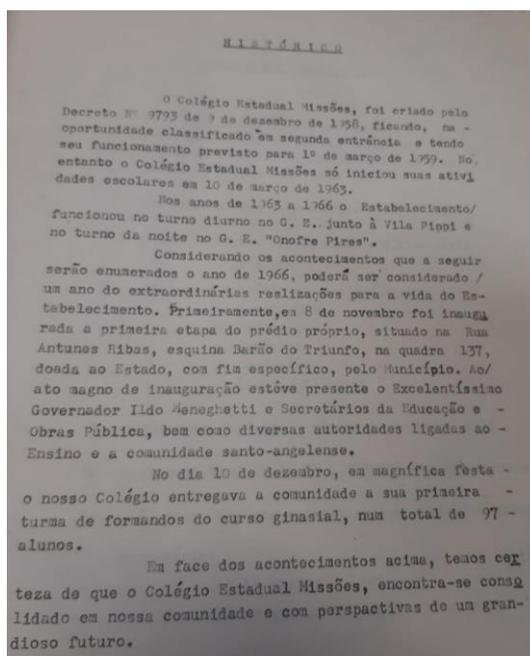


Fonte: Registro da autora, 2021.

O nome do educandário foi escolhido em memória à história da região onde foram fundadas as Missões jesuíticas, destacando o pioneirismo dos padres jesuítas na fundação das primeiras escolas brasileiras e rio-grandenses. Também por isso a data de comemoração do aniversário do Colégio Missões foi escolhida propositalmente para o dia 29 de setembro, o qual, segundo o calendário cristão, é dia de São Miguel.

No momento de sua criação, o colégio não tinha prédio próprio, por isso iniciou suas atividades utilizando o espaço do Grupo Escolar Padre Diogo Hase (atual Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi) durante o dia e o espaço do Grupo Escolar Onofre Pires (atual Colégio Estadual Onofre Pires) no turno da noite. Esse processo durou três anos e, no dia 03 de novembro de 1966, foi inaugurado seu prédio próprio. Iniciaram-se, portanto, em março de 1967, suas atividades no atual endereço, onde funciona até os dias de hoje: Rua Barão do Triunfo, número 264. A seguir, na figura 7, vê-se um registro do histórico da escola, documentado nas atas de resultados escolares de 1966.

Figura 7 - Histórico da Escola do ano de 1966



Fonte: Acervo escolar. Registro da autora, 2021.

O educandário teve como primeiro diretor o professor Carlos Wilson Schroder, o qual era assistido pelos professores Antônio Diel e Benedito Félix. Atualmente, tem como diretora a professora Magda Dornelles Fernandes. Segundo os documentos escolares consultados, o colégio “tem contribuído com a sociedade, na ‘preparação’ do aluno não somente para a vida, mas sobretudo fazendo-o viver a vida, valorizando a própria ação, criando atitude científica e participativa, tornando o processo educativo mais interessante, dinâmico, eficaz”.

Ao longo do seu período de funcionamento, o Colégio Estadual Missões ofertou Educação Infantil (pré-escola), ensino fundamental e médio, inclusive em diferentes modalidades de cursos técnicos, sendo referência na oferta de educação secundária no município e na região. Atualmente, oferece ensino fundamental e médio e não funciona mais no turno da noite, sendo uma das dez escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM) da abrangência da 14ª CRE.

Em visita ao educandário, também foi possível apurar que a escola tem em seus arquivos documentos escolares que serão fundamentais para encontrar os sujeitos a serem entrevistados, além de auxiliarem nas análises das entrevistas. A escola possui o arquivo completo de todas as atas de resultados finais de todas as turmas de Ensino Médio, dos diferentes turnos e modalidades ofertadas ao longo do tempo, bem como atas e documentos que contam um pouco sobre o currículo desses períodos. Além disso, há documentação que registra os recursos, os docentes e a estrutura da instituição em diferentes períodos. Os registros nas figuras 8 e 9 são

ilustrativos do rico acervo da escola, o qual será de grande auxílio para as análises desta pesquisa. Na primeira imagem, figura 8, está a organização curricular do Curso Científico, que inaugurou a oferta de educação secundária de segundo ciclo (atual Ensino Médio) na escola, em 1968, ano, portanto, de sua primeira turma. A segunda imagem, figura 9, mostra o número de matrículas na escola naquele mesmo ano, sendo que o Curso Científico tinha 99 alunos matriculados: 50 no turno da noite, 36 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino; e 49 no turno diurno, 30 alunas do sexo feminino e 19 do masculino.

Figura 8 - Organização curricular do Curso Científico em 1968

| CURSOS | | | | |
|------------------------|--------|--------|--------|------|
| CIENTÍFICO | | | | |
| ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | | | | |
| MATERIAS | 1º ano | 2º ano | 3º ano | |
| Português | 4 | 4 | 5 | ob. |
| Matemática | 4 | 4 | 4 | ob. |
| História | 2 | 2 | -- | ob. |
| Física | 4 | 4 | 5 | ob. |
| Biologia | 3 | 3 | -- | ob. |
| Química | 4 | 4 | 5 | op. |
| Inglês | 3 | -- | -- | co. |
| Filosofia | -- | 2 | 3 | op. |
| Ed. Moral Religiosa | 1 | 1 | 1 | p.e. |
| Ed. Física | 2 | 2 | 2 | p.e. |

ob= obrigatória
op= optativa
co= complementar
p.e=prática educativa.

Diretor

Fonte: Acervo escolar: Ata de resultados finais do ano de 1968. Registro da autora, 2021.

Figura 9 - Número de matrículas em 31/03/1968

| MATRÍCULA EM 31.3.68 | | | | |
|--------------------------|-----------|-------------------|--|------------|
| CURSO GINASIAL | | D. I. U. R. N. O. | | TOTAL |
| NOTURNO | MASCULINO | FEMININO | | |
| 4 | 101 | 101 | | |
| 3 | 47 | 82 | | 202 |
| 2 | 32 | 39 | | 129 |
| 1 | 35 | 31 | | 71 |
| 10 | 195 | 253 | | 448 |
| NOTURNO | | | | |
| 3 | 107 | 46 | | 152 |
| 3 | 96 | 57 | | 153 |
| 3 | 97 | 50 | | 147 |
| 3 | 78 | 48 | | 126 |
| 12 | 378 | 201 | | 579 |
| CURSO CIENTÍFICO | | D. I. U. R. N. O. | | TOTAL |
| NOTURNO | MASCULINO | FEMININO | | |
| 1 | 19 | 30 | | 49 |
| NOTURNO | | | | |
| 1 | 36 | 14 | | 50 |
| TOTAL CURSO GINASIAL = | | | |1.027 |
| TOTAL CURSO CIENTÍFICO = | | | | 99 |
| | | | | -1.126- |

Fonte: Acervo escolar: Ata de resultados de finais do ano de 1968. Registro da autora, 2021.

Assim, entrevistei sujeitos que estudaram e concluíram o Ensino Médio, diurno, de formação geral¹⁵ (não técnica, nem na modalidade de Educação de jovens e adultos) nesta escola, entre os anos de 1968 e 2021. Foram duas pessoas por década – 1970, 1980, 1990, 2000 e 2020 –, totalizando 5 décadas e 10 entrevistas narrativas. Além disso, a escola, através de sua equipe pedagógica, auxiliou na busca pelos possíveis entrevistados.

5.3 Os pressupostos de análise: o currículo como narrativa e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo/ator

Nesta seção, busco apresentar os dois pressupostos que conduziram as análises das entrevistas narrativas sobre como a dimensão da construção do projetos de vida das juventudes esteve presente no currículo do Ensino Médio: o currículo como narrativa (GOODSON, 2007; 2008; 2019) e o olhar a partir da perspectiva dos sujeitos, ressaltando a importância do indivíduo para a compreensão das sociedades (MARTUCCELLI, 2007; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010).

¹⁵ Optou-se por selecionar sujeitos que cursaram o Ensino Médio em condições similares para que a análise possa empenhar-se em olhar as implicações do currículo em propostas formativas mais gerais e não técnicas, de modo que muitas particularidades seriam mais propícias para uma análise comparativa, o que não é objetivo central desta pesquisa.

5.3.1 O currículo como narrativa/narração

Ao longo de seus estudos, Goodson (2007; 2008; 2019) tem se dedicado a pensar o currículo, as reformas educacionais, a história das disciplinas escolares, dentre outras temáticas. A sua construção do currículo como narrativa e as críticas sobre o currículo como prescrição são fundamentais para olharmos para a relevância das histórias pessoais na aprendizagem, na elaboração de políticas curriculares e na pesquisa em educação.

O autor demonstrou em suas obras que o currículo como prescrição, além de estar sob forte ameaça na era do que Bauman denominou de pós-modernidade, marcada pela organização flexível do trabalho, pela “fusão universal, das identidades, com a desregulamentação e privatização da identidade – processos de formação, a dispersão de autoridades, a polifonia das mensagens e a consequente fragmentação da vida que caracterizam o mundo em que vivemos” (BAUMAN, 2001, p. 127) também é fortemente inadequado para a sociedade de riscos em que vivemos, já que ainda está preso a uma aprendizagem primária e descritiva e na qual:

O processo de aprendizagem é predeterminado pelo currículo e pelos requisitos de avaliações e o conhecimento pré-embalado em áreas disciplinares particulares, ou disciplinas. Essa necessidade marginaliza tanto os modos narrativos de conhecimento quanto os estudantes e comunidades. (GOODSON, 2019, p. 92).

Ao propor pensar o currículo como narrativa, o autor destaca que o currículo como prescrição, pré-determinado pelas disciplinas escolares, reproduziu desigualdades, exclusões e relações de poder existentes nas sociedades e esteve a serviço do controle do trabalho dos professores e desconectado da vida dos estudantes. Por isso, não produziu engajamento (GOODSON, 2007; 2019). Assim:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. (GOODSON, 2007, p. 247).

Em contrapartida, ao propor a substituição do currículo como narração, o autor defende que o aprendizado narrativo é o que ocorre durante a formulação e manutenção contínua de uma história de vida. Esse aprendizado se diferencia das formas tradicionais de aprendizagem formal e informal pois “corresponde a uma estratégia usada pelo indivíduo em resposta a determinados eventos de sua vida. Vem à tona, claramente, a centralidade do envolvimento

peçoal no processo” (MOREIRA, 2008, p. 9-10). Sobre o que o autor denominou de aprendizagem narrativa, ainda pode-se acrescentar que se trata de:

Um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal. (GOODSON, 2007, p. 35).

O autor defende que o currículo como narração desenvolve formas mais ampliadas de aprendizagem por ser “peçoal, transformativa e duradoura” e por envolver momentos e/ou perspectivas distintas: as narrativas de vida do aprendiz, as narrativas da comunidade particular, a narrativa enraizada e a descoberta pelo aprendiz no processo de construção conjunta do conhecimento (GOODSON, 2019, p. 92). Ao propor esse entendimento curricular para o currículo como narrativa, o autor acredita que este impulse um caminho para um novo futuro social:

[...] as pessoas, no caso pessoas do currículo estão buscando soluções nos lugares errados. Em vez de escrever novas prescrições para as escolas – novos currículos ou novas diretrizes de reformas –, elas precisam questionar a validade de prescrições já assimiladas, típicas do nosso “currículo” formal em um mundo de fluxo e mudança. Precisamos, resumindo, deslocar-nos de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2019, p. 94).

No relato do resultado de suas pesquisas em torno do currículo como narrativa, Goodson (2019) demonstrou elementos importantes que puderam ser construídos nesse processo e que são inspiradores para pensar o currículo das juventudes. O autor ressalta a importância dessa forma variada de aprender para sujeitos que vivem em diferentes contextos, por exemplo, em comunidades tradicionais em que as narrativas são centrais e para as quais um currículo prescrito faz pouco ou nenhum sentido. Reforça também a dimensão do ouvir o outro, conhecer a sua história de vida e fazer, construir junto, bem como a relação do engajamento dos sujeitos, já que “quando a história de vida de uma pessoa está em foco e o processo e o conteúdo de aprendizagem se conectam, eles produzirão significado e se engajarão” (GOODSON, 2019, p. 108).

Outro elemento destacado é a relação de transformação pessoal, visto que “mudamos ao mudar as histórias que contamos sobre nós” e “usamos histórias para dar sentido à nossa

experiência e para construir significado e propósito para as nossas vidas” (GOODSON, 2019, p. 109), ou seja, as histórias nos ajudam a reconstruir nossa identidade. A relação com a comunidade e a interação com os indivíduos é outro ponto fundamental para essa perspectiva, um vez que “indivíduos e comunidades constroem histórias como recurso primário de compreensão e renegociação das suas vidas” (GOODSON, 2019, p. 109). O currículo como narrativa também permite dar atenção à diversidade cultural, à liberdade dos sujeitos, à cidadania ativa e ao discernimento sobre a história, sobre si e sobre o outro, à aproximação da construção do conhecimento com a conjuntura em que se vive. Assim, “a aprendizagem – mais especificamente aquela que parte da vida – continua na vida das pessoas, é significativa para elas e é um dos principais veículos para a educação, pois é narrativa; envolve a construção e a ‘contação’ de histórias sobre si mesmo e sobre a sua vida” (GOODSON, 2019, p. 113). O autor também destaca o seguinte:

Se o currículo como prescrição está terminando, temos de admitir que a nova era do currículo no novo futuro social está ainda longe de ser evidente. A meu ver, nos esboços fornecidos aqui sobre o aprendizado narrativo e o capital narrativo está no começo de uma nova especificação para o currículo. Estamos apenas no começo. É um começo que nos dá a esperança de que podemos finalmente curar a “mentira fundamental” que está localizada no coração do currículo como prescrição. No novo futuro social devemos esperar que o currículo vá se envolver com as missões de vida, com os entusiasmos e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas. Esse sim seria verdadeiramente um currículo capaz de dar poder às pessoas. Partindo da prescrição autoritária e do aprendizado primário para uma habilitação narrativa e o aprendizado terciário transformaria nossas instituições educacionais e as faria concretizar suas promessas anteriores de contribuir para mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2008, p. 157).

Dessa forma, Goodson “insistiu na pertinência das histórias de vida para a construção do currículo como narração” (MOREIRA, 2008, p. 10). Nessa contextualização, defende a inclusão das histórias das comunidades, bem como as histórias de vida tanto dos docentes como dos estudantes. O autor expressou também sua aposta de que os currículos se articulem com as paixões, os sonhos e os propósitos dos sujeitos.

Assim, amparada nessa perspectiva, as entrevistas não servem apenas para conhecer o outro ou compreender um processo: elas devem servir para um processo de cooperação entre a pesquisadora e o/a narrador/a. Para Goodson, “as histórias de vida, as narrativas representam mais do que memória dos tempos passados, por revelarem o poder atualizador da memória bem como a possibilidade de reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas” (MOREIRA, 2008, p. 10). Em outras palavras, e no contexto desta pesquisa, aposta-se na potência da narrativa dos sujeitos sobre a constituição dos seus projetos de vida como importante elemento atualizador para a compreensão de como a

construção dos projetos de vida esteve presente no currículo do Ensino Médio e das implicações deste na vida dos sujeitos. Na sequência, disserto sobre o segundo pressuposto de análise desta pesquisa, a fim de ressaltar a importância do olhar a partir da perspectiva do indivíduo no desenvolvimento desta investigação.

5.3.2 O olhar a partir da perspectiva do indivíduo

O segundo pressuposto pensado para o desenvolvimento das análises desta pesquisa relaciona-se com o primeiro, o qual considera o currículo como narração e aposta na potência das narrativas pessoais para a produção de interpretações sobre o que é comum, bem como sobre possíveis mudanças. O olhar a partir da perspectiva do indivíduo e dos elementos propostos no campo da sociologia do indivíduo, apresentada por Martuccelli (2015; 2007), a qual busca vincular as experiências individuais às estruturas sociais, “investiga as condições atuais do processo de individuação, que cada vez mais tende à singularização das trajetórias individuais, decorrentes da pluralidade de desafios ou testes estruturais que os indivíduos devem enfrentar” (NOBILE; FERRADA, 2015, p. 99, tradução nossa).

Portanto, conforme proposta por Martuccelli (2007), a sociologia do indivíduo busca alcançar o entendimento e a inteligibilidade dos fenômenos sociais por meio das trajetórias individuais. Assim, “os sujeitos são vias relevantes para entender as sociedades contemporâneas” (ARAÚJO; MARTUCELLI, 2010; REIS; DAYRELL, 2020, p. 4). Ainda sobre a relevância dessa perspectiva, os autores salientam que:

Ao percorrer histórias, narrativas e práticas juvenis, os processos socializadores e de individualização podem ser tomados como dinâmicas imbricadas, simultâneas. Em outras palavras, partindo de uma perspectiva relacional entre as experiências em diferentes dimensões socializadoras (territórios, família, escola, trabalho, web etc.) há um desafio no alcance da transversalidade desses espaços/processos na constituição dos/as jovens como sujeitos. No movimento da vida, há trabalho ativo dos/as jovens, diante da tarefa individual de compor vínculos entre as diferentes experiências. (REIS; DAYRELL, 2020, p. 4).

Essa perspectiva leva em conta as mudanças ocorridas no campo da sociologia e nos processos de integração social, entendendo que os processos de integração social, através do processo social, eram o principal meio pelo qual os sujeitos interiorizavam o social. Em outras palavras, é o meio pelo qual as gerações mais novas incorporam valores, costumes e a tradição dos mais velhos, ou seja, conhecem o mundo do qual fazem parte. Nessa perspectiva, os sujeitos satisfazem às expectativas societárias, pois “há evidente correspondência entre ator e sistema, sendo que os indivíduos são continuamente “compelidos à ordem social” e, nesse caso, “há

pouco espaço para que os indivíduos se construam por escolhas autônomas e distantes das imposições institucionais (REIS; DAYRELL, 2020, p. 05).

No contexto contemporâneo, a sociologia das juventudes (REIS; DAYRELL, 2020) e a sociologia do indivíduo (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010) têm buscado mostrar que as intensas mudanças sociais, econômicas, culturais, a emergência do neoliberalismo, da pós-modernidade (marcadas pela contingência e incertezas) e as novas formas de ser jovem e expressar-se no mundo permitem novas formas de fabricação dos indivíduos além do processo de socialização. A presença da internet, por exemplo, e a facilidade dos jovens de conviverem nesse contexto, mostrou que “o modelo de transmissão nas dinâmicas socializadoras é desestabilizado pelos saberes juvenis”. Assim, essas novas gerações interagem mais facilmente com as tecnologias e com variadas transformações, portanto “se produzem, orientam seu comportamento, gerem a própria existência” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 5). Nessa esteira é que:

A socialização não é a única maneira pela qual pode conceber-se o processo de fabricação de indivíduos. Ao lado dela, é possível diferenciar pelo menos duas grandes estratégias: a subjetivação e a individualização. Esquemáticamente, a socialização estuda o processo de fabricação sociopsicológica do indivíduo; a subjetivação aborda, no âmbito da sociologia, o problema da constituição do sujeito como resultado de uma dinâmica sociopolítica de emancipação; a individualização está interessada, em uma perspectiva sócio-histórico, ao tipo de indivíduo que é fabricado estruturalmente em uma sociedade. (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010, p. 79, tradução nossa).

Na perspectiva da sociologia do indivíduo, ao pensar sobre a relevância de “uma abordagem que salienta indivíduos enredados em múltiplas experiências, é fundamental destacar a especificidade do fenômeno da individualização contemporânea” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 9). Dessa maneira, apesar do interesse constante da sociologia pelos indivíduos, é de outro tipo a centralidade dos sujeitos na análise proposta por Martuccelli (2007, p. 8), a qual avista uma crescente singularização dos indivíduos que são atores que se concebem e atuam como sendo “mais e outra coisa que aquilo que supõe o que lhes dita sua posição social. Os indivíduos se rebelam contra as classificações sociológicas”. Nessa esteira, “cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais contingente de experiências de socialização. Logo, os processos de socialização contemporâneos são simultaneamente processos de individualização [...]” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 9).

São diversos, controversos e passíveis de críticas e questionamentos os atuais processos de socialização na atualidade, já que, como foi discutido ao longo deste texto, é necessária a autonomia dos sujeitos, assim como é problemático o processo de responsabilização total, sem

o acompanhamento. Dessa forma, pode-se concordar com os autores Reis e Dayrell (2020, p. 10) quando afirmam que “as experiências de socialização são estruturais e contingentes, diversas e desiguais, comprometendo a formação das individualidades”.

Olhar para essas diversidades e particularidades é o que propõe Martuccelli (2007) ao desenvolver uma teoria da individuação, argumentando que é necessário partir do indivíduo para compreender o momento histórico atual. Em entrevista concedida a Nobile e Ferrada, o autor explica a relevância de partir do indivíduo:

Porque me parece que há uma transformação na sensibilidade das pessoas. Por muito tempo, quando alguém fazia sociologia, podia contar com fortes identidades coletivas, construídas ao mesmo tempo por um aparato estatístico, reforçado por uma vida política, que tornava as classes, ou outras entidades coletivas, foram o grande operador quase natural para a sociologia. Ou seja, classe social ou categoria socioprofissional fazia sentido para os sociólogos e imediatamente para os mesmos atores sociais. Hoje isso ainda faz sentido para os atores, mas cada vez mais eles precisam ser capazes de perceber os fenômenos sociais em sua própria escala para dar-lhes sentido. Portanto, o ponto de partida é essa sensibilidade, ou seja, dizer que ou somos capazes de traduzir grandes fenômenos estruturantes e coletivos na escala dos indivíduos para permitir sua percepção e seu significado, ou não somos capazes de inventar essa gramática e muitas das coisas que fazemos serão imperceptíveis ou irão escorregar para os atores sociais. Portanto, na origem da preocupação, está uma espécie de verificação histórica.

Mudanças de sensibilidade são importantes porque, como sociólogo, você se depara com pessoas que, em determinado momento, acham sua linguagem habitual opaca ou distante do que estão vivenciando. Portanto, você deve inventar uma gramática sociológica que faça sentido para os atores sociais. Nessa busca por uma linguagem que possibilite a comunicação entre os dois, as experiências individuais se convertem em matéria-prima para esse trabalho. O que ontem podia ser construído em torno da ideia de sociedade, hoje se constrói em torno das experiências dos atores. Esse é o movimento de fundo. Podemos dizer que dificilmente é uma escolha para um sociólogo. É algo que a própria situação social o obriga a fazer se quiser manter a comunicação com os atores sociais. (MARTUCCELLI, 2015, p. 99-100, tradução nossa).

Nessa direção, converso com a perspectiva do autor sobre o atual desafio, ou mesmo imperativo diante das transformações históricas e sociais, de dialogar com os atores além de compreender seus processos de individuação e as provas que enfrentam como possibilidade de interpretar o contexto social e o currículo em cada tempo. Ainda, resalto a resposta do autor na mesma entrevista que, ao ser perguntando sobre qual seria o operador analítico adequado para esse momento histórico, eleger as “experiências individuais”. Em seguida, provoca a pensar sobre “como essas experiências individuais são definidas?”, destacando o desafio de articular uma história com uma biografia e marcando sua forma de fazê-lo através da noção de teste estrutural ou desafio: “Ou seja, um indivíduo é forjado ao enfrentar um conjunto comum de testes em uma sociedade. E é enfrentando testes estruturais comuns que atores sociais únicos são fabricados” (MARTUCCELLI, 2015, p. 100, tradução nossa). O autor ainda acrescenta:

O que me interessa é usar as experiências individuais como elementos ou matéria-prima para construir os testes estruturais de uma sociedade. E conhecer o conjunto comum de evidências de uma sociedade é conhecê-la estruturalmente. O objetivo é compreender as estruturas e não fazer uma diversidade de casos biográficos individualizados. O que se fez ontem sabendo a distribuição do poder e da riqueza em termos de classes sociais, hoje, para se ter capacidade de comunicação com os atores, deve-se também fazer, ou deve-se tentar fazer, através da noção de desafios ou testes estruturais. (MARTUCCELLI, 2015, p. 100, tradução nossa).

Martuccelli (2007) aposta em uma sociologia que centralize a individuação como maneira de investigar os processos de fabricação dos indivíduos. Como teriam sido fabricados os projetos de vida dos sujeitos do Ensino Médio, o que foi concretizado? Por quais provas passaram nesse processo? Quais experiências curriculares e/ou escolares fizeram parte desse processo? Seu processo formativo esteve implicado com seu processo de constituição de um projeto de vida? São questões interessantes para serem pensadas no contexto desta pesquisa, dialogando com o que o autor defende quando se toma essa perspectiva como ferramenta analítica. Essa perspectiva nos leva a interrogar pelo tipo de indivíduo e, no caso da pesquisa, que tipo de jovem, hoje adulto ou idoso, foi estruturalmente fabricado por uma sociedade em um período histórico? Como cada projeto foi constituído por cada sujeito em cada tempo e com quais influências? Nas palavras dos leitores de Martuccelli, Reis e Dayrell (2020, p. 11): “A concepção de individuação cruza, portanto, um eixo sincrônico e outro diacrônico na medida em que as grandes transformações históricas precisam ser percebidas através das experiências dos indivíduos”.

Assim é que o olhar a partir da perspectiva dos indivíduos, através de suas narrativas pessoais, compõe os pressupostos da análise da pesquisa aqui proposta. Levando em consideração que, “pelo que os indivíduos contam, surge um material que pode ser sistematizado como evidência” (MARTUCCELLI, 2015, p. 100), bem como compreendendo a importância do currículo como narrativa, vê-se que o entendimento do pessoal e do biográfico é condição para o entendimento do social e do político (GOODSON, 2019). Portanto, a escuta atenta e contextualizada das narrativas dos ex-estudantes do Ensino Médio sobre como a construção do projeto de vida esteve presente no currículo e quais foram as suas possíveis implicações nessa constituição são elementos empíricos fundamentais para a escrita de um importante capítulo na história do currículo do Ensino Médio e para seguir pensando a formação das juventudes na atualidade.

6 DO PESSOAL E BIOGRÁFICO AO SOCIAL E POLÍTICO: AS NARRATIVAS E OS SENTIDOS DO PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO E NAS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS

O currículo torna-se um “caminho narrável” em direção à formação de identidade e agência, quando “o saber como contação de história” é valorizado, promovido e representado. Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última estância com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas. Esse tipo de aprendizagem narrativa oferecerá um antídoto para a aprendizagem prescritiva do currículo que tem desestimulado gerações de estudantes (GOODSON, 2019, p. 114).

Início este capítulo com a epígrafe de Goodson (2019) a fim de sublinhar que esta pesquisa se sustenta em uma dimensão de currículo narrativo, o qual se constitui a partir das histórias de vida dos sujeitos, considerando suas paixões, seus sonhos, suas buscas, seus projetos de vida. Um currículo como narrativa ultrapassa a dimensão tradicional e prescritiva da gramática curricular, tão conhecida ao longo da história da educação e tão criticada pelos estudantes e pelos autores da teoria crítica. É um currículo compreendido num sentido mais amplo e formado pelo conjunto de discursos, documentos narrativas e práticas que dão identidade aos sujeitos. Nessa direção é que, ao perguntar sobre os sentidos formativos que a dimensão do projeto de vida assumiu no currículo do Ensino Médio e nas experiências dos sujeitos, a dimensão narrativa do currículo tomou centralidade nesta pesquisa como forma de valorizar as narrativas dos sujeitos, julgando que “para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico” e que as narrativas das histórias de vida têm muita importância e valor na compreensão e na mudança do currículo (GOODSON, 2008). Assim, apresento ao longo deste capítulo o caminho percorrido e os achados desta pesquisa ao ouvir as narrativas de vida dos interlocutores desta investigação.

6.1 Conte-me sobre o seu Ensino Médio: o desenvolvimento das entrevistas narrativas

A partir da metodologia proposta para a composição desta pesquisa, realizei 14 entrevistas narrativas com ex-estudantes que cursaram e concluíram o Ensino Médio no Colégio Estadual Missões. Diversos direcionamentos e estratégias foram utilizados para estabelecer contato com esses sujeitos e realizar as entrevistas. Logo, nos próximos parágrafos, busco mostrar um pouco desse caminho.

O primeiro passo para a busca e a seleção dos sujeitos que viriam a participar das entrevistas foi o contato constante com a escola e com os arquivos que, em suas atas de resultados finais, todas cuidadosamente armazenadas desde 1968 até a presente data, contam um pouco sobre os sujeitos, o currículo e as trajetórias (com relação ao desempenho) dos estudantes do Ensino Médio durante todo o seu período de existência na escola. Dessa forma, tive contato com todas as atas referentes a todos os anos que correspondem ao recorte temporal da minha pesquisa.

Ainda na escola, em cinco visitas de campo, tive contato com um grande arquivo fotográfico e de recortes de notícias de jornais da época, os quais registram os eventos da escola, como feiras de ciência, concursos literários, festivais da canção, aniversários da escola, formação do grêmio estudantil, formação do grupo de teatro, participação em festivais e concursos, formaturas, início de ano letivo, celebrações de final de ano e demais datas comemorativas, dentre outros registros de atividades diversas. Manuseei esses arquivos e busquei selecionar alguns dos mais marcantes e que retratavam momentos vividos pelas turmas de Ensino Médio na escola. Nem todos os arquivos estavam devidamente datados e identificados, o que fez com que alguns não pudessem ser utilizados e relacionados com a pesquisa. Com a autorização da escola, fotografei todos os arquivos de interesse, os quais foram utilizados como ativadores de memória nas entrevistas e também como aporte para a sua análise.

Em um terceiro momento, selecionei, de forma preliminar, algumas décadas dentro do período de tempo (1970-2020) de forma a buscar equilibrar a distribuição das entrevistas, entre início, meio e fim de décadas. Ao pensar no que havia planejado, dois sujeitos por década, listei inicialmente as seguintes: 1970/71; 1975/76; 1983/84; 1986/87; 1993/94; 1997/98; 2003/04; 2009/10; 2013/14, 2016/17; 2020/21.

O próximo passo foi procurar encontrar os sujeitos a serem entrevistados e, de acordo com os critérios pensados *a priori*, a intenção era buscar sujeitos com variedade de profissões, gênero, condições econômicas, dentre outras diversidades. Entretanto, conseguir o contato dos sujeitos foi uma tarefa muito trabalhosa e por vezes sem sucesso. A escola já não dispunha do contato telefônico da maioria dos estudantes, especialmente por serem de décadas distintas e em sua maioria distantes. Então, em um primeiro momento, pensamos que os sujeitos pudessem voluntariar-se para participar da pesquisa a partir de convite aberto na rede social. Assim, publicamos concomitantemente, em minha rede social e na da escola, um convite chamando os ex-estudantes que se formaram no Missões e que se enquadrassem nos recortes da pesquisa para participarem, ou seja: ex-estudantes de Ensino Médio de formação geral, diurno. A partir

daí, selecionei boa parte dos entrevistados, pois responderam ao convite sujeitos de décadas diversas, e também ajustei as décadas que havia previsto no planejamento inicial para buscar entrevistar os sujeitos que se dispuseram.

Foi necessário fazer alguma seleção, pois alguns dos sujeitos que se colocaram à disposição, muitas vezes, não se enquadravam em algum dos critérios da pesquisa, já que estudaram à noite ou fizeram cursos técnicos. Além disso, quando mais de dois sujeitos por década se dispuseram a participar, fui buscando selecionar de forma a manter a maior diversidade de profissões que hoje ocupam. É importante relatar que muitas vezes não consegui saber a profissão ou outras condições variáveis para selecionar os sujeitos de forma mais variada antes de entrevistá-los, pois só contava com as informações que estavam disponíveis em suas redes sociais, ou em alguns casos com o que a atual equipe diretiva me indicava. Dessa forma, em algumas entrevistas, só fui saber a profissão e outras características dos sujeitos entrevistados no momento da entrevista.

Feitas as primeiras entrevistas, certas vezes alguns dos entrevistados me ajudaram a encontrar nomes para as próximas, mas muitas vezes eles não conseguiram ajudar, pois sugeriam colegas que foram de sua própria turma, o que não correspondia com a minha necessidade, pois buscava sujeitos de décadas diferentes. Ao buscar selecionar os sujeitos mais jovens, consegui alguns contatos telefônicos com a escola, bem como a indicação de alguns nomes para entrevistar. Ao fazer uma breve pesquisa, percebi que alguns nomes eram apenas de alunos que tiveram uma trajetória dita de “muito sucesso” por entrarem em cursos considerados de maior importância como medicina, por exemplo, assim precisei procurar outros sujeitos. Em algumas décadas específicas, como dos anos 1980, 1990 e 2000, fiz contato com vários sujeitos apenas seguindo a ordem alfabética da ata de resultados finais, até que pude entrevistar os que me responderam, já que, via rede social, muitos não receberam ou não visualizaram as mensagens mesmo meses depois e também tive poucos casos que não quiseram participar da pesquisa, tendo assim de retomar a busca pelos sujeitos a serem entrevistados. Portanto, pela ordem da resposta, ou para um maior diversidade, acabei chegando a uma composição de 14 entrevistas, duas a mais do que havia proposto inicialmente.

No quadro 3, abaixo, apresento brevemente os sujeitos participantes das entrevistas narrativas, de forma a preservar suas identidades utilizo apenas a letra inicial de seus nomes.

Quadro 3 - Resumo dos entrevistados

| Entrevistado/a | Ano em que concluiu o Ensino Médio |
|----------------|------------------------------------|
|----------------|------------------------------------|

| | |
|-----|------|
| C | 1970 |
| I | 1975 |
| G | 1980 |
| B | 1982 |
| R | 1983 |
| V | 1993 |
| P | 1995 |
| M | 2005 |
| A | 2007 |
| D | 2010 |
| L | 2016 |
| M.E | 2020 |
| E | 2020 |
| J | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente (3) ou via plataforma *Google Meet* (11). A partir do consentimento dos sujeitos e da assinatura de carta de cessão, todas as entrevistas foram gravadas (algumas apenas em áudio, outras em áudio e vídeo) e na sequência foram transcritas e enviadas para que, de posse delas e depois da sua leitura, pudessem autorizar sua utilização total ou parcial.

Ao organizar as entrevistas à luz da teoria de Goodson (2008; 2019), desenvolvi-as sem roteiro fixo a ser seguido: de posse de um conjunto de perguntas provocativas e de algumas fotos e documentos selecionados nos arquivos da escola, todas as entrevistas foram conduzidas da forma mais aberta possível a fim de que os sujeitos pudessem narrar livremente suas trajetórias. A partir da pergunta inicial “Conte-me como foi o teu Ensino Médio”, a condução da entrevista foi sendo direcionada conforme a narração de cada sujeito, alguns com mais e outros com menos intervenções, de forma a auxiliar que narrassem com maior riqueza de detalhes as suas trajetórias pessoais. A seguir, apresento um pequeno preâmbulo das entrevistas e dos entrevistados de forma a contextualizar o que foi problematizado nas análises.

C concluiu o Ensino Médio em 1970, tendo sido formando da primeira turma de Ensino de Médio do Colégio Estadual Missões. Hoje é jornalista e, em sua entrevista, delineou a importância da escola pública como um espaço democrático em que pôde se expressar e desenvolver sua consciência política, a qual, segundo ele, já era uma característica, ou um

interesse seu, antes mesmo de entrar no Ensino Médio. Chegou ao Missões vindo de uma escola particular de confissão religiosa e de internato, após vivenciar uma situação, a qual apresento adiante, que infringiu seu entendimento de acolhimento e de escola, bem como de respeito pela pessoa humana e por ter muita dificuldade em matemática. Viveu seu Ensino Médio durante a Ditadura Militar e considerava a escola um “respiro” em meio ao contexto de cerceamento das liberdades democráticas. Ele acentua, em vários momentos de seu relato, o quanto a Ditadura o fazia infeliz e o quanto impunha sofrimento a ele e a seus amigos e colegas, especialmente por serem jovens, pois a juventude os tornava suspeitos de serem subversivos à ordem antidemocrática que imperava no país. Em sua fala, ele enfatiza a sua militância, a participação em grupos de jovens, sua identidade política, a leitura do jornal “O Pasquim” e o acompanhamento de movimentos sociais, como o Maio de 1968 em Paris e seus efeitos em outros países. Ressalta, ainda, que o seu Ensino Médio representou uma ruptura com um ensino conservador para uma vivência de liberdade, democracia, com escolhas coletivas e que, pela primeira vez, fez ele sentir que tinha se encontrado na escola.

I concluiu o Ensino Médio em 1975 e hoje é Educadora Física aposentada, mas ainda trabalha ministrando aulas de pilates. Ela pontua que não gostava de estudar, então o gosto e a identificação pela prática de esportes foram elementos centrais em sua jornada do Ensino Médio. Para ela, foi inspirador o incentivo de um professor em montar o time de vôlei, levá-los para participar de torneios e manter sempre uma disciplina e uma organização do grupo. Além disso, uma professora de Educação Física também influenciou sua escolha profissional por ser uma mulher bonita, independente, com carro e boas condições de vida. Ela destaca ainda a qualidade da escola e dos professores, o uso dos laboratórios, as aulas de francês e as exigências para o acesso ao colégio na época. E ressalta a importância do SOE e dos testes vocacionais para o direcionamento das escolhas dos jovens.

G, que concluiu o Ensino Médio de 1980, evidencia em seu relato como sua história e suas condições de vida foram determinantes em seu processo formativo. Ele era filho de pais agricultores que incentivavam muito ele e seus irmãos a estudarem, pois viam nos estudos a possibilidade de ascensão social. A influência e o incentivo dos pais foram ainda mais determinantes, pois eles fizeram o curso de magistério, atuaram na primeira escola criada em sua comunidade e a dirigiram, seguiram estudando, fazendo faculdade mais tarde, depois de certa idade. G cursou licenciatura, pois acreditava que pelo estudo “superaria os pais”, bem como seria “alguém na vida”, além de ser um curso mais barato e possível de pagar na época. Gostava de literatura, cinema e artes, mas teve frustrada sua expectativa de criar um grupo de teatro na escola, o que veio a acontecer durante a graduação, quando fundou seu primeiro grupo

de teatro e seguiu se dedicando a essa atividade, apesar de algumas outras experiências profissionais e algumas dificuldades pelo caminho. Há 35 anos, dirige o principal grupo de teatro de Santo Ângelo, pelo que possui reconhecimento internacional e no qual faz formações e oficinas nessa área. Assim, fez do teatro sua profissão.

B, que concluiu o Ensino Médio em 1982, hoje é jornalista e chargista. Viveu seu Ensino Médio durante a Ditadura Militar e, após reprovar em matemática e ter sido convidado a se retirar da escola por seus desenhos, viu a experiência da escola pública como um espaço de libertação, de possibilidade de exercitar sua consciência crítica e sua militância. De forte atuação política, leitor de “O Pasquim”, publicou várias charges e fez vários movimentos na escola como forma de luta e resistência diante da repressão e da falta de democracia que o contexto social lhe impunha. Em sua narrativa, ele evidencia a importância do incentivo dos professores aos seus desenhos ou, pelo menos, o fato de não o terem censurado dentro da escola. Ele considera essencial a formação Ensino Médio pela convivência com colegas diversos, pela formação crítica e pelo sentimento de liberdade diante de sua expressão e de seus anseios.

R concluiu o Ensino Médio em 1983 e, após não ter se identificado com a formação em uma escola religiosa, sentiu-se acolhida no Colégio Missões e encontrou-se especialmente na prática de esportes. A dinâmica dos treinos e do acompanhamento do professor foi fundamental para a sua formação ética e para que dedicasse a sua escolha profissional a cursar Educação Física. Por uma cultura familiar voltada para a música aliada à sua formação em educação física, passou a atuar como professora de música, atividade que desenvolve ainda nos dias de hoje.

V é fisioterapeuta, formou-se no Ensino Médio em 1993 e atribui a boa formação dos professores do Colégio Missões em sua época, a cobrança destes, bem como a concorrência para ingresso na escola como fatores de qualidade da formação que realizou, pois sentiu-se acolhida e identificou-se com a prática de esportes, especialmente vôlei e handebol, e inicialmente queria cursar educação física. Uma doença durante seu período de adolescência e a necessidade de fazer várias sessões de fisioterapia acabaram sendo decisivas para a sua escolha profissional. Na sua narrativa, salienta ainda que sentiu falta, por parte da escola, de uma formação mais direcionada para as escolhas profissionais, inclusive com a possibilidade dos formandos seguirem estudando e morando em Santo Ângelo, já que em sua época a formação de Ensino Médio, era voltada para adentrar em cursinhos pré-vestibulares de forma a acessar a Universidade Federal de Santa Maria.

P, que é instrutora de formação de novos condutores e concluiu o Ensino Médio em 1995, em seu relato, aponta que não percebia em sua formação escolar um direcionamento para a formação profissional. Em sua trajetória escolar desse período, sentia-se como diferente das

demais colegas, não se encaixava e sofria bullying. No entanto, ela ressalta que se encontrou ao participar de um grupo de teatro na escola. O teatro foi um lugar de poder expressar-se, de aprender a falar e a lidar com suas estranhezas, além de aprender a ajudar e a acolher os demais colegas que, assim como ela, se sentiam deslocados. Em sua narrativa, intitula-se como “paizão dos colegas”. Ainda relembra com alegria as viagens e as apresentações de teatro, e como essa experiência lhe ajudou a se soltar, a aprender a falar em público e a adquirir habilidades para sua atuação profissional.

M formou-se no Ensino Médio em 2005 e hoje atua como advogado. Em sua narrativa, evidencia que, durante esse período escolar, foi central a preparação para o vestibular, para que ele acessasse o curso superior e se constituísse profissionalmente. Também ressaltou a importância de ter tido bons professores e ter conseguido uma bolsa Pro-Uni o que lhe permitiu seguir estudando. Destacou, ainda, a imaturidade dele e de seus colegas nesse período e a dificuldade de fazer escolhas profissionais, assim sentiu falta de que escola diversificasse suas práticas, oferecendo mais atividades extracurriculares e explorando a criatividade dos estudantes.

A formou-se no Ensino Médio em 2007 e hoje é professora, tendo se formado em Pedagogia. Em sua narrativa, atesta as suas dificuldades durante a formação em nível médio, em que se sentia deslocada, era tímida, envergonhada, tinha dificuldade de fazer amizades e, por isso e por considerar-se uma aluna “mediana”, tinha poucos amigos. Ao participar de um grupo de teatro, pôde experimentar a possibilidade de expressar-se e constituir um grupo de amigos os quais tornaram-se apoio durante toda a sua trajetória escolar. Com os olhos de hoje, enxerga a escola em que cursou o Ensino Médio como tradicional e ressalta suas frustrações com uma professora, seu plano inicial de fazer faculdade de Direito e suas expectativas de uma escola que acolha e olhe para as diversidades e que desenvolva uma formação crítica e reflexiva.

D, que é fisioterapeuta e formou-se no Ensino Médio em 2010, viveu nesse período o grande desafio de ter perdido sua mãe. Em sua narrativa, demonstra o lugar de acolhimento e incentivo da escola, especialmente para a formação profissional. Destaca também a importância da boa relação com sua turma, a convivência e a partilha de dificuldades e anseios da vida, a construção de laços de amizade e a atuação como líder de turma.

L atua hoje na área da Biomedicina e formou-se no Ensino Médio em 2016. Em sua narrativa, ela evidencia a centralidade da preparação para o vestibular em sua trajetória formativa. Ressalta também a importância da bolsa do PROUNI para acessar a faculdade e o ensino de alguns componentes como Língua Portuguesa e Literatura com foco na redação como essenciais para acessar a universidade. Começou a trabalhar e a namorar no Ensino Médio, e

salienta que essas atividades influenciaram em seu desempenho escolar. Também ressalta a importância de sua atuação como líder de turma.

M.E concluiu o Ensino Médio em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, está cursando Biomedicina e em sua narrativa evidencia a centralidade da preocupação com o prosseguimento dos estudos em nível superior e, por sua vez, com a formação profissional. Ela destaca a importância da ajuda de alguns professores com relação a temáticas como preparação para o ENEM, vestibulares e acesso a universidades, bem como o incentivo para que os alunos seguissem estudando, já que a pandemia e as aulas online lhes causavam insegurança quanto à possibilidade de passarem no vestibular e de conseguirem uma bolsa de estudos

E formou-se no Ensino Médio em 2020 e hoje está trabalhando. Concluiu um curso técnico e vem avaliando em qual curso superior quer ingressar. Em sua narrativa, demonstra a centralidade da preparação para o ENEM e para os vestibulares em sua experiência formativa e a marca positiva de uma viagem de estudos que aconteceu durante o 1º ano do Ensino Médio. Além disso, destaca as frustrações diante de viagens e vivências diversas, como a formatura e outros eventos que não pôde viver presencialmente por ter cursado a maior parte do seu Ensino Médio de forma remota devido à pandemia de Covid-19.

J concluiu o Ensino Médio em 2021 e, no momento da entrevista, estava se preparando para prestar vestibular de História, no qual obteve aprovação um tempo depois. Em sua narrativa, testemunha os efeitos da pandemia, mas também a importância de alguns professores e de seu incentivo especialmente para o acesso à universidade. Ressalta ainda o papel de protagonismo que exerceu por ser líder de turma, participar na comissão da eleição de diretores, ser agente jovem do Novo Ensino Médio e representar a escola em concurso externo de redação. Achava-se tímida e viu, na atuação e no engajamento a essas atividades, a possibilidade de ter visibilidade na escola, de expressar-se e de fazer amizades.

O que essas narrativas têm em comum, no que elas se encontram? No que se distanciam? Quais são os sentidos que a análise detalhada de cada uma delas, em problematização com os pressupostos desta pesquisa, permitiram inferir sobre os sentidos formativos do projeto de vida no currículo do Ensino Médio e na experiência dos sujeitos nas últimas cinco décadas? Na próxima seção, apresento os resultados das análises desta pesquisa, problematizando tais questionamentos.

6.2 Os sentidos dos projetos de vida: as narrativas em análise

As narrativas dos interlocutores evidenciaram diversos sentidos para a construção dos projetos de vida em seu período de vivência do Ensino Médio. Conforme apresentado no preâmbulo e ilustrado no quadro 3, o *corpus* empírico desta pesquisa é composto por 14 entrevistas narrativas e, dispondo da sua gravação e da sua transcrição, foi possível iniciar o processo de análise. Inicialmente fiz a leitura detalhada de cada uma delas e percebi que alguns conceitos, ou significações em torno deles, são recorrentes nas entrevistas. Dessa forma, a partir de um processo de codificação teórica aberta, destaquei os seguintes sentidos:

- a) a construção do projeto de vida como formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e para a constituição profissional.
- b) a construção dos projetos de vida a partir da sua relação com as identidades, as expressões culturais e as habilidades pessoais, as quais perpassam diferentes acontecimentos da pluralidade das vidas em sociedade.
- c) a construção do projeto como formação para a cidadania com vistas à atuação e à convivência cidadã e democrática.

Após a realização de uma nova leitura, efetuei uma nova categorização¹⁶, a qual expressa as três categorias que foram pensadas a partir de dois grandes aportes: o primeiro, a partir de conceitos e dimensões que foram predominantes nas falas dos entrevistados, ao buscar encontrar de que modo e com quais feições a dimensão o projeto de vida esteve presente no currículo do Ensino Médio e nas vivências dos/das jovens ao longo do período pesquisado, entendo, a partir da leitura de Pais (2001), que os movimentos intensos e diversos dos jovens ao constituírem suas trajetórias impelem a repensar a própria ideia de trajetória, pois ela parece representar uma linha única, sendo que as vivências contemporâneas – e eu acrescentaria aqui as construções e decisões em torno dos projetos de vida – se movem por variadas contingências e em um emaranhado de traços interseccionados; e o segundo, a partir da perspectiva do currículo, que entendo em um sentido mais amplo, como conjunto de discursos, documentos, vivências, narrativas e práticas, em sua dimensão pessoal, biográfica e não prescritiva

¹⁶ Refleti, ao longo do processo de análise, estudo e escrita, que se torna difícil categorizar a dimensão do projeto de vida, por suas múltiplas nuances, significações e variáveis que são resultado da história de vida de cada sujeito, das suas relações, das instituições em que convive e atua, das questões familiares e do contexto em que vive e que demanda movimentos em seu processo de escolha, a qual não será totalmente “livre”, pois esse sujeito está imerso em um contexto no qual atua, e é afetado por essas variadas relações e contextos, um emaranhado de múltiplos traços interseccionados e múltiplas contingências (PAIS, 2001). Assim, reforço o movimento de pesquisa do capítulo 4 desta tese e o esforço de demarcar a construção do projeto de vida como um processo não linear.

(GOODSON, 2007, 2019) e o qual se conecta com os sonhos, as expectativas e as vivências dos sujeitos e que, a partir de interpretações em nível individual e local, pode auxiliar as interpretações e significações para a construção de um currículo para o coletivo.

Passo a apresentar, na sequência, as três categorias que emergiram desse processo de análise, problematizando-as à luz do referencial teórico e metodológico que sustenta esta pesquisa: o entendimento do currículo como narrativa (GOODSON, 2007; 2008; 2019) e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo/ ou do ator (MARTUCCELLI, 2007; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010), ambos aportes de análise contextualizados a partir de uma leitura crítica de currículo (APPLE, 2017; MOREIRA; TADEU, 2013; GOODSON, 2019) e, conseqüentemente, por uma análise dos efeitos do neoliberalismo e seus desdobramentos na educação, na vida, no trabalho, na convivência e nas expectativas do sujeito, sujeito esse aqui pensando a partir dos aportes da sociologia do indivíduo (REIS; DAYRELL, 2020; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010). Nessa direção, assume-se nesta tese a necessidade de reflexões e entrecruzamentos entre perspectivas teóricas distintas. Assim, coloco em diálogo a teoria que olha para o sujeito, para o individual, com a que olha para o contexto e para estrutura, considerando que não é possível pensar a dimensão do projeto de vida sem necessariamente olhar para a história de vida e para as escolhas individuais, mas é também evidente a necessidade do olhar a partir da perspectiva estrutural e contextual para entender os desdobramentos de cada projeto de vida, de cada sujeito em cada momento histórico, seja ele no nível da sua vida, seja em nível de comunidade, de sociedade, de cidade, de país ou de mundo.

Como busquei demonstrar na citação de “A corrosão do caráter” (SENNETT, 2016), a qual não desinteressadamente abre esta tese e convida à reflexão, questões contextuais de uma sociedade imersa nas tramas do neoliberalismo ou do novo capitalismo levam Rico a ter uma relação com o emprego e, conseqüentemente, com suas questões pessoais e familiares, com sua qualidade e escolhas de vida muito diferente daquela que seu pai vivera com sua carreira. As dimensões da vida imersas nas tramas de um capitalismo industrial e depois em um novo capitalismo, de caráter neoliberal, tornaram-se determinantes nos rumos dos projetos de vida dos sujeitos. Além disso, amparada nos aportes teóricos da sociologia do indivíduo (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012), reforço que o sujeito é “via relevante para entender as sociedades contemporâneas” (REIS; DAYRELL, 2018, p. 84), dessa maneira as entrevistas biográficas que são problematizadas a seguir foram instrumentos para apreender, em nível biográfico, as vivências e os desafios estruturais (REIS, 2019) enfrentados na experiência escolar e na constituição dos projetos de vida desses sujeitos quando jovens, assim religando

processos estruturais, espaços e itinerários pessoais (SETTON; SPOSITO, 2013), de forma a pensar o currículo do Ensino Médio e as formas como a dimensão do projeto de vida estiveram presentes nele em diferentes tempos.

6.3 Ser bem-sucedido, fazer faculdade e trabalhar: o projeto de vida em uma dimensão técnica e utilitária

(...) acho que, na formação nossa ali, acho que eles queriam ver todos **bem-sucedidos**, todos felizes, **fazendo uma faculdade**. Não só fazendo uma **faculdade**, mas **trabalhando**, fazendo o que gosta, sabe. Tentando tornar o jovem melhor, sabe. O jovem com **atitude, com mais desempenho, com mais força de vontade** (M.E, 2022, concluiu o EM em 2020, grifo nosso).

Escolho a fala de M.E. para demarcar a recorrência e a centralidade da preparação para um processo de inserção profissional, na falas dos/as entrevistados/as, que na maioria das vezes destacaram a continuidade dos estudos em nível universitário como condição para a profissionalização. Ajudar a família, conseguir o seu sustento e dar sentido para a sua vida pós Ensino Médio fizeram parte das justificativas para a necessidade de uma formação profissional, o que levou os ex-estudantes a trazerem, dentre tantos elementos presentes em sua memória, a importância desses dois aspectos ligados ao trabalho. As pesquisas de Carrochano (2014) sobre os jovens do Ensino Médio e sua relação com o trabalho fundamentam muito bem esses achados:

O mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens. Desde muito cedo, eles se deparam com perguntas sobre suas **escolhas profissionais** ou com a necessidade de trabalhar antes mesmo da idade legal, ainda na infância ou na adolescência. No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como **etapa de formação e preparação para o acesso à universidade**, ficando o **trabalho** como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes (CARROCHANO, 2014, p. 206, grifo nosso).

Ao pensar essas relações com o mundo do trabalho e o processo formativo dos jovens, destaco que, ao longo desta pesquisa, em especial no segundo capítulo, busquei demonstrar, ao recompor a história do Ensino Médio no Brasil em interface com seu(s) currículo(s), que esta etapa teve, ao longo do tempo, relevantes e persistentes desafios, dentre os quais ressalto, a partir das leituras de Krawczyk (2014), Souza (2008), Ciavatta e Ramos (2011), a falta de consenso em torno da dualidade de sua identidade: ora uma formação técnica e profissional,

ora uma formação geral e propedêutica. Dedicar-se a uma formação técnica e profissional ou formar-se para o prosseguimento dos estudos e o acesso à universidade, e às melhores universidades quando se tratava dos filhos dos ricos, foi e talvez ainda seja – apesar das novas variáveis da individualização e da responsabilização e das demais características da atual política de Ensino Médio, as quais aponto na última sessão deste mesmo capítulo da tese – o grande objetivo e o grande desafio da formação em nível médio no Brasil. O diagnóstico de Libâneo (2012), ao apresentar o dualismo perverso da educação pública no Brasil, poderia aqui ainda ilustrar a escola do conhecimento, a qual busca a formação científica e o acesso aos melhores cursos os universitários para os filhos das classes mais favorecidas. Assim, a escola por ele descrita como de acolhimento, penso aqui como aquela que busca preparar os filhos dos pobres para serem mão de obra barata e para executarem funções no mercado de trabalho.

Foram longos os desafios na história do Ensino Médio do Brasil, além da luta pela garantia ao acesso, à permanência, ao sucesso, às perguntas sobre o melhor currículo para as juventudes de cada tempo. Movimentos como a defesa de um Ensino Médio Integrado e de uma educação integral, a partir do entendimento do sujeito em sua dimensão holística, fizeram parte dos desafios para superar as crises na disputa política em torno do currículo do Ensino Médio e na busca da superação dessa dualidade que sustentou e de alguma forma ainda sustenta a dificuldade da última etapa da educação básica em construir sua identidade, como ilustram as reflexões das autoras de Moll e Garcia (2014, p. 7-8, grifo nosso):

Assim, a chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda **perda de sentido identitário** e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o **reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização** esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação.

A citação acima soma-se aos variados estudos já mencionados anteriormente, os quais destacam as desigualdades e os desafios na oferta do Ensino Médio e a dualidade de sua identidade em ter como focos centrais a formação para prosseguimento dos estudos ou a formação para o exercício da profissão. Em todas as entrevistas realizadas, houve pelo menos alguma menção a um ou a esses dois aspectos quando os interlocutores eram desafiados a pensar suas histórias de vida no período em que cursaram Ensino Médio. E torna-se relevante ressaltar que as entrevistas de ex-estudantes de diferentes décadas e de diferentes contextos, apresentaram essa preocupação, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

*É... no Ensino Médio, o que cobravam muito da gente é “**tem que estudar, tem que passar num vestibular, numa faculdade boa**”, já era uma cobrança que basicamente todos deveriam fazer, e tu acaba saindo e não faz o que todos fizeram – **parece que tu ficaste para trás**. Eu conheço algumas pessoas, algumas amigas minhas, outros que não estão, alguns estão trabalhando, alguns na mesma situação que eu... não é frustrante, mas cada um tem um momento **de achar o que fazer...** cada um vai chegar a hora. Óbvio, ficar parado não é bom, não, também ficar tão para trás – temos que nos ajudar, não só ficar esperando algo cair no colo (E, 2022, concluiu o EM em 2020, grifo nosso).*

*Quando eu entrei no Ensino Médio, já tinha aquela **sede de fazer ensino superior**, se especializar, só que a gente não sabia que área queríamos... o que aconteceu: eu gostava de fotografia e associei a Publicidade e Propaganda – algo que conseguia a aliar com o meu hobbie. Por isso que eu digo que faltou aquela parte de explorar a nossa criatividade, conhecimento extracurricular, para que nós conseguíssemos decidir melhor, mas com certeza, o colégio sempre... as pessoas sempre falavam que queriam ver todos na faculdade... Só que, no fim do 3º ano tive muitos colegas que não conseguiam ir para Santa Maria e tudo mais, mas que mesmo assim com auxílio do colégio com relação... nós tivemos curso de língua espanhola, inglês, português, então, **eles nos auxiliaram no 3º ano em relação ao ENEM...** só que anteriormente, durante o ensino regular não, não teve esse... aula sobre o ENEM. Lembro até hoje a aula da Professora M. L, essa professora foi uma que abriu nossa mente no 2º e 3º ano sobre o ENEM, ela falava: “olha, vocês têm que se atentar, ler jornal, procurar informação. Vocês estão saindo do Ensino Médio, vocês não sabem o que querem... têm que correr atrás” (M, 2021, concluiu o EM em 2005, grifo nosso).*

*Ah o que eu mais lembro é em relação ao voleibol, ao esporte, né, eu sempre treinava vôlei, nós tínhamos um time que começou com o professor A., nós treinávamos muito e ele foi levando, incentivando e nós começamos a participar de jogos regionais e depois estaduais(...)e eu como sou educadora física, tô aposentada e tudo, mas eu ainda trabalho, tô na ativa, trabalho com pilates que é muito bom, né, **mas o que mais me tocou assim, que me marcou muito foi essa parte de esportes**, conheci várias cidades no RS, fora do estado, até para a Argentina a gente fazia intercâmbio e tinha os jogos intermunicipais, foi uma época muito boa. Outra coisa também que na escola o nível de ensino, os professores eram assim uma coisa assim, eles eram muito qualificados. Nós tínhamos aula de francês, a gente tinha aula de química no laboratório, a gente tinha..., era muito bom o ensino, tanto que pra gente conseguir uma vaga lá era difícil viu, os pais tinham que ficar em fila, principalmente na época de renovar matrícula, pelo fato de ser um colégio do estado, era, como é que eu vou te dizer, era uma educação de uma qualidade muito boa ... (I, 2022, concluiu o EM em 1975, grifo nosso).*

E que concluiu o Ensino Médio em 2020, R em 1983, M em 2005 e I em 1975 destacam em suas falas que a centralidade da formação profissional ou mesmo da busca pela inserção na universidade para o desenvolvimento de um processo de profissionalização foram centrais. Para os entrevistados, as cobranças com as redações, questões de vestibular, o preparo para o ENEM, o incentivo para o desenvolvimento de habilidades pessoais, as quais foram determinantes para a escolha do curso superior, foram recorrentes em suas falas. Isso nos leva a entender que – apesar de um movimento muito forte de um processo de profissionalização nas políticas

educacionais e no contexto social do Brasil nos anos 1960, 1970 e 1980 – os estudantes dos anos 1990 e em especial dos anos 2000 e 2010 inseriram-se em uma lógica de que ou se profissionalizam, se qualificam, ou poderão ficar para trás, como destaca João em sua fala. Nessa mesma direção, os autores abaixo corroboram a centralidade do futuro profissional ao pensar os projetos de vida das juventudes:

O futuro profissional é uma das principais preocupações dos jovens brasileiros, como atestam algumas pesquisas (Abramo & Branco, 2005), o que justifica o fato de muitos jovens demandarem a realização de projetos que proporcionem a eles melhores condições de inserção no mercado de trabalho ou de disputa por uma vaga na educação superior. Atividades nesse campo tendiam a ser valorizadas, na crença de que o acúmulo de experiências de formação profissional ampliaria as chances de uma inserção futura (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 2680).

As falas diversas também nos incitam a refletir sobre os diferentes sentidos que o trabalho assume na vida das juventudes, de acordo com os contextos sociais que viveram, sua idade, gênero e diferentes particularidades. Assim, “o lugar do trabalho e o tipo de relação estabelecida nesse nível de ensino estão longe de ser consensuais” (CARROCHANO, 2014, p. 207). Ainda em diálogo entre as entrevistas e as leituras de Carrochano, pode-se refletir sobre os motivos que fomentam boa parte dos jovens a envolverem-se com o trabalho e que levaram os entrevistados e as entrevistadas a colocar em posição de centralidade essas relações ao pensarem suas vivências no Ensino Médio: para alguns, o trabalho é uma estratégia para ganhar a vida, o que faz com que uns trabalhem muito cedo, muitas vezes com trabalhos informais, o que ocasiona que enfrentem dificuldades para conciliá-los com os estudos, muitas vezes desistindo de estudar; para outros, o trabalho representa maior independência, o que lhes daria acesso ao consumo de bens e a lugares, uma realização pessoal e uma forma de liberdade do mundo dos adultos, especialmente seus pais; para outros ainda, a preparação para o acesso universitário significa a garantia de um curso que lhes possibilitará uma profissionalização que deverá trazer um bom status profissional e um bom salário; para outros tantos, ter acesso ao trabalho e aos estudos significa “superar” seus pais, ou ainda atender às expectativas das famílias, em que o estudo apresenta-se como condição para a ascensão social. Isso pode ser observado em outros trechos dos relatos:

*Eu sempre tive esse pensamento de que tinha que estudar, eu sou a estudiosa... aí durante o fundamental em outra escola eu já tinha algumas inspirações dos professores que sempre me incentivavam que **era uma carreira interessante**, que era gratificante. E quando eu cheguei no Ensino Médio, era melhor, porque os professores ficam mais próximos – no Ensino Médio éramos como amigos. Tínhamos o Professor L. que é professor de redação, literatura e português, que tentou me levar para as Letras, mas a Professora de História me incentivou*

muito, continua sendo minha amiga até hoje, e, juntos, ela e outros dois professores de história me ajudaram muito nisso (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).

*Eu pensava um pouco, sim, porque **eu não queria sair do Ensino Médio e não ter para onde ir**, então eu sempre pensava por que não temos uma condição de vida muito boa. Então eu pensava em **arrumar um emprego que conseguisse me realizar profissionalmente**, mas que pudesse **ajudar a minha família**. E eu acho que na profissão de professor eu encontrei isso (J, 2022, concluiu o EM, em 2021, grifo nosso).*

*Apesar da dificuldade de infraestrutura, esse material (refere-se ao material didático dos pais que eram professores e utilizavam lampião para estudar e planejar aulas) nos deixou muito próximo e não se planejava exatamente “vou ser isso ou aquilo”, eles (os pais) tinham muito prazer em contar que todos os colegas dos meus pais e todos os outros fizeram **faculdade**, então tínhamos quase que um compromisso, mas eu digo que os meus pais nunca forçavam e nem nunca ditaram. Inclusive diziam “vai conversar com o fulano/beltrano”, “ah, tô pensando em fazer um curso assim”. E aí eu acabei o Ensino Médio e **queria fazer faculdade**, o meu Ensino Médio... era **basicamente a sobrevivência**, a gente não tinha muita expectativa do mundo fora do que se vivia. (...) aí, então eu pensei “**acabou, mas quero continuar estudando**”. Pensei em fazer engenharia, porque tinha algo ligado a matemática, **mas nem pensar por que a faculdade era muito distante**, tinham os tecnólogos na URI de tarde, de topografia..., mas eram cursos impensáveis para a nossa condição... E o magistério, além de ficar na área dos meus pais, também era uma área em que **os cursos eram mais baratos** – meus pais ajudavam a pagar a faculdade, além de pagar o Ensino Médio para as minhas irmãs e depois eu pagava um pouco da minha faculdade, mas precisava de uma ajuda deles (G, 2021, concluiu o EM em 1980, grifo nosso).*

*O Colégio Missões foi um colégio muito bom pra mim, sabe, me ajudou bastante. **Eu passei em dois vestibulares**,, passei no vestibular da URI, em Engenharia Química, e no vestibular ali do IESA, pra Biomedicina. Só que o que eu queria realmente fazer era Biomedicina, né, que foi o que me **ajudou bastante**. O colégio na verdade, em si, é uma escola muito boa lá, sabe!? A estrutura dele é muito boa. Os professores auxiliam bastante, não tem do que reclamar assim, sabe, foi um dos melhores colégios que eu estudei assim, sabe (M.A, 2022, concluiu o EM, em 2020, grifo nosso).*

Ainda sob esses aspectos, é relevante o diagnóstico de Carrochano (2014, p. 214):

Para uma reflexão sobre o trabalho exercido pela juventude e, especialmente, pelos jovens do Ensino Médio, um importante ponto de partida é considerar que as experiências (ou a ausência de experiências) de trabalho nesse momento da vida estão longe de ser as mesmas para o conjunto da juventude. Para uns, em geral pertencentes às camadas mais elevadas, o tempo da juventude e do Ensino Médio pode ser apenas um tempo de formação, sem grandes preocupações com a inserção no mercado e, para outros, pode ser um tempo de muito trabalho e de malabarismos para conciliar a vida de estudante e de trabalhador. Para todos, a preocupação e as dificuldades para projetar a vida profissional parecem estar na ordem do dia, diante de um mundo do trabalho em profunda mutação.

Assim, as falas retratam diferentes experiências quanto às expectativas com relação à profissionalização, reforçando o diagnóstico de autoras de referência nos estudos do Ensino Médio e a centralidade das funções que assumiram. Logo, a escrita de Krawczyk (2014, p 79)

consubstancia o diagnóstico sobre a formação geral ou profissional que marcou a história do Ensino Médio no Brasil:

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para **a profissionalização ou para a formação geral**, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização como orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países.

As falas dos entrevistados mais uma vez reiteram a predominância desses sentidos quando foram desafiados a refletir sobre o seu período no Ensino Médio:

*Isso me marcou, **de tentar ser realizado profissionalmente**, não adianta escolher qualquer profissão e até quando eu saí eu ficava pensando em qual profissão seguir e como vai ser. Então eu fui buscando, tentando estar realizada e algo que eu queira de verdade. Tínhamos as aulas de educação física que sempre foram divertidas e, no Ensino Médio, eu joguei no JERGS, vôlei, e então... era uma pessoa que ajudava a turma, tomava peito/frente de tudo, líder de turma, se precisava fazer algo era sempre a “A D e a L¹⁷”. Isso acabou evidenciando mais esse, pelo menos, para mim, **o quesito profissional** de ser aquela pessoa que vai para a frente, porque ajudar o outro e não querer ser corrente, estamos ali para nos ajudar. Os professores foram introduzindo, diretor, coordenadores, eles viam que se tu tinhas alguma questão fora que tu não estava... eles te chamavam, te acolhiam, conversavam contigo e tentavam te orientar da melhor maneira. As aulas sempre foram bem dinâmicas, os professores sempre trazendo questões lá do futuro “Ó, isso aqui tu vais usar, isso aqui não ou isso tu vai usar assim...”, ou “vamos ver o que tu quer, o que tu está buscando”. No Ensino Médio, eles focaram muito no **“o que tu busca no futuro? Tu já pensaste? Se não pensa, é preciso pensar. Estamos aqui para te orientar e te ajudar.”** – e ali quem estava ainda em dúvida começou a ter mais orientações, a se achar no futuro, “ah, eu quero ir para as Artes”. Tenho colegas que só o queriam ir para as artes e tinham aqueles que queriam ir para as exatas – os que estavam perdidos eram orientados pelos professores, que perguntavam: “O que tu gostas? O que tu gostas de fazer? O que tu pensas em fazer no futuro?”. E eles nos orientavam, então foram **três anos de muita orientação**, além de aprender, a gente foi muito bem orientado, a pensar a saída da nossa zona de conforto e começar a **pensar o futuro** que a gente queria... e o que iríamos fazer de diferente. Isso que eu carrego e foi muito importante, extremamente decisivo para mim (D, 2021, concluiu o EM em 2010, grifo nosso).*

*Em relação ao Ensino Médio, nós tivemos... eu lembro até hoje, era o antigo diretor, o Professor A. Z. e foi ele que se disponibilizou e **deu o curso (pré-vestibular)**. Ele conseguiu abrir a nossa mente em relação a isso, explicando tudo o que a gente precisava, **o que era ENEM, o vestibular**, o que poderia cair ou não – porque a gente não sabia de nada e prestes a fazer um vestibular.... quando eu estava no Ensino Médio, jamais sonhava que iria cair na advocacia, nunca sonhei que iria fazer Direito, sendo que foi o contato com outras áreas que me abriu esse leque. (M, 2021, concluiu o EM em 2004, grifo nosso).*

¹⁷ Como já mencionado, os nomes dos sujeitos entrevistados foram substituídos pela letra inicial de seus nomes. Também quanto aos nomes de colegas, professores, gestores e familiares citados nas entrevistas, mantenho as letras iniciais, conforme o nome citado acima.

*O Ensino Médio foi bem importante, **uma caminhada longa e difícil de preparação**, até porque eu sempre soube que eu queria cursar **Biomedicina**, desde a 7ª Série. **Foquei bastante na preparação do ENEM** na fase do Ensino Médio, não chegando a fazer vários ENEM, fiz só no 3º ano, e tive um bom resultado, que devo ao ensino ofertado principalmente na parte de literatura, português e redação e, por isso, consegui me sair bem nessa parte do ENEM, tendo uma nota boa na redação. E... muito da minha caminhada é em função disso, me preparei muito para os vestibulares e passei no IESA, e fiquei em 7º lugar, conseguindo uma Bolsa do PROUNI (em 3º lugar). A partir disso, cursei a faculdade e me formei há pouco (L, 2021, formou-se em 2016, grifo nosso).*

*Então, algumas matérias, como português, a gente fazia muita redação... eu sou uma pessoa que o meu forte não é redação, eu não consigo me expressar escrevendo – não sei como passei no vestibular. A gente fazia **muita redação, as matérias de História, Biologia, a gente fazia questões do ENEM** – principalmente a professora de história, a prova dela, uma página era sempre de questões do ENEM. Ou em Biologia, ela dava algumas questões ligadas a isso. É, não tínhamos um **“hoje vamos falar sobre como passar no vestibular”**, só que eles sempre davam as atividades para escrever bem... não era **“vamos falar sobre isso”**, mas estavam ali para nos ajudar (E, 2022, formou-se em 2020, grifo nosso).*

As falas explicitam a importância que os entrevistados atribuíram ao processo de preparação profissional ou ao prosseguimento dos estudos como condição para constituírem-se como profissionais, mas demonstram também, especialmente pelo longo período temporal que as entrevistas abrangem, as mutações que as relações do currículo do Ensino Médio sofreram, frutos também e especialmente do contexto social.

Além disso, as falas de R e I podem ser entendidas no contexto em que estas cursaram o então 2º grau, em que a gramática voltava-se para o desenvolvimento das habilidades pessoais as quais seriam aplicáveis em uma profissão, já que, em seu artigo 1º, a lei nº 5.692, a qual fixava as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecia como objetivo geral para esses níveis (...) “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971):

*Eu lembro que logo que eu entrei, eu me identifiquei muito na área da Educação Física, que era o Professor A. S., que eu gostava de jogar vôlei. E ali foi a minha casa, que eu me senti acolhida. Tínhamos os treinamentos, sendo desafiadas por ele e **a gente foi para o “lado” da educação física**. Os treinos eram três vezes por semanas no 28, que eu lembro da escola pública, não era uma coisa muito fácil, e ele incentivava os alunos para essa prática. E com isso, a gente, eu, a minha **formação hoje, ela tem muito a ver com aquele segundo grau que eu fiz ali** na Escola Estadual Missões. E depois que me casei, logo em seguida, tentei fazer o **vestibular** para Educação Física e na Unicruz em Cruz Alta e não fui bem-sucedida. E voltei a estudar em 2003, já tinha 3 filhos, na Unijuí, o curso de Educação Física...*

*A minha “vertente” de música foi desde sempre pela minha família que foi sempre incentivadora. Fiz piano até os 12 anos, com a Professora B(...), e continuei sempre incentivada na igreja, sempre trabalhando junto com adolescentes, jovens e fui me constituindo. E quando eu me casei e vim a Ijuí, a minha vida foi se **focando na questão da Educação Física**, eu fiz o curso depois. Posso dizer que aquele Ensino Médio, **na época Segundo Grau, ele pontuou a minha vida para quem eu sou hoje**. Guardo boas lembranças da escola, sempre muito organizada, com professores muito comprometidos conosco e acredito, sim, que eu fiz um bom Ensino Médio na Escola Estadual Missões (R, 2021, concluiu o EM em 1983, grifo nosso).*

*Eu sempre me esmerava assim na C., na professora de Educação Física, que ela era uma mulher bonita, independente na época, tinha carro, e **eu como já gostava de esporte eu sempre me esmerava** nisso entendeu, porque a gente sempre tem né, uma pessoa que se **pega de referência**, aí depois com a vinda do professor A., aí estimulou mais ainda, porque ele era um jogador de futebol que tinha jogado em Porto Alegre, goleiro, uma pessoa bem qualificada, então esse tipo de coisa **estimula** a gente, eu sou muito estimulada por eles... (...)é, nesse ponto, eu não tive dúvidas entendeu, **quanto à escolha de carreira**, eu não tive dúvidas, pra mim foi muito bom, por que tinha né, você fazia os **testes** e coisa, eu não tive dúvidas quando fui fazer a faculdade (I, 2022, concluiu o EM em 1975, grifo nosso).*

A fala de I também demonstra a importância dos testes vocacionais e do Serviço de Orientação Educacional (SOE), para que ela não tivesse dúvida na escolha da sua carreira. Os testes vocacionais, ainda presentes nas práticas educativas, surgem no Brasil nesse contexto de uma educação tecnicista voltada para o exercício de uma profissão. Nesse sentido, Flávia Lemos Abade (2005, p. 17), para pesquisar sobre o histórico da orientação profissional no Brasil, aponta que:

(...) a finalidade da Orientação Profissional incorporava-se ao ideal de organização e racionalização do trabalho da época, com vistas a uma maior produtividade – orientada segundo o pensamento do homem certo no lugar certo. Os testes vocacionais tinham a finalidade de orientar profissionalmente os jovens para uma escolha coerente com suas aptidões, mas principalmente com vistas à maior eficiência do processo produtivo. Direcionando os indivíduos para diferentes profissões pelas suas capacidades, sem considerar as diferentes condições de classe ou a história de vida do sujeito, a Orientação Profissional transformava as determinações sociais em características inerentes ao indivíduo.

Em outras perspectivas, as falas de V e L relacionam-se com outras mutações e algumas permanências do currículo do Ensino Médio. V cursou o Ensino Médio na década de 1990 e, ao mesmo tempo em que relata que sentiu falta de um maior direcionamento da escola para a escolha profissional, ressalta o esforço da escola para a aprovação dos estudantes na Universidade Federal mais próxima e o direcionamento para cursinhos pré-vestibulares. Ela cursou seu Ensino Médio na década de 1990, ou seja, no período de democratização da educação no Brasil em que a LDB 9394/1996 deu o tom da pauta educativa. A esse movimento,

somaram-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008), bem como o reconhecimento do Ensino Médio e de sua obrigatoriedade em lei apenas em 2009, e ainda, seu processo de democratização através das mudanças propostas a partir dessa lei e das DCNEM 2012, e de um constante movimento de reformas, que busquei sistematizar no quadro 1, o qual consta no capítulo 1 deste trabalho.

L cursou seu Ensino Médio em uma proposta curricular que entendia o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Refiro-me ao Ensino Médio Politécnico, proposta curricular que foi desenvolvida no RS, de 2011 a 2014, e em que havia uma nova proposta avaliativa por conceitos, a qual muitas vezes confundia, mas que, de alguma forma, levava os estudantes a pensarem em seu processo educativo. Abaixo, apresento as referidas falas:

*...eu me achei bem perdida assim né, no final assim do Ensino Médio, daquela época, não tinha, eu acho que **faltou um pouquinho de direcionamento**, de ter mais, como eu vou te dizer, uma firmeza assim sabe, isso achei assim que, tu faz um cursinho, tu sai meio perdida, tu não sabe pra onde tu corre, pra onde tu vai. Naquela época Santo Ângelo, não oportunizava tanta coisa né, nós tinha muito isso de ter que sair pra outro lugar, de ter que buscar, hoje em dia não, hoje em dia a gente já consegue captar bastante estudantes, hoje em dia eles já conseguem né, eles já conseguem ficar na cidade, por ter uma gama muito maior de cursos, enfim, na minha época isso eram bem impossível né, era direito, administração, acho que eu fiz informática na URI, uma coisa assim, era bem limitado, então né, o que mais que eu posso lembrar, do Missões, tem alguma coisinha assim que tu, ah eu gostaria que tu falasse disso, alguma outra coisa, não?*

*(...) Acredito que era focado em nos **mandar para os cursinhos**, isso que eu lembro, muitas pessoas foram para Santa Maria. Muitos colegas do Missões que foram para Santa Maria, Porto Alegre alguns, mas a maioria em Santa Maria – por isso eu acho que era mais voltada a cursinhos (V, 2022, concluiu o EM em 1993, grifo nosso).*

Lembro do primeiro CPA que eu tirei que foi em Linguagens, em português, e eu me senti derrotada, me senti mal, e a partir dali eu só me dediquei. O Professor L. era muito... ele cobrava bastante a redação e eu acabava ficando braba, eu fazia muita redação e ele sempre dizia que podia melhorar, que tinha mais coisa para fazer e cheguei a pensar que nunca ia conseguir fazer, porém no ENEM eu fiquei com 920 na redação – pensei que a cobrança toda tinha valido a pena (L, 2021, concluiu o EM em 2016).

*(...) na época do politécnico, as áreas eram bem divididas, bem como temos **na apresentação do ENEM**. Acho que era **bem mais preparatório do que hoje em dia...** e se deve à organização, eu acredito (L, 2021, concluiu o EM em 2016, grifo nosso).*

Em diálogo com as falas dos interlocutores e com as políticas curriculares para o Ensino Médio, bem como com as leituras de Carrochano (2014), subscrevo o apontado pela autora ao sinalizar as transformações entre as DCNEM (BRASIL, 2012) – ao prever como finalidade do

Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e “a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática” (CARROCHANO, 2014, p. 207) – e a atual política de Ensino Médio, proposta pelas DCNEM (2018), a BNCC e a última reforma do Ensino Médio. Apresento-as em uma ampla discussão no capítulo 2 deste trabalho, ressaltando os processos de individualização e responsabilização dos sujeitos. As DCNEM (2018), em seu Art. 6º, apresentam como principal objetivo do Ensino Médio o “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e ainda atribuem aos itinerários formativos a formação relacionada ao prosseguimento dos estudos e à profissionalização:

[...] itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018).

Carrochano ainda enfatiza que as concepções de trabalho passaram por transformações significativas, de uma perspectiva de origem ontológica, de transformação da natureza e de produção de sua existência, para um caráter próprio de uma sociedade capitalista com objetivo de ganhar a vida e garantir um salário e, ainda, chegando ao momento em vivemos, em que palavras como “incerteza, flexibilidade, insegurança, crise, transformação, adquirem força quando consideramos a dimensão do trabalho” (CARROCHANO, 2014, p. 207). O diagnóstico da autora dialoga com a gramática própria da cultura do novo capitalismo (SENNET, 2019) e do empresariamento dos sujeitos, típicos de uma nova razão do mundo, a razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), a qual tenho discutido ao longo desta pesquisa. Essa mesma gramática também se correlaciona com as falas de alguns entrevistados, especialmente pela gramática das responsabilidades e das cobranças individuais, pelo foco nas aptidões e pelo medo ou pela impossibilidade do fracasso: “sempre me cobrei bastante”, “formar cidadãos para uma sociedade que cobra”, “ter um diferencial” e “se tu acabar saindo e não fizer uma faculdade, é como se tu ficasse para trás”:

*Na época do colégio, eu sempre morei com os meus pais, tinha muitas amizades, me dava bem com os professores, e tinham sim **projetos que eram feitos lá, principalmente na parte de redação**, sendo muito cobrado, e os professores exigiam muito. Sempre foi um ensino muito completo, apesar de sempre ouvir reclamações sobre colégios estaduais, mas eu nunca tive problema sobre o conteúdo ou sobre como as aulas eram passadas. A respeito das vivências,*

*eu sempre fui bem esforçada, não tinha muitas distrações, sempre fui tida como uma nerdzinha, então para mim foi bem tranquilo, **sendo que sempre me cobrei bastante**, nunca me permiti ter notas baixas, ajudando meus colegas, nos juntando para estudar. E isso foi muito importante, pois o mesmo aconteceu na faculdade da maneira que eu ajudava e aprendia com eles. Isso me ajudou na minha caminhada (L, 2021, concluiu o EM em 2016, grifo nosso).*

*(...) todos os profissionais de lá eram muito abertos, apoiadores e receptivos, tanto para conversas pessoais quanto para questões educacionais. Eles sempre **buscavam te direcionar** na parte pessoal e educacional, e acredito que eles tentavam **formar cidadãos prontos para viver uma sociedade que cobra**, porque eles te cobravam bastante lá dentro, apesar de ser um ensino estadual, eles te cobravam tanto a tua **formação pessoal quanto na questão para a profissão**. Dando ênfase que deveríamos estar preparados, que as coisas não eram fáceis, que deveríamos procurar algo mais, **ter um diferencial...** (L, 2021 concluiu o EM em 2016, grifo nosso).*

*Então, eu já tinha **influência da Professora de História** e eu **tinha uma aptidão para a História**, então eu estou estudando para fazer o vestibular na UFRGS para entrar em História – que vai ser agora em fevereiro, então nesse período de fim de ciclo eu estava estudando e esperando a nota do **ENEM** sair (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).*

*É... no Ensino Médio, o que cobravam muito da gente é “tem que estudar, tem que passar num vestibular, numa faculdade boa”, já era uma **cobrança** que basicamente todos deveriam fazer, se tu **acaba saindo e não faz** o que todos fizeram, **parece que tu ficaste para trás** (E, 2022, concluiu o EM em 2020, grifo nosso).*

Nesse contexto, Sennett avança no diagnóstico em torno da cultura do novo capitalismo, ao desenvolver sua argumentação a partir das histórias de Rico e Enrico e das mudanças no mundo do trabalho: de carreira a emprego; de uma necessidade constante no cenário atual de ser flexível, capacitar-se continuamente e fazer parte de uma sociedade de ganhadores e perdedores, ambos responsáveis por seu sucesso e seu fracasso. Para o autor, “o fracasso é o grande tabu moderno. A literatura popular está cheia de receitas de como vencer, mas, em grande parte, calada sobre como enfrentar o fracasso” (SENETT, 2016, p.135). As reflexões de Sandel (2021) escancaram as desigualdades de oportunidades e a injustiça da atribuição de méritos em sua obra “A tirania do mérito”, cuja argumentação inicia a partir dos reflexos da pandemia no acesso às universidades nos EUA e do uso de fraudes dos pais para que os filhos adentrassem a faculdade por uma nova via: “pela porta lateral”; nem pela porta da frente dos que tiveram altíssimos desempenhos, nem pela porta dos fundos, onde já se sabia que entravam os que tiveram péssimos desempenhos e por isso compravam vagas. Ao comprarem vaga pela porta lateral, dentro do esquema proposto, “compravam o brilho emprestado do mérito” (SANDEL, 2021, p. 22). Esse é um sintoma da sociedade neoliberal em que vivemos, os “fracassados” são perdedores, pois não tiveram capacidade para adentrar a faculdade, conquistar uma vaga no trabalho, ou uma melhor vaga. Já os “vencedores” conseguiram acessar

por seu mérito. A lógica do mérito, da individualização e da responsabilização é injusta e desigual. Portanto, nesse ponto, corroboro a reflexão de Sandel (2021, p.22):

Em uma sociedade desigual, aqueles que alcançaram o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho.

Mesmo tendo condições financeiras para pagarem outras universidades, os pais utilizavam a via lateral para que os filhos tivessem a ilusão de que tiveram mérito para adentrar as melhores universidades. A lógica do mérito é tirana, pois abandona o sujeito à própria sorte e desconsidera as contingências de uma sociedade desigual. Para estudantes de escolas públicas, para os quais adentrar as faculdades é algo mais difícil ainda e disputar uma vaga de trabalho é questão de sobrevivência, essa lógica é mais tirana ainda.

Essas reflexões nos encaminham a pensar outras nuances do projeto de vida, problematizando a questão do trabalho e a centralidade do trabalho no projeto de vida, esquecendo ou colocando em posição secundária as demais nuances da vida. É potente a reflexão de Carrochano (2014, p. 207) ao pensar a formação das juventudes do Ensino Médio: “a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é também preparação para o trabalho” e isso faz com que os sentidos sobre o trabalho – qual trabalho, em que local, por quais necessidades, para quais juventudes, que espaço e que importância esse trabalho vai assumir nas suas vidas? – sigam sendo, dentre tantas outras, perguntas relevantes. A fala de V, ao olhar para a sua história, não deixa de ser um convite para pensarmos o currículo para as juventudes:

*(...) eu tinha impressão de que o Missões só conseguia nos direcionar – pode ser que naquela época a nossa visão era somente **para uma graduação**, da mesma forma. “**Ah, preciso procurar uma profissão x**” e como se aquela profissão fosse **única na tua vida**. Então, o que poderia ter tido a mais: **não ensinar só ter uma profissão**, como que eu posso explicar... me prender na cidade, nós não tínhamos essa visão, não... por não ter acesso, pela cidade não ter condição, éramos empurrados a sair. Os professores não tinham como te dizer “vai estudar uma medicina” na cidade porque não tinha – nem as professoras tinham a visão de manter os alunos dentro da cidade. “Ok, vamos estudar fora e qual o retorno para a cidade?”, não lembro de ter isso... Incentivar o estudo, a pesquisa, incentivar os alunos a competições, como hoje que tem olimpíadas, e há uma diversidade de coisas que o teu filho pode explorar (V, 2022, concluiu o EM em 1993, grifo nosso).*

Ainda nessa direção, subscrevo a reflexão de Weller (2014, p. 141-142):

(...)a escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo. Ainda assim, pais, professores e outros profissionais, por vezes, não compreendem a dificuldade dos jovens para definir seus projetos profissionais e descobrir seus talentos, habilidades e anseios em relação à profissão na vida adulta. O exercício de projeção em uma situação futura, assim como a tentativa de encontrar formas de viabilização da profissão idealizada ou da profissão que está ao alcance dos jovens nos respectivos contextos. São fundamentais nessa fase do Ensino Médio. Mas nem sempre os jovens encontram apoio e condições necessárias para esse exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas, ou seja, que podem avançar de uma fase mais geral – relacionada ao “sonho” ou desejo de alcançar uma determinada profissão –, e os recursos, exigências e organização que se fazem necessários para a realização desses projetos. Aos olhos dos adultos, os jovens são vistos, muitas vezes, como “sonhadores”, “confusos” e “indecisos”.

Weller (2014) e Carrochano (2014) apresentam reflexões relevantes, as quais ajudam a compreender a importância da dimensão profissional na constituição profissional. As entrevistas confirmaram a centralidade dessa nuance em suas trajetórias, além disso o diagnóstico crítico do neoliberalismo e a sociologia do indivíduo nos impulsionam a ampliar o escopo de reflexões para pensar o projeto de vida e suas múltiplas dimensões, as quais são discutidas na sequência deste capítulo, inclusive suas contingências as quais entendidas aqui a partir do conceito de prova e de desafios estruturais. Entretanto, ao fazer essa primeira sistematização de seção, entendo que o sentido da profissionalização esteve e está muito presente no currículo e nas experiências das juventudes, por isso sublinho os questionamentos de Carrochano para que possamos repensar as dimensões do trabalho para uma vida mais sustentável, de qualidade e com maior cooperação e acompanhamento dos sujeitos. Dessa forma, subscrevo as perguntas abaixo como um passo inicial para pensarmos as alternativas que resultam desta pesquisa e que são apresentadas ao longo deste capítulo e nas conclusões deste trabalho:

Quais sentidos o trabalho tem para os jovens que estão no Ensino Médio? Que tipos de trabalho realizam? Em que condições? Como a escola pode apoiar a construção de projetos profissionais, seja de inserção ou de reinserção em empregos de melhor qualidade, seja na continuidade dos estudos em nível superior? (CARROCHANO, 2014, p. 220).

A seguir, apresento e problematizo outras nuances dos projetos de vida emergentes nas narrativas dos entrevistados: a dimensão da cultura, das habilidades e das relações pessoais, bem como as contingências em torno de suas histórias de vida e suas escolhas. As provas estruturais da teoria da individuação (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010) são exploradas nesta problematização, entretanto vale ressaltar que as dimensões do trabalho, do acesso à

universidade e da profissionalização também podem ser pensadas a partir desses elementos. Essa separação de abordagem foi apenas uma das leituras possíveis para sistematizar achados.

6.4 Nem sempre a vida segue os rumos planejados: habilidades, expressões culturais e acontecimentos em torno da construção dos projetos de vida

No quarto capítulo desta tese, com o intuito de cercar o objeto central de estudo deste trabalho, os projetos de vida, realizei um triplo exercício: A pesquisa em autores referência na temática (WELLER, 2014; LEÃO *et al.*, 2011; DAYRELL; CARRANO, 2014; CARROCHANO; DAMON, 2019), um mapeamento das pesquisas recentes sobre a temática e um diagnóstico contemporâneo sobre o lugar que o projeto de vida assumiu nas políticas curriculares contemporâneas – o de individualização e responsabilização dos sujeitos. Esse esforço de pesquisa proporcionou o entendimento do projeto de vida como um conceito polissêmico, muitas vezes contraditório e, especialmente, como um movimento de construção dinâmico, não linear, não fixo, que se constrói a partir de variadas experiências juvenis, contingências e provas estruturais (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010) e que precisa ser analisado a partir de uma perspectiva de existências que se movem, se modificam em um emaranhado de traços interseccionais (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020). A partir desses movimentos e em diálogo com as histórias narradas pelos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, entendo que as dimensões da cultura, das identidades e habilidades pessoais, das relações sociais bem como das contingências das vidas dos sujeitos, o não previsto, o não pensado, o não sonhado, as dificuldades, as provas, todas essas são dimensões do projeto de vida. Assim, nesta seção, apresento e discuto essas questões. Nessa direção, a reflexão de Reis (2019), ao desenvolver pesquisa sobre as experiências juvenis de individuação a partir narrativas biográficas, pode ser reverberada:

(...) assim, a experiência escolar carece ser lida e compreendida no contexto das trajetórias individuais, nas escritas da vida, visto que são os próprios indivíduos que ligam os pontos, tecem suas redes, reconfigurando-as, ao longo de suas trajetórias, em um trabalho sobre si mesmos (REIS, 2020, p. 22).

As trajetórias de V, I e R são ilustrativas de como os seus processos de individuação, como o reforço e o aproveitamento de suas habilidades individuais foram constitutivas de seus projetos de vida, já que em suas entrevistas atribuíram ao esporte o fator decisivo para sua constituição pessoal como pessoas disciplinadas, que buscam qualidade de vida, que respeitam as regras, mas que também fizeram dessa prática a sua profissão:

*A minha trajetória, o que que eu posso te dizer assim de fatos que em lembro bastante: lembro de vários professores que marcaram bastante assim a nossa, a minha trajetória, porque eu era mais **ligada ao esporte**, então eu saí de uma escola e fui pro Missões onde **eu me encontrei no esporte**, eu jogava vôlei, eu jogava handebol, eu jogava algumas coisas, assim, mas no vôlei eu me identifiquei com a escola porque a **gente teve oportunidade**, eu me lembro, e na escola além do estudar a gente teve oportunidade de estar com esses professores que oportunizavam a gente fazer viagem, tinham os campeonatos então que eram bem interessantes no âmbito da escola Então a minha trajetória tá bem ligada ao esporte, tá assim, então lembro muito, toda a vez que a gente fala: ah o Missões era isso, o Missões **oportunizava muita coisa** né naquela época, e lembro também o quanto era difícil entrar no Missões, o quanto era concorrido, o quanto a gente, era disputado as vagas, era a melhor escola, pra ti ter uma ideia, eu moro hoje e morava antigamente quando estudava aqui no Jardim das Palmeiras, a gente atravessava a cidade e ia assim eu minha irmã... (V, 2022, concluiu o EM em 1993, grifo nosso).*

*Ah o que eu mais lembro é em relação **ao voleibol, ao esporte**, né, eu sempre treinava vôlei, nós tínhamos um time que começou com o professor A., nós treinávamos muito e ele foi levando, incentivando e nós começamos de participar de jogos regionais e depois estaduais, foram vários os anos, não sei se quando você estudou lá você lembra se teve essa história do vôlei do esporte, era na região, no estado, ele era muito reconhecido nessa parte, e eu como **sou educadora física...** (I, 2022, concluiu o EM em 1975, grifo nosso).*

*Eu lembro que logo que eu entrei, eu me identifiquei muito na **área da Educação Física**, que era o Professor A. S. que eu gostava de jogar vôlei. E ali foi a minha casa, que eu me senti **acolhida**. Tínhamos os treinamentos, sendo desafiadas por ele e a gente foi para **“lado” da educação física..** Eu acredito que naquela ocasião realmente o que foi a **influência** muito grande foi esse lado do esporte, eu posso dizer que fiz, hoje não lembro mais as notas, mas fui uma boa aluna, não um CDF, mas não fui uma aluna com resultados baixos. Porém o que fui influenciado para mim, no Ensino Médio, foi essa questão da Educação Física através do professor A. porque ele trouxe, ele fez um trabalho com a gente, sempre nos respeitou. Nós éramos somente meninas que treinamos com ele, e nesse tempo – 2 anos, viajamos, fomos a Porto Alegre, Caxias, fizemos muita coisa legal que oportunizou que crescêssemos como pessoas. No Ensino Médio, eu recordo que tenho essa lembrança forte (R, 2021, concluiu o EM em 1983, grifo nosso).*

As três narrativas enfatizam como o esporte foi decisivo na constituição de seu processo de profissionalização, mas também como tornou-se um lugar de segurança e identificação. V ressalta que “encontrou-se” no esporte, as demais colegas apontam esse como um lugar de acolhida, de realização, já que não se viam como alunas de notas exemplares. Encontravam no esporte um lugar em que se destacavam. V ainda reforça em sua narrativa as suas dificuldades em matemática, em comunicar-se, o fato de não ser ligada ao estudo, de ter certeza sobre qual rumo tomar em sua escolha de prosseguimento dos estudos, embora a contingência de uma doença tenha se apresentado como uma prova, um desafio estrutural (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010) para que não tenha seguido na área da Educação Física, mas também

como suporte, pois, ao precisar fazer Fisioterapia para a sua recuperação, encontrou uma nova habilidade, um novo sentido para as suas escolhas:

*Em questões de estudo, o que eu lembro assim, até brinco porque esses dias eu tive contato com a professora M. e a professora M. me zerou no boletim em física, zeradinho assim, e nós brincamos e eu olhei pra ela e a gente conversou, a gente riu e ela falou assim: “mas como é que pode, você não abria a boca”, né eu era aquela aluna, já de meio de sala, vê bem o perfil já ligado para o esporte, tanto que hoje eu sou fisioterapeuta, pra ti ter uma ideia e **não tão ligada ao estudo**, era mais difícil, tinha mais dificuldade, e ela até me disse assim: “mas eu lembro, eu lembro daqueles alunos que eram mais do meio ou do fundo e tal, que não falavam” e eu até brinquei com ela: “mas até hoje eu lembro do zero escrito, não foi zero de bolinha, foi escrito”, mas ela dá risada e diz “mas por algum motivo tem”, mas ela disse assim “eu lembro que da mesma forma que você não foi bem, depois você melhorou muito”, e eu também lembro disso, assim de ter **uma trajetória difícil dentro da escola, com certas dificuldades**, eu sempre tive algumas dificuldades...(V, 2022, concluiu o EM em 1993, grifo nosso).*

*Saí do Missões e fui fazer cursinho pré-vestibular mas **eu não me sentia preparada pra nada**, eu não sabia, eu ainda não sabia, ah eu tenho que sair fazer isso, eu tenho que sair fazer aquele outro, não, que que foi importante, pode ser que tenha traçado o meu destino, que eu em certo momento da minha vida **eu tive um problema de saúde que era febre reumática**, que hoje em dia um tipo de reumatismo, então como eu comecei a ter que fazer tratamento muito cedo a única coisa que eu lembrava, é que eu tinha dor e que eu **tinha que fazer fisioterapia** pra passar aquela dor e ao mesmo tempo que eu era ligada ao esporte, eu disse ai, mas educação física, ser uma professora, acho por eu não ter uma comunicação tão boa né, eu falei, não vou poder ser professora de educação física, **acho que não é por aí, e eu segui outro caminho que foi o da fisioterapia**, eu me achei bem perdida assim né, no final assim do Ensino Médio, daquela época, não tinha, eu acho que faltou um pouquinho de direcionamento, de ter mais, como eu vou te dizer, uma firmeza assim, sabe, isso achei assim que, tu faz um cursinho, tu sai meio perdida, tu não sabe pra onde tu corre, pra onde tu vai e naquela época Santo Ângelo não oportunizava tanta coisa né, nós tinha muito isso de ter que sair pra outro lugar, de ter que buscar... (V, 2022, concluiu o EM em 1993, grifo nosso).*

Ao longo das entrevistas, pude identificar uma série de acontecimentos, de contingências que acabaram tornando-se centrais nas trajetórias dos sujeitos e na relação que constituíram com a dimensão do projeto de vida ao narrarem suas experiências pessoais e escolares quando perguntados sobre sua vivência no Ensino Médio (e seu currículo). Assim sendo, o aporte da sociologia do indivíduo e por sua vez o conceito de individuação (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010, p.79) torna-se uma lente potente para interpretar as narrativas dos indivíduos. Para os autores, a individuação tem um interesse, desde uma perspectiva sócio-histórica, com relação ao tipo de indivíduo que é fabricado estruturalmente em uma sociedade. Assim, a teoria dos autores reforça o entendimento desta pesquisa de que questões individuais nos ajudam a produzir entendimentos estruturais e seus desafios. Logo, ao refletir sobre a expulsão escolar relatada ou ainda sobre uma situação de suicídio ocorrida na escola, é possível

pensar em um currículo inclusivo, que atente para a vida democrática, bem como em práticas curriculares acolhedoras e que olhem para questões emocionais dos sujeitos:

*Bom, quando eu cheguei no Missões eu cheguei do famoso Colégio N., em São Leopoldo, eu vinha com uma reprovação em Física e Matemática – era uma escola muito forte, fiquei somente um ano lá, e eu fui **convidado a me retirar por causa dos desenhos que eu fazia**. Eu fui colega do T. e da M. – que são todos de cinema. Aí quando eu voltei a Santo Ângelo, eu tentei voltar... e por alguma razão não me quiseram de volta. Então eu fui para o colégio que achavam melhor e eu fui para o Missões e fui aceito imediatamente com todo amor e carinho. E eu repeti o 1º ano com muito sucesso (B, 2021, concluiu o EM em 1982, grifo nosso).*

*Foi muito complicado, porque, como eu disse, a gente não teve muito apoio, só se conversava por telas e não ter um amigo presencial... e saber que um amigo nosso...e daí **mexeu com todo mundo** – nesse período tinha um psicólogo que não estava o tempo todo, mas chamou a turma para conversar e se deixou disponível para conversar. E, também, tínhamos uma palestra com uma moça sobre a situação que estávamos passando e que éramos para pedir ajuda.: Tivemos professores, a professora de matemática não foi dar aula um dia porque ela se paralisou com toda a situação, ela dava aula para essa aluna desde o fundamental e receber uma notícia dessas, foi muito complicado... (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).*

Ao longo da sua fala, B conta como, desde o 6º ano por influência de uma professora, teve contato com uma leitura crítica como “O Pasquim” e como cada vez mais foi constituindo uma consciência política em que o desenho foi se tornando a sua forma de luta política e de protesto ao cursar o Ensino Médio durante a Ditadura Militar. Os relatos de B e outros estudantes serão uma sessão à parte para pensar o projeto de vida a partir da dimensão da cidadania, da participação democrática e do projeto vital, mas adianto o relato agora para ilustrar o que Araujo e Martuccelli (2010) têm desenvolvido como provas estruturais, as quais muitas vezes são também suportes.

*Aliás, foi uma professora que me **estimulou a ler “O Pasquim”**, a Professora M. B. e, que era Professora de Português da 6ª série. E nessa mesma época eu conheci o J. que é um outro chargista, filho de um dentista da cidade, o F. J. F. – ele era desenhista, já desenhava, e era meu colega e colega na escola de inglês do meu pai. Estudaram inglês juntos, não na mesma turma, porque ele era mais velho que eu, mas não desenhávamos juntos, **isso forjou o cartunista que eu sou**. Então, se alguém tem alguma reclamação, tem que ir falar com ele (B, 2021, concluiu o EM em 1982, grifo nosso).*

Sobre as provas, os desafios estruturais, ressalto a explicação dos autores:

A individuação é, pois, uma perspectiva analítica particular de estudo que se interroga pelo tipo de indivíduo que é estruturalmente fabricado por uma sociedade em um período histórico. Mas para dar conta deste processo é preciso privilegiar

exclusivamente alguns grandes fatores estruturais, como bem propomos aqui, interessar-se por um conjunto de provas estruturais às quais estão submetidos todos os indivíduos, desde posições diversas no marco de uma sociedade. As provas são neste sentido desafios históricos, socialmente produzidas, culturalmente representadas, desigualmente distribuídas que os indivíduos estão obrigados a enfrentar dentro de um processo estrutural de individuação. (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010, p. 83).

As narrativas dos sujeitos entrevistados apresentam variadas provas e/ou desafios estruturais, que foram produzidos socialmente e que são desafios históricos: P viveu o desafio da separação de sua mãe e seu padrasto, o que trouxe mudanças nas condições financeiras da família, as quais impossibilitaram que ela pudesse cursar a faculdade desejada. Além disso, o casamento, a maternidade e o trabalho no comércio a levaram a rememorar a sua trajetória como alguém que não viveu toda a adolescência. Já C apresenta uma das narrativas que melhor ajuda a compreender a multiplicidade de nuances que estão imbricadas em um projeto de vida: as dimensões da vida pessoal, como o casamento e a paternidade cedo, estão imbricadas com sua necessidade de organização e desenvolvimento de responsabilidade, que se relaciona com sua intensa atividade política, suas relações com diversos grupos e seus medos e cuidados com relação às suas escolhas e atitudes. Todas as relações e/ou nuances do projeto de vida de C foram decisivas para a construção do projeto profissional, ao entender, pelo movimento, pelos sentidos, pelo seu gosto e pelos objetivos de produzir cartuns, que o curso de jornalismo se conectava de forma mais efetiva com sua história e suas intencionalidades de vida. Nessa direção, evidencio os movimentos de pesquisa de Reis e Dayrell (2020, p. 09) ao demarcar que “cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais contingente e diversa de experiências de socialização” e, desse modo, “os processos de socialização contemporânea são simultaneamente processos de individualização”.

*Não, sabe que foi assim, nesse sentido foi uma parte meio conturbada porque tive um nível de vida bem alto. Tinha casa, um padrasto em casa, né, nos ajudou na nossa criação e bem nessa época eles se separaram. Então ele tinha uma fábrica, uma distribuidora de medicamento e eu queria fazer Farmácia para trabalhar na farmácia – então isso foi **meio que cortado ao meio**. Depois pensei em fazer Direito, mas acabei não fazendo porque na época a faculdade era paga sendo que era **mais difícil de pagar** – e não tinha todas as ajudas que têm hoje, não tinha EAD também... era bem mais complicado. O valor da época, da prestação na época era o equivalente a pagar R\$800,00 – era caro, **então não tive condições de fazer uma faculdade na época**. Então, logo comecei a sair, e conheci o pai do M., e logo engravidei... tive que trabalhar, porque até então não trabalhava (era mantida pela mãe). Tirei CNH com 18 anos, e desde lá eles pagaram para mim, então eu tive um nível de vida que... decaiu com a separação, e ficamos só eu e a minha mãe. Então naquela época eu não fiz nada, não estudei, arrumei emprego no comércio e fui me virando com o tempo. Eu pulei da fase da adolescência, direto para a adulta muito rápido mesmo (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).*

Me casei muito jovem e com 22 anos já era pai – isso tudo me ajudou a me organizar, eu tenho certeza que, se não tivesse essas responsabilidades e se não tivesse me dedicado à política, a minha tendência era... meu ambiente era muito caótico, de artistas... tinha muita droga... ao meu redor era um ambiente muito caótico nesse sentido. E a minha filha quando nasceu, eu disse para ela “eu sabia que precisava cuidar de ti...”. E então fiz durante um tempo arquitetura e já estava publicando cartuns (desenhos), em vários locais, principalmente nos jornais alternativos... e na militância política, produzindo resistência, até que decidi “vou fazer jornalismo” – o que foi difícil pois já estava trabalhando na área, com uma filha de 4-5 anos e precisava sustentar a casa com a F... e... fiz vestibular na PUC e passei (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).

D perdeu a mãe muito cedo, encontrou na escola um lugar seguro, um acolhimento, um suporte, mas teve sua trajetória atravessada pelas dificuldades financeiras e pela necessidade de ter que começar a trabalhar muito cedo. G era de uma família simples, que vivia no interior, com muitas dificuldades financeiras, seus pais, agricultores, que depois formaram-se professores dos anos iniciais e passaram a lecionar na pequena escola fundada na comunidade, cursaram a faculdade mais tarde junto com ele. Em sua narrativa, conta das dificuldades da estrutura da casa, o uso de lampião para estudar, o desafio de chegar até o Missões para estudar, uma parte do trajeto de ônibus e outra de carona. Essas provas estruturais também foram suportes, pois inspirava-se nos pais e sentia a necessidade de seguir estudando, recebia dos familiares, assim como de seus irmãos, muito apoio para dedicar-se aos estudos, bem como do senhor da agropecuária, um dos primeiros lugares em que trabalhou em Santo Ângelo. G formou-se professor de História e, ao longo da faculdade, dedicou-se ao teatro, tentativa frustrada durante o Ensino Médio. Junto com alguns amigos e sua atual companheira, criou um grupo de teatro do qual eles vivem há muitos anos. Já percorreram vários países do mundo com suas peças e desenvolvem um trabalho de referência em formações de educadores e para a formação de grupos, montagem de espetáculos, de bonecos, bem como em oficinas diversas.

No 1º ano do Ensino Médio, eu perdi a minha mãe... foi o ano que eu decidi arrumar um emprego porque eu precisava ajudar. Não é só chegar em casa... não, preciso ajudar de alguma maneira. Eu queria contribuir e retribuir de alguma maneira. Eu tentei pelo... fui tentando currículo, mas não dava certo. Aí, surgiu o técnico logo no 3º ano, no final eu decidi que iria fazer, pois pensei que daria certo. Levei a minha colega junto e fizemos, naquele ano aprendemos muito, no 3º ano, terminou... eu não quis fazer a faculdade logo que passei no vestibular, porque não tinha dinheiro, mas surgiu uma oportunidade em um escritório de advocacia – ganhando meus quinhentos reais, no outro ano me inscrevi, pagava com o dinheiro que trabalha e o meu pai me ajudava com a van para me levar. Ali, desenvolveu, abriu o campo que eu pensei que “foi”, e desde então não parei mais de trabalhar. A gente fica triste por não ter conseguido começar antes... ah, ter uma experiência... (D, 2021, concluiu o EM em 2010).

Na verdade, meus pais tinham essa coisa muito forte do estudo, então isso para eles era definitivo e até o final do Ensino Médio, eles acompanharam, assim, muito próximos. Isso aconteceu conosco, meu irmão primeiro, depois de mim (temos dois anos entre os irmãos), vieram minhas duas irmãs, sendo que elas já vieram juntas fazer o Magistério e então decidimos morar juntos, voltando a morar com elas – meu irmão já tinha casado e morava com a família. Eu e minhas irmãs morávamos numa casa, e tinha a casa dos meus pais. Essa coisa dos pais acompanharem e desde muito cedo mostrar que nós não tínhamos terra, eles eram agricultores, vieram para essa região para plantar e tinham essa ligação com o conhecimento. Eram na comunidade as pessoas que tinham a maior formação, a mais escolar, mais completa, então eram as pessoas que quando abriu a escola, não precisaria vir professor de outro lugar porque fizeram um curso para ser professores e ao final de uma prova, passaram nela, para começar a dar aula. Eles tinham as temáticas cotidianas da sala de aula que acompanhávamos, e dentro de casa estávamos todos juntos – e o que eu quero dizer, a noite quando o pai e a mãe estavam em casa corrigindo prova, trabalho dos alunos e preparando aula com um lampião em cima da mesa, e ali sentávamos eu e o meu irmão para estudar.

Apesar da dificuldade de infraestrutura, esse material nos deixou muito próximo e não se planejava exatamente “vou ser isso ou aquilo”, eles tinham muito prazer em contar que todos os colegas dos meus pais e todos os outros fizeram faculdade, então tínhamos quase que um compromisso, mas eu digo que os meus pais nunca forçavam e nem nunca ditaram. Inclusive diziam “vai conversar com o fulano/beltrano”, “ah, tô pensando em fazer um curso assim”. E aí eu acabei o Ensino Médio e queria fazer faculdade, o meu Ensino Médio... era basicamente a sobrevivência, a gente não tinha muito a expectativa do mundo fora do que se vivia. Aí eu te falo da importância do senhor da agropecuária, ele era uma pessoa que fez faculdade com um conhecimento geral muito amplo, lia muito, depois a gente percebe que estávamos em uma ditadura sanguinária... (G, 2021, concluiu o EM em 1980, grifo nosso).

As provas estruturais são variáveis, elas têm “uma forma específica e distinta em cada sociedade”, assim “nem todos os atores estão igualmente expostos a estas provas estruturais” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010). Dessa maneira, enquanto que na década de 1960 e 1970, por exemplo, a Ditadura Militar impôs aos sujeitos as necessidades de que os jovens se importassem e se inteirassem cada vez mais de pautas políticas, fazendo destas seu sentido de vida e de trabalho, em um currículo tecnicista voltado para a profissionalização, os ex-estudantes de outras décadas centralizam seu relato em dificuldades financeiras, em pautas particulares, mais especialmente a partir da década de 1990 em que o avanço do neoliberalismo tem levado os sujeitos a se constituírem em processos cada vez mais individualizados. O cenário pandêmico não poderia passar em branco em seus relatos e, apesar de toda pauta humanitária e social em torno de uma sociedade que perdeu suas possibilidades de livre convívio, é lugar comum nas falas o descontentamento com o que perderam de viver, com os investimentos que fizeram, além de como em nível individual foram afetados com relação à qualidade de seus estudos e, por sua vez, ao seu desempenho individual. As dificuldades de organizar-se, abrir a câmera, falar e a preocupação com a prova do ENEM, já que as condições socioeconômicas

impunham a necessidade de acesso à bolsa do PROUNI¹⁸, podem ser observadas nos excertos abaixo:

*Muito difícil porque eu não tinha aquele apoio de levantar-se, ir para a escola, interagir com colegas, de ficar no ambiente de estudos... **a escola era no meu quarto**. E então, os problemas com familiares e com tudo, mas consegui me organizar, depois que eu consegui fazer isso, me desenvolvi bem.... Eu diria **convivência** porque quando tu tens alguém ali, ter o professor na tua frente, eu acho mais fácil do que aqui na tela, porque, eu, por exemplo, não conseguia acordar todo o dia e me arrumar para aparecer na câmera, e daí, se eu precisava, ligava o microfone pra tentar falar com o professor. (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).*

*(...) mas em meio à pandemia, acho que ficou um pouco mais fácil, pra fazer a prova, assim, em relação à pandemia no Ensino Médio, a gente estava com bastante medo, porque, assim, muitos queriam fazer, **queriam bolsa né. Alguns não tiveram condição de pagar. Queriam bolsa, queriam passar no vestibular**. Queriam cem por cento, né, no caso. E a gente tava com bastante **medo** né, e em meio a gente não ter a aula presencial, alguns que tinham condição financeira fizeram alguns cursinhos, né. E a gente sempre quando tinha alguma dúvida, de alguma atividade ou outra, perguntava pros professores. Só que esse Ensino Médio pra mim foi um dos **anos bem turbulentos**, em relação à pandemia, sabe. Porque não era a mesma coisa que ter aula presencial do que tu ter aula EAD, né. Mas assim, eu não tenho do que reclamar dos professores, que eles sempre tavam auxiliando a gente, sabe. Mas a gente tava bem **preocupado se a gente ia passar no vestibular, se a gente ia conseguir uma bolsa cem por cento**, sabe. (M.E, 2022, concluiu o EM em 2020, grifo nosso).*

*Assim, uma experiência ruim... acho que a pandemia, a gente combinou muito com diretor e tudo mundo para fazer uma viagem ou uma festa – até mesmo já tínhamos feito rifas para isso, e encomendado os moletons também, mas veio a pandemia e não pudemos fazer nada. Bem no fim os moletons a gente cancelou, a gente não fez nada... e isso foi uma experiência que eu tive que foi ruim para todos. Sim, **principalmente o conviver**, o... acho que não foi o ensino, acho que **foi a falta de interesse dos alunos para fazer as atividades no telefone**. Eu aprendi muito pouco no 3º ano, eu fiz tudo, mas não é o interesse, porque tu só lês, pesquisa e põe a resposta ali. Não tem o interesse de pesquisar, ir atrás, apresentar o trabalho, então essa parte em aula faltou. Então se tu for me perguntar algo, é muito pouco que eu me lembro (E, 2022, concluiu o EM em 2020, grifo nosso).*

Ao seguir observando as nuances dos projetos de vida que os sujeitos representaram em seus relatos, outras variáveis são identificáveis, como: a importância do grupo de amigos para o encorajamento e a constituição pessoais; a importância da cultura através do teatro e de variadas formas de expressões culturais, inclusive através de aulas diferentes para ajudar a se soltar, a enfrentar o desafio de ser jovem em suas variáveis da condição juvenil, a construir

¹⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Programa Universidade Para Todos – PROUNI – são um capítulo importante na história das políticas públicas e educacionais do país, o primeiro por buscar garantir uma avaliação unificada do Ensino Médio no país, bem como de acesso à Universidade, e o segundo por conceder bolsas de estudos para que estudantes de baixa renda pudessem cursar Ensino Superior em Universidades ou Faculdades comunitárias e particulares. Ambos representam um grande avanço no processo de democratização do acesso universitário no Brasil.

autoestima, a desenvolver habilidades de comunicação essenciais para o trabalho; a centralidade do acolhimento dos professores, do seu incentivo, de uma prática mais humana para com os estudantes:

*Eu era tihosa, briguenta, resolvia tudo no tapa, sabe, naquela época também já existia o bullying e só que era resolvido no fim da aula. Eu era mais “piação”, porque fui criada com o meu irmão, sempre na rua chutando bola, brincando, **sempre gostei de futebol, então eu era o “gurizão” da escola.** Na época, deus o livre, me chamavam de tudo que era coisa, mas eu brigava na hora, surrava no fim da aula, e aquilo se resolvia ali mesmo (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).*

*Tu sabes que o Ensino Médio do **Missões sempre tinha questões artísticas** e logo depois eles começaram a dar aula de teatro, eu fiz essas aulas de teatro e foi maravilhoso, muito bom. Tínhamos um grupo teatral, e competimos na regional com uma peça... o Missões tem o troféu... fomos a Porto Alegre – a minha mãe não me deixava participar das excursões e esses eventos. Mas eu estava no 2º ano quando tivemos essa oportunidade de ir para lá e ficar hospedados em uma... tipo uma escola e conhecemos o teatro, o Teatro Municipal – em que nos apresentamos, conhecemos outras pessoas que estavam participando também. **Isso foi uma das coisas mais marcantes e legais que aconteceram no Ensino Médio** (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).*

*Sabe que, aquilo que eu te falei, o adolescente hoje, mas tudo para o adolescente, é tudo demais. Para eles, tudo é o fim do mundo, e **o teatro ajudou a passar aquela fase...** a gente se sentia **repreendido, não era desinibido, e aquilo soltou, fez com que fôssemos mais comunicativos, perdêssemos a vergonha, se portar...** podiam chamar do que quisessem. Ali eu comecei a ter uma **autoestima melhor**, comecei a... “como eu sou capaz”, então é realmente isso, dessa peça, de entrar no teatro e depois consegui... os anos anteriores dos nossos fizeram e eu estava lá ajudando. Então, tem aluno que ainda lembra de mim... “ah, tu lembras que tu me deste aula de teatro”, então foi muito gratificante mesmo (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).*

*No Missões, eu estudava de manhã no Ensino Médio, então assim, chegava... não vou dizer que éramos uma turma muito tranquila, nós tínhamos alguns grupos que agitavam mais, conversava, mas **éramos unidos** no quesito: tinha um trabalho, todo **mundo ajudava todo mundo**, ninguém se deixava de lado e os professores mesmo que eles não queriam, eles permitiam, porque viam que a nossa turma tinha esse contato de se ajudar. De matéria que me identificava? Todas! Uma que me marcou bastante foi história, o Professor e o jeito que ele trazia a dinâmica da aula, muitos as vezes não gostava “ah, ler um livro de...” mas a gente aprendia bastante. A professora de química... todos os professores marcaram de uma maneira. Mas na questão da turma, essa nossa **união de incentivar o colega**, no sentindo de o colega não estar querendo fazer tal atividade, os professores viam lá incentivavam e a gente ia junto. Então se trazia a coisa de “não, um tem que ajudar o outro”, uns vão crescer, uns vão... e eles traziam as vivencias deles como professores e o dia a dia profissional e foi abrindo a nossa visão, sabe. “O que eu quero?” “Ah, eu quero trabalhar para fazer como a professora que tem casa, tem isso... ter uma vida tranquila, estar satisfeito com o que estou fazendo e estar realizadas”, que o que víamos nos professores, a realização de estar – a gente podia conversar bastante, mas eles estavam realizados (D, 2021, concluiu o EM em 2010, grifo nosso).*

*Eu lembro que nós fomos pelas questões também financeiras, como éramos três irmãos se pesou bastante e pela valorização de ensino naquela época - **eram os melhores professores e***

*o ensino gratuito do estado. Então, acho que era muito mais valorizado nesse sentido a escola do que o **humanista**... O Missões eu lembro que tinha os **melhores professores** de Santo Ângelo, então vamos dizer que os mesmos professores que estavam em uma escola particular, eram os mesmos professores dos Missões – ele se equiparava com os professores dessas escolas mais “da sociedade”, das pessoas mais ricas de Santo Ângelo.*

*O espaço físico era grande, foi sempre uma escola bem grande, com palestras na escola..., mas acredito que era uma escola muito bem estruturada, os recursos, os pátios, não lembro de faltar nada... Nós tínhamos um grupo no Facebook dos alunos do Missões, acho que lembro que estavam falando algo do auditório, de apresentações e coisas assim, mas estava falando das festas, do pátio também. Me lembro que a escola era **bem acolhedora**. (V, 2022, concluiu o EM em 1993, grifo nosso).*

P e os demais entrevistados evidenciam, em suas falas, diferentes formas de expressão de cultura juvenil e suas implicações, o que ressalta o entendimento dos jovens “produtores de uma cultura própria”, os quais, então, “são sujeitos ativos, dotados de capacidade de ação”, sendo que “suas ações podem ganhar espaço nos mais diversos âmbitos, inclusive em coletivos de atuação social” (PERONDI, 2021, p.244). Assim, as diferentes formas como viveu suas provas e utilizou seus suportes repercutiram em ações que influenciaram sua vida pessoal e profissional. Quando confiro com ela o relato de que o teatro e as diversas atividades escolares lhe ajudaram a se expressar, a poder ser quem ela era, ela responde e ainda acrescenta sobre as mudanças nas formas de relacionamento dos colegas:

*Sim, nesse sentido sim, eu sempre arrumei emprego como vendedora, porque eu sei vender e **para isso me ajudou muito, muito mesmo**... (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).*

*Até pessoas que eram bem tímidas... **que não se comunicavam** ali, também uma roda para muitos, então lembro do elenco, dos nomes dos participantes, porque nós, como dizem, éramos colegas e era muito legal, todos juntos no colégio mesmo (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).*

A narrativa de A, apresentada abaixo, demonstra que ela se sentia deslocada, isolada, mas encontrou no teatro o forte apoio dos amigos. Ela também expressa as variáveis do projeto de vida e das juventudes, já que a realidade social e as diversas pesquisas, inclusive as reflexões desta tese, reforçam que “não existem somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 21).

*Bom, como que eu vou falar, eu era uma guria... era **quieta, não tinha muitos amigos**, eu era **isolada** digamos assim. Tinha um grupo pequeno de amigos [...]. Eu era uma guria quieta, não*

*era bagunceira, não conversava muito, prestava bastante atenção apesar de não ser inteligente e nem muito estudiosa, mas também não era relapsa – era mediana. Era bastante tímida, uma pessoa muito calada e quieta, envergonhada e por isso eu tinha dificuldade de fazer amigos. Me convidavam para as festinhas, eu ia, mas muito tímida, tinha algumas amizades ficavam com elas. Depois de adulto a gente acaba se desenvolvendo, mas na adolescência era muito tímida. No recreio, ficava no grupinho de amigos e era isso, Luthi. sempre trabalho, me envolvia com eles – e teve uma professora que resolveu criar um **grupo de teatro**, não foi só no Ensino Médio, mas parte da vida escolar. Eu resolvi participar tendo certas dificuldades, **mas foi uma experiência legal, tentei me desenvolver** e foi isso... acho que foi mais ou menos essa a minha vida (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).*

*Os amigos sim, porque são amigos que eu tenho até hoje, **foram os amigos essenciais** foram amigos que ajudaram em momentos bons e ruins, mas a escola em si, não sei como dizer, talvez sim talvez não. Alguns professores sim e outros não, alguns serviam para **descarregar o conteúdo**, embora fazendo a parte deles, talvez não pensassem nisso (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).*

As falas de A, logo acima, e as de V e P evidenciam como os jovens vivem suas experiências de maneira particular, na singularidade, mas também de modo plural, de forma que existe uma multiplicidade de espaços socializadores. Assim, Reis e Dayrell (2020, p.6) acrescentam o entendimento de que “os espaços de socialização não apenas reproduzem os padrões normativos e a ordem social”, mas, pelo contrário, “possibilitam certa autonomia individual que viabiliza transformações e outras construções das relações humanas”, já que os indivíduos são capazes de questionar o universo do qual participam. Dessa forma, as narrativas abaixo demonstram os diferentes olhares sobre os universos educativos em que os jovens se constituíam, tanto para reforçar as práticas educativas, o acolhimento docente, a realidade diversa e de identificação da escola pública a qualidade da prática pedagógica e da escola (que, nas décadas de 1960 e 1970, apresentava-se como um espaço de difícil acesso e muita concorrência e que nos últimos anos vem lutando diante da diminuição considerável do número de alunos e turmas), bem como para demonstrar as marcas deixadas por práticas pedagógicas desumanizantes:

*...como eu falei, eu tinha muito essa **ligação com os professores**, então não sei se porque falava muito com eles ou por quanto da própria liderança de ter que estar perto deles, mas a convivência com os professores foi muito essencial – de forma que ainda mantemos contato até hoje. (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).*

Outra coisa também que na escola o nível de ensino, os professores eram assim, uma coisa assim, eles eram muito qualificados. Nós tínhamos aula de francês, a gente tinha aula de química no laboratório, a gente tinha..., era muito bom o ensino, tanto que pra gente conseguir uma vaga lá era difícil viu, os pais tinham que ficar em fila, principalmente na época de renovar matrícula, pelo fato de ser um colégio do estado, era, como é que eu vou te dizer, era uma educação de uma qualidade muito boa que hoje por sinal, que você tá trabalhando nessa

parte de educação, eu vejo aqui pelo que eu acompanho, que deixa muito a desejar, mas é uma série de fatores. Mas eu tenho assim outra coisa que eu gostaria de ressaltar é a excelente qualidade dos professores, eles eram muito bons (I, 2022, concluiu o EM, EM 1975, grifo nosso).

Todo o tempo lá, passava horas do dia lá, e para mim, o Missões... eu, foi **uma experiência maravilhosa**, tanto pessoal quanto profissional. Todos os professores **nos incentivavam a ser humanos, pessoas melhores, pessoas que busquem crescer**, não simplesmente estudar e deixar... eles queriam que a gente buscasse conhecimento mesmo na fase de concluir e sempre cobraram isso e incentivaram isso que eu carrego até hoje. Se eu encontro um professor eles perguntam “o que tu está fazendo na tua vida? Como que está?” e aí quando a gente conta “ah, eu fiz faculdade, fiz isso, aquilo.” A gente vê o brilho no olhar deles de dizer “eu fiz a minha parte, eu consegui contribuir, fazer com que eles crescessem”. E, olhando os colegas também, todos cresceram profissionalmente, pessoalmente, assim, e a gente vê que a contribuição dos professores, de toda a equipe da escola foi muito grande e boa para a gente (D, 2021, concluiu o EM em 2010, grifo nosso).

É, os professores traziam mais a experiência profissional, no **quesito pessoal** foi mais em questão dos colegas. **A gente conversava e uma falava** “ah, eu quero casar, ter filhos, 2, 3...”, tínhamos ali entre os colegas uma família. Então, se tu não estavas bem com alguma coisa, estava passando **por problema, nós íamos atrás** e não tínhamos o “não vou te contar”, **éramos unidos e nos ajudávamos**. Ali a gente debatia muito sobre os assuntos pessoais, e eu vejo que tudo o que a gente falava, planejou, poucos deram certo – o mundo vai passando, os dias também, as coisas vão acontecendo, mas todos que eu vejo, principalmente, eu hoje posso dizer não me arrependo de nada, e a parte pessoal desde a primeira vez que eu saí, até o Ensino Médio, para mim foi uma realização. Não como pensávamos na época, mas estão todos felizes, com o seu emprego, sua família e então a gente que está todo mundo se realizou de alguma maneira. **A parte pessoal foi mais vivenciada com colegas**. Os professores eram nossos pais, mas ao mesmo tempo eles priorizavam o pessoal de nos orientar e não saímos perdidos, assim: “ah, eu não sei para quem recorrer”, então eles tentavam nos dar esse Norte – sempre que precisássemos conversar, eles estavam abertos. É muito legal porque não foi só o professor de Ensino Médio, mas professores que marcam a nossa vida. (D, 2021, concluiu o EM em 2010, grifo nosso).

Uma parte positiva que me **incentivou** foi uma professora de português que nos incentivava e nos dava elogios com relação a escritas e os textos, e isso foi muito bom, algo que **incentiva bastante**. Porque ela me incentivou bastante, mas foi até a 8ª, ela elogiava, por mais que estivesse errado ela não gritava, não brigava, ela dizia “muda isso, muda aquilo...”. E as leituras, ela fazia as **apresentações e fazia a gente fazer teatro para a sala, de forma lúdica...** porque existem outras formas de aprender não só ler e escrever – ela fazia as aulas interessantes e daí ela criou esse **grupo do teatro**, nesse nível extraclasse, que foi muito legal e teve envolvimento com outras turmas e idades. Isso também me marcou bastante essa professora, uma pessoa muito humana, mas olha tem professores que não... (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).

Eu não lembro de muita coisa que eu vivi na escola, talvez porque faz muito tempo. Tinham muitas professoras que às vezes **humilhavam a gente** por a gente não ser um exemplo, mas por ser **mediano, não ser aquele aluno que tirava 10**, mas não tirava nota baixa. Teve um fato que me **marcou muito que eu nunca vou esquecer** com uma Professora de Geografia, toda a aula, ela dava aula de geografia para nós e a aula dela era manda... tinha os atlas na biblioteca, mandava a gente pegar e comparar os papéis vegetais e passar por cima, eram essas as aulas dela. E ela mandou uma vez ela mandou a gente fazer um determinado mapa –

não lembro qual era, ela mandou fazer em casa, colorir o mapa de determinada cor e levar para dar ponto e corrigir. E fiz, e até tinha comprado o atlas, e fiz em casa e levei no dia da aula dela. E sabe o que ela fez com o meu mapa? Ela riscou meu mapa, rasgou e disse que meu mapa não existia e que eu tinha inventado o mapa. Ela riscou de rasgar o meu mapa e com raiva, e eu fiquei muito magoada porque eu tinha copiado... se não existia, não fui eu que inventei e foi do atlas que eu comprei... (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).

*(...) Agora eu fiz pedagogia e vejo muita coisa que as professoras **faziam de brigar e dizer** que não... de professoras olharem para os meus colegas, pra mim nunca aconteceu, **que não via eles bem-sucedidos na vida**. Então, a gente fazendo pedagogia fazendo cada coisa. São professores e professoras que incentivavam, por mais que tínhamos errado, **explicitavam, mas existiram professoras que fizeram a gente quase desistir de tudo**. Essa foi uma, eu odiava ela, odiava mesmo. Isso foi uma parte que me marcou muito.* (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).

Outras falas, apresentadas na sequência, evidenciam outras contingências, provas estruturais e características da condição juvenil como o medo do futuro, a imaturidade, a intensidade, a busca por espaços de socialização e expressões identitárias, bem como o início dos primeiros namoros e os questionamentos sobre a vida e o futuro, já que:

Ao percorrer histórias, narrativas e práticas juvenis, os processos socializadores e de individualização podem ser tomados como dinâmicas imbricadas, simultâneas. Em outras palavras, partindo de uma perspectiva relacional entre as experiências em diferentes dimensões socializadoras (territórios, família, escola, trabalho, web, etc.), há um desafio no alcance da transversalidade desses espaços/processos na constituição dos/as jovens como sujeitos. No movimento da vida, há trabalho ativo dos/as jovens, diante da tarefa individual de compor vínculos entre as diferentes experiências [...] mesmo que submetidas a fortes tensões e contradições. (REIS; DAYRELL, 2020, p. 4).

*Acho que positivo, o último ano foi muito interessante e foi bem **acolhedor**, a gente se sentiu muito mais próximos – pode ser porque estávamos saindo da escola, era mais próximos dos professores, mais liberdade de conversa, mais apoio para te ajudar nas dificuldades. E, mais dificultoso... foi esse segundo ano, período que **eu comecei a namorar em que eu dei uma desleixada e acabou afetando um pouco**, mas depois foi bem tranquilo* (L, 2021, concluiu o EM em 2016, grifo nosso).

*(...) aquela **imaturidade**, não tem muita noção do que fazer... porque tu acabas fazendo aquilo que o teu pai te diz, “faz direito, faz concurso, vai ser professor, porque nunca falta emprego”, sempre se ouve dos pais esse tipo de coisa* (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).

*Eu amadureci mesmo depois que eu saí do Ensino Médio, até então era aquilo que eu te falei, tudo **era exagerado, a ofensa era exagerada**, o elogio era exagerado... a gente quando adolescente... é uma fase que é complicada, bem complicada por, daí, tu não gostas de fulano, não gosta do ciclano, tu achas que rodou por causa da professora, mas não é, foi porque tu não estudaste, e tem tudo isso que a gente achava naquela época, deixamos de achar quando amadurecemos* (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).

Meus pais eram mais liberais, levando em consideração que a cidade é mais conservadora... eu não lembro de nada que eles tivessem me polido, ao contrário. Voltei para Santo Ângelo e fui para o Missões. E te confesso que entrei porque tinha que entrar... pensei “vou para o colégio estadual... o ensino é mais fraco” me senti quase castigado por não ter me dedicado... e por isso estava ansioso por essa entrevista... e cheguei lá e me deslumbrei: primeiro ter aula com meninas... que não eram como meninas do CEAP, eram meninas libertadas, emancipadas, em Santo Ângelo, lindas, com vestidos curtos, costumes completamente... elas exercendo a... me encantou esse troço... eu me lembro de uma delas... nós tínhamos aula com o meu tio (conservador na política, mas liberal nos costumes) que preparava aulas de português com... escutando disco... era novidade isso... imagina, primeiro colégio Marista, depois Evangélico, e chego num colégio que “tudo podia”, no sentido de... essa aluna, essa colega que era linda, insinuante, sensual, que provocava os professores – e eles respondiam, e eu achava isso maravilhoso... os seres humanos, a primeira vez na vida, estou vendo os seres humanos se relacionando... nada de assédio, nem nada... mas lembro que os discos que ficavam na mesa e nos saímos e após eram as aulas de química – um ex-padre, levemente mais velho que nós [...]

por mim era uma descoberta de um campo que eu não tinha tido... que era... exercer, usar a escola para além desse local onde eu brinco, leio... foi onde eu me socializei. Era sempre encantando por alguma menina, mas não lembro de ter namorado ninguém... E fico ali até o final do Científico, e quando termina eu me sinto no ápice... a minha família sentiu que de alguma maneira eu evolui de alguma maneira... não intelectualmente..., mas acho que de alguma maneira pela primeira vez, eu tinha me encontrado na escola (C, 2021, concluiu o EM em 1970).

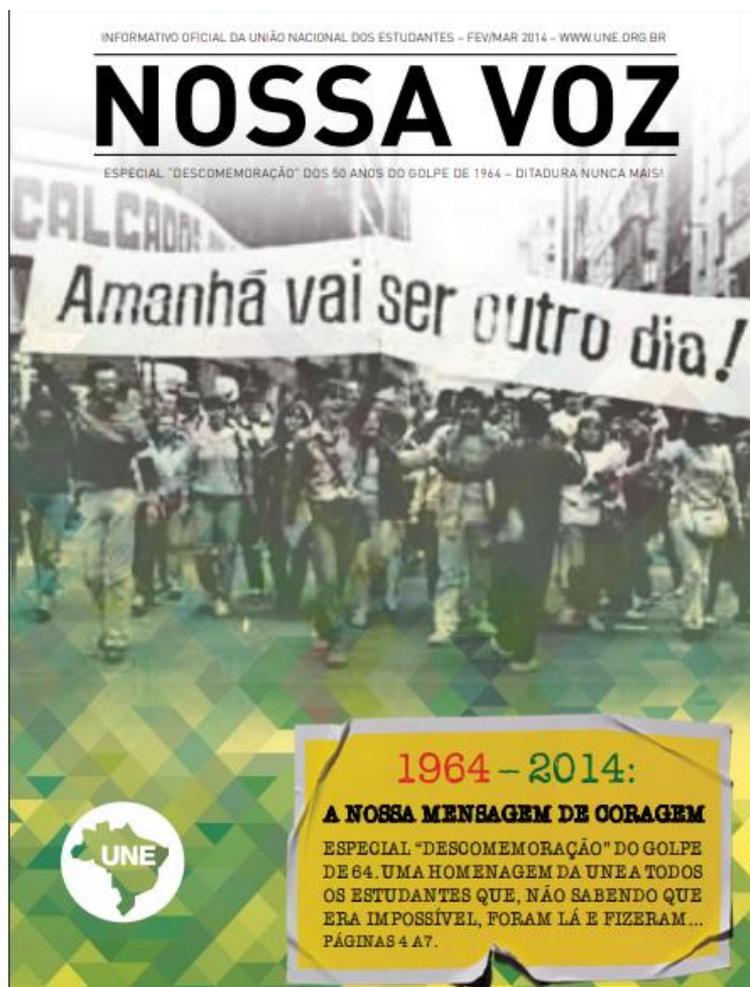
Os excertos problematizados ao longo desta seção mostram as variações e as transversalidades dos desafios e dos acontecimentos em torno da condição juvenil e, portanto, dos acontecimentos ao longo de suas vivências de escolarização em nível médio: “a vida tomou um rumo diferente do que eu planejei”, eu imaginava “mas não foi isso que aconteceu” são frases da narrativa de A que nos ajudam a ilustrar essas dimensões:

*Eu imaginava que, quando eu tivesse com a idade que eu tenho, eu teria uma casa, ser bem-sucedida profissionalmente, já estaria formada em direito e trabalhando na área, **mas não foi isso que aconteceu**, mas aí né..., mas eu fazia planos, na época com 15/16 anos, já estaria formada em direito e já seria delegada. Não foi o que aconteceu, mas não está ruim – **a vida tomou um rumo diferente do que eu planejei** (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).*

A seguir, adentro a discussão de outro sentido, ou outras variações, dos projetos de vida: a dimensão da participação cidadã e da luta pela democracia, para além de uma grande reivindicação dos movimentos estudantis de diferentes propostas curriculares que falavam em formação para o exercício da cidadania, o período da Ditadura Militar no Brasil tornou urgente essa luta e, dessa forma, demarcou os projetos de vida das juventudes.

6.5 Nossas vozes e nossas lutas: projeto de vida e sua dimensão democrática e cidadã

Figura 10 - Capa do informativo da UNE, edição de fev/mar 2014.



Fonte: UNE, 2014.

“Nossa voz” é o nome do informativo oficial da União Nacional dos Estudantes-UNE que, na edição especial de fevereiro/março de 2014, retratou o 50 anos do golpe militar, propondo uma “descomemoração” em homenagem aos estudantes que uniram forças e que mesmo com a UNE sendo colocada na ilegalidade a partir de 1968 através do AI-5, foram força, luta e resistência em prol do retorno da democracia e das liberdades democráticas. Na edição, rememora-se a luta política intensificada especialmente a partir de 1985 com a campanha Diretas Já, que buscava acabar de uma vez por todas com o regime de exceção no Brasil, retomando as eleições diretas para presidente e demais representações políticas. Escolho o trecho do editorial, na página 2 do documento, redigido por Virgínia Barros, presidenta da UNE na época, para iniciar a discussão desta seção:

Esse 2014 será um ano para misturar lembranças e lutas, para enfrentar o que ainda precisa ser enfrentado 50 anos depois, para mostrar que ainda estamos aqui, com os mesmos sonhos, caminhando em direção ao mesmo lugar. A democracia nos UNE!

De 1964 a 2014, os sonhos do movimento estudantil e a luta que unifica as juventudes caminham em direção do mesmo lugar: a democracia. Escolho esse folheto pela força que este trecho, esta capa e este nome “nossa voz” representam no contexto de vida e de luta das juventudes no Brasil. Da década de 1970 até os anos 2020, demarca-se um longo período de tempo em que meus interlocutores cursaram Ensino Médio, em diferentes contextos políticos em nível educacional, social e econômico. No entanto, apesar da distância temporal, é recorrente em suas falas a dimensão da democracia, da participação social, do protagonismo e da cidadania, exercida especialmente pela participação em grupos escolares, como grêmios estudantis, ou mesmo como lideranças políticas, ou pela participação em grupos variados dentro e fora do espaço escolar. Isso demonstra que a dimensão da cidadania e da participação social e democrática se expressou como nuances centrais ao pensarem os seus projetos de vida.

Os contextos políticos e sociais, as políticas educacionais, a realidade individual foram diversos e, dessa maneira, as provas e os suportes individuais foram e são variáveis, mas, por diferentes caminhos e por necessidades diversas, expressam a importância da democracia ao pensar o currículo do Ensino Médio em interface com os projetos de vida. Nessa direção, recupero a discussão apresentada no capítulo 2 desta pesquisa a partir das leituras de e Beane (2017), Fielding (2017) e Apple (2017) em torno da necessidade de ensinar em prol da democracia, assim tendo como pressuposto central que a experiência democrática nasce quando se escuta a voz dos sujeitos. Então, escutar os estudantes é necessário e, portanto, é preciso criar meios de participação democrática, entendendo essencialmente que a construção da democracia em uma educação crítica é resultado de um processo de luta. Assim, em diálogo com Apple, evidencio inicialmente que:

A luta pela democracia em educação tem sido, e ainda é, **exatamente isto: uma luta**. Possui uma longa e valiosa história. Essa história engloba movimentos diversos para transformar a educação e outras instituições, para que seus meios e fins respondam a necessidades e anseios vividos pelo experimento continuado de criar **cidadãos críticos e conhecedores de que são responsáveis pelas suas próprias vidas**. Isso exige, devidamente, que levemos a sério as demandas das pessoas que não se beneficiam dos modos como nossas sociedades estão organizadas atualmente: aquelas “marcadas” pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais. Exige também uma **interrogação crítica constante sobre quem somos “nós”**, como ponto de partida. Essas questões colocam um conjunto de responsabilidades éticas, políticas, e também educacionais, sobre as pessoas que se preocupam com o papel da educação na sociedade maior: um conjunto de **responsabilidades** que são ainda mais urgentes para pessoas comprometidas com **a transformação social verdadeira**. (APPLE, 2017, p. 901, grifo nosso).

Grifo as partes das reflexões do autor acima para evidenciar o que vinha discutindo e para demarcar que as narrativas de B e C, as quais apresento abaixo, demonstram que as suas preocupações quanto ao contexto de ditadura que o Brasil vivia e suas influências intelectuais e culturais fizeram da luta pela democracia, a intensa atividade política e cidadã, umas das nuances centrais de seus projetos de vida.

*Eu tenho formação em jornalismo, apesar de ter me deslocado a Porto Alegre para estudar arquitetura na Unisinos... por causa dos exames vocacionais que resultaram em arquitetura, além de eu **já desenhar**, que efetivamente me agradou muito e ainda agrada, mas acabei não conseguindo cumprir por várias razões... uma porque não era efetivamente a área que eu acabaria profissional – eu admirava muito. E segundo porque **eu militei muito na época** (do Ensino Médio).... eu vim para Porto Alegre em 1971. Quando eu cheguei em Santo Ângelo eu **militava... não militava, mas enfim tinha uma formação política** bastante... bastante avançava, apesar de individual a partir da leitura semanal de “O Pasquim”... lembro de esperar ansiosamente de esperar na Banca do T. pelo jornal Pasquim, que era muito importante, pois eu já tinha uma **noção e consciência de política e de um enorme sofrimento que a ditadura me impunha**, nos impunha, a todos nos jovens... porque éramos **suspeitos por sermos jovens...***

*A ditadura me fazia **muito infeliz e nesse momento eu era suspeito por ser jovem e, portanto, eu tentei buscar caminhos para sair dela...** eu não tinha uma família de intelectuais, meu pai foi técnico contábil e minha mãe foi fazer o normal no Sepé já casada... meus pais gostavam muito de cinema e de literatura – meu pai particularmente lia muito. E isso me influenciou muito, claramente, lembro de ele orgulhoso de ler toda a biblioteca pública, ele dizia que ele começava a ler... e agora que ele estava prestes a morrer... recebeu uma homenagem da biblioteca pública de Santo Ângelo que ele era ainda, saiu de lá há muitos anos. (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).*

Mas os tempos eram difíceis, porque tinha saído Médici e entrado o Geisel como Presidente da República. E havia uma atividade que se chamava hora cívica, em que tinha que cantar o hino nacional, ir lá para fora e passar não sei o quê, mensagens patrióticas, e eu era encarregado em fazer o discurso da minha turma. Me pediram para ler o meu discurso, que eu tinha datilografado e cortaram meu discurso... E daí na hora da minha turma se apresentar, de fazer a sua manifestação cívica, corri até o palco e fiz o meu discurso em inglês.

*Pelo menos o que eu me lembrava não foi tudo, mas quis passar a mensagem de **protesto contra a ditadura**, as nacionais que estavam passando por privatização na época, a falta de expressão, e então eu fiz o meu discurso em 3-4 minutos e poucas pessoas entenderam – mas todos entenderam o sentido da coisa. Não derrubar o Médici, mas o gesto funcionou e foi uma maneira de dizer assim: **“a gente tem que achar uma saída.”**, e é um discurso defendendo o Brasil, é um discurso patriótico, caloroso, sincero, mas aquilo contrariava os princípios da própria repressão. Os professores que tinham medo, não por serem da situação, mas porque tinham medo mesmo. E... lembro da primeira hora cívica em 77, e eu tinha alguns amigos, um era angolano branco que tinha saído da guerra civil, o S.P que era um cara muito engraçado. Tinha uma turminha da pesada e a gente... fez uma... na hora cívica mesmo e achamos a bandeira e um outro bastão, e fizemos a segunda hora cívica, em que eu peguei uma calcinha da gaveta na minha avó, uma calcinha muito grande, e cantamos o hino nacional olhando para*

a calcinha em uma posição de sentido. Claro que logo foi disperso e com toda aquela gritaria e tudo mais. Foi um espetáculo! (B, 2021, concluiu o EM em 1982, grifo nosso).

B e C sentiam-se incomodados com o mundo em que viviam, e sua responsabilidade com a transformação social, a partir de um constante olhar e uma interrogação crítica sobre eles e sobre o contexto em que viviam, tornou-se uma das principais disposições de ação e de luta de suas vidas. Em diálogo com Beane (2017, p. 1069), podemos demonstrar a partir dessas trajetórias que “o interesse no bem comum é marca da vida democrática”. Ainda, a partir da reflexão sobre as suas trajetórias em interlocução com o autor, evidencio que a democracia não diz respeito somente a um modo de decisão, mas aos modos de fazer as coisas, já que “o modo democrático de viver é um modo ativo de viver, à medida que as pessoas buscam uma opinião formada, analisam situações, expressão pontos de vista, criam soluções, oferecem recomendações e realizam ações diretas” (BEANE, 2017, p. 1068).

Assim, em suas narrativas, eles relatam situações adversas de suas vidas: um trata de uma reprovação e da não aceitação de sua expressão através dos desenhos; outro conta uma situação de agressão à pessoa humana e àquilo em que ele acreditava. Essas situações fizeram com que encontrassem na vida escolar um lugar de libertação e de organização de suas vidas, pois ambos faziam desenhos, cartuns, charges, liam “O Pasquim” e demais leituras críticas, além de atuarem em grupos políticos.

*Bom, quando eu cheguei no Missões eu cheguei do famoso Colégio N., em São Leopoldo, eu vinha com uma reprovação em Física e Matemática – era uma escola muito forte, fiquei somente um ano lá, e **eu fui convidado a me retirar por causa dos desenhos que eu fazia.** Então eu fui colega do T. e da M. – que são todos de cinema. Aí quando eu voltei a Santo Ângelo, eu tentei voltar... e por alguma razão não me quiseram de volta. Então, eu fui para o colégio que achavam melhor e eu fui para o Missões e fui aceito imediatamente com todo amor e carinho. E eu repeti o 1º ano com muito sucesso, além de encontrar um perfil de alunos que eu não tinha em São Leopoldo – era um colégio de elite, eu encontrei pessoas como eu, que não ficam desfilando moda nem levantando nariz – gente com perfil mais... digamos assim... mais **misturado, mais diversos.** Tinha colegas negros, gente de várias classes sociais, gente que vinha de carro... alguns alunos vinham de carro para o colégio, não no primeiro, porque não tínhamos idade ainda. Então, tive um contato com um pessoal completamente diferente... eu já fazia, já **publicava charges** – um pessoal completamente diferente, era um tempo difícil. Eu já publicava charges desde os 15 anos, e na época já estava com 17-18 anos, então, eu participei bastante das **atividades estudantil das escolas, como desenho...** eu já tinha manifesto desde muito cedo um desejo de ser jornalista. Eu estava sempre mexendo com algo nessa área, e o pessoal fazia jornal de oposição e coisas que o meu pai não aconselhava, alguns professores também não. A vantagem era o Missões era uma **escola laica** e não tinha aquelas questões demorais religiosas da outra escola – havia uma variabilidade religiosa grande, os professores também eram mais diversos, eles estavam aula para nós lá, mas também em Universidades, havia um espírito de conhecimento e... partir da educação... era uma coisa*

mais abrangente, e isso me agradou muito. Eu lembro da diretora da época, aquela mulher era muito “macho”, ela segurava a onda e segurava aquela gurizada que vinha de um perfil de resistência – a gente pegou a essência com o Golpe de 64, e tinha “O Pasquim”, que comprava “O Pasquim” – era um jornal. Aliás, foi uma professora do colégio Santo Ângelo que me estimulou a ler “O Pasquim”...

Mas a experiência de ter chegado no Missões foi de como ter encontrado um ambiente... tinha um pessoal mais diversificado, com **espírito de cooperação**. Hoje em dia o pessoal é muito eu, eu, eu, algo muito narcisista... eu devo ao Missões também, eu devo ao Missões esse **espírito crítico** - que era entre o N. e o colégio S. A, que era muito religioso e muito estrito, sendo que esses eram 2 espaços de direita, **havia uma libertação que era o Missões**. Eu considero o Missões como **uma zona de libertação** além de aprender superação como o discurso em inglês e o desenho eu já desenhava caricatura dos professores e todo mundo sabia que era eu que desenhava. Olha, por incrível que pareça, eu não lembro de nenhum professor que tenha me condenado por isso. Tinham pessoas que não diziam nada. Mas tinha um grupo que admirava, principalmente as professoras de português, literatura, inglês, a área de história - o pessoal das humanas se manifestava. E eu sempre colocava **desenho no mural da aula**, dentro da classe, na sala de aula. E a minhas principais temáticas vinham das **leituras e criticava a tortura, criticava... tanta coisa**. Cada coisa que não aparecia e tinham pessoas mais velhas que me passavam... e notícias que chegavam em Santo Ângelo. **E liam “O Pasquim” dentro da banca na praça** - lembro de ter lido uma notícia em que diziam que todos de “O Pasquim” tinham sido presos, mas o pessoal estava todo em casa. E havia professores que **estimulavam as charges**, alguns professores, especialmente um professor B., um grande professor, a professora A., uma professora maravilhosa. Tenho vários outros professores que eu não lembro o nome agora. (B, 2021, concluiu o EM, em 1982, grifo nosso).

Fomos para lá... e eu já estava me pirando... me apaixonei por uma menina em Santo Ângelo e era um sofrimento de estar longe e sofria, passava desenhando o tempo todo, tinha que estudar, mas eu não conseguia concentrar... entrou química, física e matemática... paguei o filho do diretor e... e eu sei que na metade do semestre eu já tinha 2 pontos em matemática – estava rodado, e era a primeira vez na vida que iria rodar nessa matéria. E aí me acontece um evento que me traz ao Missões. Cheguei no Missões porque nós estamos lá naquele colégio, que era conservador, protestante, de alemães – e me aceitaram pelo sobrenome... esperando um alemão, mas me receberam sem eu falar alemão e nem ninguém da minha família... eu estava interno lá... era maravilhoso... e as gurias ficavam em um internato e jogavam vôlei e aprendi vários esportes. Só tinha um problema: eu não avançava nas notas, e eu não melhorava e não conseguia estudar... foi um período que saí da cidade num momento que não havia política... me interessei pelo vôlei pelas meninas, e a **política ficou um pouco esquecida**, até que uma noite alguém coloca uma bombinha, um “boa noite”, um mata mosquito... alguém colocou um negócio deles numa bomba no banheiro do internato e durante a madrugada explode a bomba e, imagina... dentro de um banheiro daqueles coletivos de guria, deu uma explosão... chama todo mundo, desce todo mundo e chama o S. (diretor) e passa um sermão em todos nós e diz “**isso só pode ser coisa de brasileiro**” num colégio que só tinha brasileiros... **isso foi tão violento que eu pensei “eu não fico nesse colégio”**. No outro dia, peguei um **ônibus e voltei pra casa** (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).

Missões tinha sido um local... principalmente porque representou uma **liberdade, democracia**, bonita e contrastando com Ijuí. E é claro, eu nunca tinha me dado conta das características do espaço público, nunca tinha estado... tinha saído com 9 anos da escola pública e nunca mais tinha habitado um local desses. A **escola pública com as escolhas sendo tomadas coletivamente... e olha que estávamos sob a ditadura**, claro que dentro da escola sabíamos quem eram “os olheiros”... o meu tio era um cara ligado... conservador, que foi Prefeito pela

*Arena..., mas tinham os professores que tinham o perfil de olhar e identificar quem era os alunos comunistas – sendo que comunista era tudo que não fosse Arenista. E inclusive não identifiquei ninguém socialista, que é o que depois me assumo politicamente – sendo essa uma decisão difícil, nem entre alunos ou professores. O que era possível perceber era uma cumplicidade, camaradagem, num comportamento e olhar libertário que ia contra o status quo do país. Claro, ainda tinham as filas na entrada, os hinos na... nos momentos todos de... cívico, mas não tinha a parte religiosa que tinha no Marista de rezar 3 Ave-Marias antes do intervalo e de rezar 3 terços... um sofrimento, cansaço... o que fui me libertando, mas assim como um debate sobre religião foi muito aberto. E tive também pela primeira vez uma aula de filosofia... ...o que eu posso dizer ao respeito do Ensino Médio é que ele foi uma **ruptura importante**, de um ensino conservador (do Ginásio), mas que ao mesmo tempo me permitiu de sair da posição de católico praticante para um ateu, a partir de uma aula de ciências... era algo de dupla face: um ensino conservador em que não se falava de sexualidade em comparação com a disposição de uma biblioteca que eu gostaria de ter (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).*

Zona de Libertação, liberdade, democracia, ruptura importante, formação crítica, decisões tomadas coletivamente, diversidade de pessoas de ideias, incentivo à expressão através dos desenhos, todos esses excertos reforçam o quanto a dimensão da participação democrática esteve presente na vida dos sujeitos. Ao refletir sobre essas narrativas, conversei com Bolívar (2016), ao pensar sobre o educar democraticamente para uma cidadania ativa. Dessa forma, o autor ressalta que uma educação democrática se constitui em um sentido duplo de educar para e na democracia, entendendo a democracia como o fim e o meio da educação e compreendendo que esta se faz na prática:

Uma educação democrática, em um duplo sentido de educar para a democracia e na democracia, é um fim e um meio da educação. Em uma sociedade democrática constitui uma obrigação da educação pública capacitar os futuros cidadãos para poder participar atividade na sociedade civil e política sem risco de exclusão, o que supõe assegurar que toda a população adquira aquelas virtudes, conhecimentos e habilidades necessários para a participação política e a inserção social (BOLÍVAR, 2016, p. 70, tradução nossa).

A dimensão da vida cidadã, com a participação democrática e/ou a luta pelo direito de viver em um país democrático, foi um fator decisivo nas histórias dos sujeitos, o que reforça o entendimento de que a “democracia não é simplesmente algo pelo que lutar: é algo com que lutar” (FIELDING, 2020, p. 39). Essa perspectiva reforça ainda o entendimento, a partir das contingências da condição juvenil, de que a juventude é uma questão individual, mas também relacional e social. Nesse sentido, destaco mais um excerto das narrativas:

*Portanto, quando eu cheguei em Porto Alegre, cheguei militando... fiz vestibular, entrei na arquitetura... e rapidamente me juntei a L. (grupo política), que era muito atuante e que misturava duas coisas que eu gostava muito: **a política e um comportamento revolucionário-***

*juvenil – eu era um hippie politizado, embora nunca me droguei, era considerado um hippie careta por não beber e usar drogas... era um hippie intelectual... e muito politizado. Fui militar nesse grupo que tinha um perfil comportamental parecido comigo e foi muito importante, pois me **organizou me ajudou a enfrentar** a... já estava no final da ditadura, mas organizar a minha cabeça e principalmente fez com que eu enlouquecesse. Eu estava começando a me preocupar com questões artísticas na arquitetura provocadas por artista e eu comecei a desenhar mais... o que me levou a decisão de “ou enlouqueço ou me organizo”... e então fui fazer... fiz arquitetura e, nesse meio tempo, me casei com uma menina que era de Santo Ângelo que veio para cá, M. F. de família tradicional de professores e o pai dela também foi coordenador da escola do I., um colégio ligado ao Brizola, enfim... a mãe dela foi professora... nos conhecemos, casamos.*

*Sem dúvidas, eu não sei o quanto seria diferente se eu tivesse feito o Ensino Médio... no colégio dos padres e do M. não tinha... e não sei se a minha formação, teria o resultado do que eu sou hoje, se seria o mesmo. Eu acho que seria diferente, acho que isso que eu te disse, **a sensação agradável, essa sensação de pertencimento... de compartilhamento com os teus pares... eu nunca tinha tido antes...***

*E finalmente a minha última escolha que foi decisiva também em Santo Ângelo ainda, quando começo a ver as primeiras manifestação do Movimento Estudantil e aí sim, isso é 1967-1968, em 1968 eu disse “é isso”... por isso quando eu chego no Missões embora tivesse ainda muito... eu já chego decido que eu era: eu sou esses jovens que estou com os Jovens de Paris, que estou com os caras de São Paulo, que estou brigando com a polícia na Argentina, que gosta de Rock and Roll e que lê muito, que **foi acolhido nessa escola**. Coisa que não tinha acontecido em nenhum outro local, aliás, eu nem me permitia me mostrar com essa... **foi ali que eu comecei a produzir o meu desenho, eu comecei a desenhar, e uma professora elogiou meu desenho** que era um desenho que eu tinha feito de um colega meu... e ninguém tinha feito isso, e, portanto, foi um adulto, professora, numa cadeira de desenho, elogiando um desenho meu e obviamente eu me... me permitiu que eu começasse a... eu já estava, já queria ser um pintor... no fundo, no fundo, eu queria ser arquiteto para poder desenhar. (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).*

Sair de um situação de desrespeito com sua cultura e com seus princípios de vida – os quais estavam implicados com a participação social e com a luta política que era feita a partir da atuação em diferentes grupos, mas também e especialmente através da crítica produzida a partir de seus desenhos – fez com que C atribuísse à sua vivência de Ensino Médio uma sensação agradável, de acolhimento, de compartilhamento e de pertencimento. Sentir-se parte de um grupo possibilitou que ele pudesse organizar a sua vida, seus pensamentos e seus anseios juvenis. Encontrar, no espaço escolar, um lugar de incentivo e a sua expressão através dos desenhos foi essencial em sua trajetória. Assim, evidencio a reflexão de Dayrell e Carrano (2014), ao pensarem sobre o espaço e o lugar no contexto escolar:

Isso nos permite pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. Permite-nos também pensar de que forma os espaços

vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.119).

Portanto, as ações vividas, as escolhas desses jovens, inclusive diante das contingências de suas histórias de vida e do contexto social, influenciaram na constituição de seus projetos de vida. Ao ouvir e analisar essas narrativas, pude identificar outras formas de participação juvenil, as quais estiveram ligadas à vida de outros jovens em contextos diferentes dos de B e C:

*era uma pessoa que ajudava a turma, tomava **peito/frente de tudo – líder de turma**, se precisava fazer algo era sempre a “D. e a L.”. Isso acabou evidenciando mais esse, pelo menos para mim, o quesito profissional de ser aquela pessoa que vai para frente, porque ajudar o outro e não querer ser corrente, estamos ali para nos ajudar.*

***O grêmio estudantil** na nossa época, pelo menos, era bem forte, tinha bastante gente... mas eu me envolvi como líder, mas outras atividades... tinha uma atividade para fazer eu era a primeira a organizar, montar um grupo – eu que chamava o pessoal para fazer. Mas o grêmio estudantil existia e era bem forte, participavam assiduamente. (D, 2021, concluiu o EM em 2010, grifo nosso).*

*(...) eu era mais chamada nas reuniões por causa da turma, então eu era mais engajada com os colegas, fazendo reuniões, conselhos de classe, e ajudando os professores... digamos que eu **tomei a visibilidade** lá dentro, e fui chamada para fazer a redação do URI e para ajudar nas eleições. Porque eu era muito na minha, muito no estereótipo de nerd, que se senta na primeira fila, eu não falava com muitas pessoas, porque a minha amizade se mudou, me deixando muito sozinha. E no período da pandemia era cada um na sua casa e, quando voltou, eu já tive que me enturmar de novo, mas eu já **era engajada por ser líder da turma** (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).*

A maioria do período foi em pandemia, mas o período que eu estava na escola eu tive mais oportunidade por exemplo eu fui líder durante os três anos no Ensino Médio, fazendo várias coisas com a turma. Fui auxiliar nas eleições que teve no fim do ano, fiz um projeto uma competição de redação da URI, e, também, fui convidada para ser agente jovem, do Novo Ensino Médio (J, 2022, concluiu o EM em 2021, grifo nosso).

O papel como líderes de turmas, ou agente jovem, e o engajamento no grêmio estudantil retratam outras nuances dessa participação. Assim, de acordo com Melucci (2005, p. 29), “na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída”. Dessa forma, o “sentido é sempre mais produzido através de relações”. D e J constituíram sentidos para sua participação, desde os individuais, de quem faz dessa experiência um elemento formativo para aprender a se expressar, a falar em público e a construir habilidades para sua formação pessoal, até um sentido coletivo, de auxílio dos colegas, de tomada de decisões e de representatividade na escola. P fez do seu perfil de liderança e de alguma perspectiva transgressora um elemento de luta e de inclusão em uma realidade social que

atribuía papéis e lugares de atuação de gênero com os quais ela não concordava, conforme apresentado no excerto a seguir:

Pior que não. É aquilo que eu te falei, a gente... eu sempre fui receptiva, quando chegavam colegas novos – inclusive tive uma colega na época que era considerada “esquisita” e eu ia lá e puxava, e elas eram do meu bando, sempre fui muito... de... eu sempre tinha aquela turma ali. Claro, a escola, essas coisas, acontecia... de... malandragem, de colar na prova, de recuperação e ir para frente da igreja copiar a prova. Aquela igreja era o lugar que nós... Nossa Sagrada Família que tem do lado do Missões, ali era nosso point, ficamos ali, escalávamos... eu e mais duas amigas, escalamos aquela igreja. Tínhamos um time de futebol, fazíamos educação física ali, mas não tínhamos... na época o futebol para meninas, e daí tínhamos um rapaz e o meu irmão também começou a nos treinar – nós tínhamos esse time e nos apresentávamos antes dos treinos,, que tinha os guris, fazíamos o nosso joguinho antes, abríamos o jogo deles com o nosso futebol. Também um pessoal do futebol que temos... as partes que eu lembro que eram legais, boas, porque é prova, escola, sofrimento... a gente quando adolescente não sabe aproveitar. E me pergunto por que não temos essa maturidade no Ensino Médio, porque tudo seria tão melhor, para aproveitar mais. (P, 2022, concluiu o EM em 1995, grifo nosso).

As diferentes narrativas sobre a dimensão da participação aqui apresentadas permitem aferir que “a noção de participação é ampla e diversa. Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la”(DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). As vivências de B, C, D, J e P podem ser olhadas a partir de um sentido mais amplo em alguns momentos e, ainda, em um sentido mais estrito em outros:

Em um sentido mais amplo, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa.

Ainda, a vivência de P confirma a importância da participação como uma experiência formativa na vida das juventudes e que pode potencializar aprendizagens, bem como transformações sociais. Nessa direção, evidencio a proposta de Dayrell e Carrano em suas pesquisas:

A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma

experiência decisiva para a vida dos jovens – um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social. A dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública. Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmio Estudantil, de uma associação comunitária ou de um grupo de hip-hop pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121-122, grifo nosso).

Ressalto, nesta pesquisa, a importância e a representatividade que a experiência participativa assumiu nas vidas dos sujeitos, a vivência de valores como solidariedade, cooperação, pertencimento, autoestima, aceitação e, em especial, a democracia e a luta pela manutenção e recuperação das liberdades democráticas foram centrais nas narrativas, o que permite corroborar os autores acima quando afirmam que a experiência de participação pode ser decisiva para a vida dos jovens e que potencializa aprendizagens, tanto na escola e no seu escopo de atuação, como fora dela, em processos mais amplos. Ao olhar para a participação juvenil em coletivos e sentidos mais amplos de atuação, Perondi (2021, p. 243) defende que “a participação juvenil em coletivos sociais estabelece sentidos para a sua socialização, para a construção de sua identidade e para a organização de seus projetos de vida”.

Portanto, ao pensar a participação cidadã, social e democrática nas vidas dos sujeitos, tanto em nível de socialização, quanto em nível de individuação, ambos discutidos ao longo desta pesquisa, em especial neste capítulo, ressalto que a dimensão da formação cidadã, crítica e com vistas à atuação social e política de vivência da democracia é um elemento fundamental e constitutivo dos projetos de vida das juventudes. Por isso, me encaminho para concluir esta discussão, destacando o excerto da fala de A que, ao olhar para sua trajetória a partir da formação que adquiriu após o Ensino Médio, especialmente por ter se formado professora, reflete sobre a falta que uma formação mais crítica fez em sua trajetória e o quanto uma formação cidadã – com relação a se preparar para a vida, para aprender a questionar, para a crítica, para a reflexão, entendendo as particularidades e a pluralidade dos sujeitos jovens – é importante ao pensar o processo formativo e a construção dos projetos de vida das juventudes.

*Eu acho que o Ensino, todo o ensino, tudo, começa, desde o começo, desde os professores, o ensino, um ensino **focado com todos**. Não aquele ensino que tu chegas e despejas no aluno e vai embora, mas um ensino **que tu olhas para todos**, olhando para todos, porque tem aquele que aprende mais devagar, o que é mais rápido. O ensino... eu acho que é o ensino e os*

professores, e acho que falta preparação dos professores. Tu estudas e ficam só naquilo, ensinam o conteúdo desde que aprenderam, não tem aquele... aquele desenvolvimento profissional, que tu procuras aprender para poder passar para os alunos – fica nisso para sempre.

(...) Tanto que eu tive uma professora que ensinou nos 3 anos Bhaskara, e eu tirei 10, primeira vez que eu tirei 10 em matemática. Precisa de um incentivo para os professores para eles passarem para nós e não ficar naquilo de “tu errou” e tu olhar para o aluno e dizer tu nunca vais ver ele suceder na vida. Já vi isso com o meu amigo, porque ele era mau em matemática, só tem outras matérias – e esse tipo de coisa desincentiva. E tu vai perder a vontade de estudar e de ir ao colégio... a professora pode também, né, dizer “poxa, vamos...”.

*(...) E no ensino olhar com **subjetividade** adaptando o seu conteúdo, a **forma que cada um aprende**. Os professores precisam **preparar para a vida** porque a gente sai para a faculdade... uma coisa que a gente não aprendia na escola que é muito importante é **sobre questionar** não tinha na escola, a gente vai aprender depois a ler um texto e se questionar sobre aquilo. Refletir sobre tal assunto e se questionar, isso não tinha.*

*(...) Vou dizer de uma forma... robotizada, tu vais para casa, no outro dia, te jogam o conteúdo e um ciclo assim. Não que sirva para refletir e em casa tu criar perguntas e depois questionar o professor. **Debater em sala os questionamentos** e essa falta que está trazendo muito adulto alienado, e isso reflete nas bobagens que a gente vê e lê na internet, porque não teve essa parte de leitura e questionamento. Elas vomitam o que leem em um post, em algum lugar e isso acaba criando adultos alienados – falta de **reflexão e questionamento** na fase de reflexão e questionamento. (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).*

Ao longo deste capítulo, busquei demonstrar a partir de quais nuances e experiências ocorreu a construção dos projetos de vida dos sujeitos entrevistados, a fim de corroborar as reflexões de Reis (2019, p. 05): “as entrevistas biográficas procuraram apreender a lembrança da vivência, a singularidade das situações, os fatos e as interpretações que os sujeitos deram às suas experiências na trajetória escolar”, assim, ao pedir para narrarem suas trajetórias de vida, em especial, suas vivências escolares relacionadas ao currículo do Ensino Médio, “buscou-se a memória do vivido, ou seja, as reminiscências de situações ocorridas” (REIS, 2019, p. 05). Diferentes temporalidades, experiências pessoais, sociais, políticas e cidadãs, bem como diferentes provas e/ou desafios estruturais e variáveis suportes, permitiram identificar nas narrativas três grandes nuances: a primeira foi a dimensão do preparar-se para a atuação futura, pois, nesse caminho, o projeto de vida converteu-se em preparar-se para o vestibular, a fim de dar prosseguimento aos estudos e adquirir as habilidades necessárias para ter uma formação e, conseqüentemente, ou não (nos casos em que o trabalho não estava condicionado aos estudos e à carreira mas ao ganhar sustento para a vida), um processo de profissionalização. Logo, formar-se para o exercício profissional foi um dos elementos de maior recorrência nas narrativas investigadas. A segunda nuance identificada demonstra como as habilidades pessoais, a cultura e as diferentes contingências da vida, como provas e suportes, são

constitutivos nos projetos de vidas juvenis. E a terceira e última nuance ressalta as diversas formas de expressão e de participação, tanto em nível local e de desenvolvimento pessoal, quanto, em especial e em nível mais amplo, voltada para a participação política e/ou cidadã, implicada com a vida democrática e com a luta pela democracia e pela ação de transformação social.

Saliento, à luz da leitura de Pais (2001), Araujo e Martuccelli (2010) e de Reis e Dayrell (2020), que as juventudes e sua condição juvenil estão imersas em um emaranhado de traços e interseccionalidades, múltiplas contingências e provas diversas, inclusive ilustradas pela metáfora da intertextualidade. Portanto, aponto que esta pesquisa deixa muitas lacunas e não teria a pretensão ou a condição de cercar e problematizar todos os traços e as nuances das vidas e seus projetos das juventudes e muito menos poderia dar conta de olhar para tantas outras e diversas juventudes que não puderam ser representadas no recorte aqui apresentado. É com essa clareza e com o objetivo de que essas agendas individuais e biográficas possam fornecer pistas para pensar em nível coletivo e social e de que a teorização da narrativa pode ser potente e constitutiva para perceber os efeitos das políticas curriculares que esta pesquisa se estrutura à luz de um currículo que tome como ponto de partida e reflexão contínua a narração (GOODSON, 2008; 2019) das vidas dos sujeitos, em uma dinâmica que se comprometa com um outro futuro social. Dessa forma, encerro esta seção à luz da reflexão de Pampols, em entrevista recente, ao abordar quais seriam as demandas das juventudes contemporâneas:

E quais seriam as demandas das juventudes contemporâneas senão basicamente – **não há uma demanda que sirva para todas as juventudes**, mas eu diria alguns princípios comuns: **o principal seria ter voz** – a capacidade **de serem escutados**. Mais do que ter voz, pois já a têm e a utilizam, por vezes de maneira estridente, seus desejos de serem ouvidos, o fato de que expressam através da arte ou da música ou até mesmo através da mesma violência que não deixa de ser um elemento para ser escutado, ou seja, ser lido ou ser escutado pelos adultos, pela sociedade em geral. Este seria o elemento básico. O segundo seria **um melhor acesso ao trabalho ao longo de suas vidas**, posto que a juventude sempre havia tido uma preparação para o mercado de trabalho, os jovens tinham possibilidades de acesso a alguma ocupação remunerada. Isto a médio ou longo prazo levava a uma possibilidade de emanciparem-se e ter uma carreira autoconstruída. Isto está desaparecendo, está se precarizando de uma maneira alarmante. O trabalho dos jovens: o salário, o tempo e as condições de trabalho, eles estão perdendo direitos sociais que historicamente haviam sido conquistados na modernidade. O acesso a um modo de sustento, de ganhar a vida, seria eu creio uma das demandas, senão uma das alternativas é depender da família ou do Estado, que sempre supõe um corte no processo de emancipação. E em terceiro lugar, como demanda universal, **seria um acesso igualitário à informação**, portanto, às redes sociais e ao mundo digital. Inclusive, nos lugares mais afastados do Brasil, por exemplo, que não tenha algum jovem, hoje em dia, que não saiba o que é um celular ou o que é internet ou tenha algum acesso às redes sociais. O capitalismo tardio gerou muitas desigualdades no acesso às redes e hoje poderíamos dizer que ao contrário da reivindicação ao alfabetismo universal – reivindicação básica do século XIX –, no século XXI, o alfabetismo digital seria um dos desafios a ser superado (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 313-314, grifo nosso).

Que os jovens possam ter voz, mas mais que ter voz – já que esta eles já a têm, sempre a tiveram e utilizaram ao longo da história e das lutas das juventudes –, que os jovens tenham um melhor acesso ao trabalho ao longo de suas vidas, mas a qual trabalho, em quais condições, para que contexto, para que fim, e qual formação deve ser proporcionada para esse trabalho? E que os jovens tenham acesso à informação, ou ainda a variados bens culturais e a condições de vida digna. Essas são as demandas, apontadas por Pampols e preliminarmente problematizadas por mim, por se articularem com as nuances dos projetos de vida que emergiram dessa pesquisa, mas outras demandas nos parecem indispensáveis: além de escutar a voz, construir formas de vida compartilhadas em que a dimensão da cidadania e da participação democrática impulsionem a preocupação com todas as vidas e com a sustentabilidade da vida no planeta. Além de ouvir a voz e dar condições necessárias para o trabalho, acompanhar as trajetórias juvenis, para que os efeitos do neoliberalismo como a individualização e a responsabilização, bem como a precarização do trabalho e dos processos formativos, não continuem a fragilizar a construção de projetos de vida e não abandonem os sujeitos à própria sorte. Além do acesso a tecnologias e aos demais recursos para uma vida digna, que tenham acesso a conhecimentos que atendam as demandas e as mudanças do mundo contemporâneo, como a consciência planetária, a diversidade cultural, a vida compartilhada e voltada para o comum, a aprendizagem intergeracional, a consciência política e a justiça social.

Assim, na última seção deste capítulo, sistematizo os achados desta pesquisa, apresentando a tese deste trabalho e explorando cada um dos elementos citados acima, de forma a pensar um currículo que dialogue com as juventudes do nosso tempo, olhando para as lições que as trajetórias anteriores bem como as experiências curriculares puderam nos mostrar.

6.6 Adentrando a luta política em torno do conceito, dos objetivos e dos caminhos para a construção de projeto(s) de vida em/com e para a vida das juventudes em sociedade

Vivemos em tempos difíceis: como tenho argumentado recentemente (Fielding, 2016) a democracia tem sido devorada pelo consumismo neoliberal, para logo ser regurgitada como uma luta para adquirir bens ao custo da corrosão da generosidade e da empatia humana e o empobrecimento de grande parte do que distingue a democracia como uma forma de vida que enobrece e ao mesmo tempo habilita. Como era de esperar, as consequências para a educação são desastrosas como também são para a democracia (FIELDING, 2020, p. 29).

A reflexão de Fielding é incontornável no âmbito desta pesquisa e no escopo da educação e do compromisso com a formação das juventudes. O avanço das políticas neoliberais e a imposição da instrumentalização para a construção do projeto de vida estão na ordem do dia

das políticas curriculares para o Ensino Médio contemporâneas, em especial a BNCC e o “Novo Ensino Médio”. Escolho as considerações do autor para sinalizar a concordância com ele ao entender que esses processos de individualização e responsabilização provocam uma corrosão de diversas formas de convivência humana, como a generosidade, a solidariedade e a empatia, bem como da dimensão coletiva e compartilhada da vida humana. Acrescento a esse diagnóstico as leituras de Sennett (2016), ao demonstrar como a cultura do novo capitalismo provoca o desaparecimento das virtudes e causa a corrosão do caráter:

Capacidade de desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação: estes são dois traços de caráter que aparecem em Davos entre pessoas realmente à vontade no novo capitalismo. São traços que encorajam a espontaneidade, mas ali na montanha essa espontaneidade é, na melhor das hipóteses, neutra. Esses mesmos traços de caráter que geram a espontaneidade se tornam autodestrutivos para os que trabalham mais embaixo no regime flexível. Os três elementos do sistema de poder flexível **corroem o caráter** de empregados mais comuns que tentam jogar segundo as mesmas regras (SENNETT, 2016, p. 70, grifo nosso).

É por entender a gravidade das consequências da racionalidade neoliberal no âmbito da educação, as quais exploro com maior profundidade no capítulo 2 desta pesquisa, é que fiz um esforço conceitual e empírico para entender, em nível histórico e a partir das narrativas dos atores, as diversas nuances e formas de construção que a dimensão do projeto de vida assumiu no currículo do Ensino Médio e nas suas experiências. O esforço de olhar mais longe em nível de tempo e com mais proximidade em nível de escuta das narrativas inscreve-se no entendimento, à luz de Martuccelli (2010) Reis e Dayrell (2020), de que as experiências individuais podem fornecer reflexões potentes para pensar o currículo em nível social. As reflexões de Goodson (2008; 2019), ao propor um olhar narrativo para currículo e apostar na conexão das histórias de vida como potentes pistas para a construção de um currículo para um novo futuro social, também foram fundamentais. Assim é que, nesta seção, após retomar os achados desta pesquisa, os quais problematizam as múltiplas nuances e transversalidades dos projetos de vida, me proponho a demarcar aqui a necessidade de entrar na disputa política em torno do conceito de projeto de vida, bem como de apresentar elementos que fundamentem as preocupações em torno de quais objetivos e por quais caminhos podem-se construir os projetos de vida das juventudes.

A partir da análise, da leitura e da reflexão inquieta em torno dos resultados desta pesquisa, pude mapear três dimensões ou sentidos formativos do projeto de vida no currículo do Ensino Médio e nas experiências dos sujeitos das últimas cinco décadas: a formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e a constituição profissional; a relação do projeto de

vida com as identidades, expressões culturais, habilidades pessoais perpassadas por diferentes acontecimentos da pluralidade das vidas; e a dimensão da formação e da atuação cidadã com vistas à convivência democrática. Destaco que tais dimensões não dão conta das contingências e das demais variações dos projetos de vida; isto é, não são estáticas tampouco se constroem isoladas umas das outras, mas nos ajudaram a organizar e articular um caminho para a apresentação das análises desta pesquisa.

Além disso, algumas questões foram se apresentando no meu movimento de análise e surgiram problematizações que me levam a acrescentar a seguintes reflexões:

Por diferentes vias e em diferentes contextos de vida e de provas estruturais, a dimensão do projeto de vida converteu-se especialmente na preocupação com um jovem que ainda não é, mas virá a ser, assim a maioria dos projetos intencionavam ser projetos de futuro. Eles tiveram seu foco central na formação para o exercício de uma profissão ou para o prosseguimento dos estudos com o intuito de formar-se para a atuação em uma profissão. Mesmo quando vistos hoje, anos mais tarde, a partir de um olhar adulto sobre suas trajetórias, boa parte dos entrevistados ressalta que suas habilidades pessoais, como esporte, teatro, cultura, facilidade de fazer amigos e pertencer a um grupo, colaboraram para o seu desenvolvimento profissional. Mesmo sem perguntar diretamente nas entrevistas pelos projetos de vida, percebi que existe uma inclinação, na reflexão dos sujeitos, a atribuir centralidade à dimensão profissional quando pensam sobre suas trajetórias.

Sobre esse aspecto, busquei pensar as políticas curriculares para o Ensino Médio ao longo do período de 1970 a 2020, para além da história que procurei recompor no capítulo 2 desta pesquisa, e agora em diálogo com os achados a partir da pesquisa empírica, visualizo três grandes movimentos nesses currículos em interface com os projetos de vida: o primeiro, estruturado a partir da lei 5692/71, a qual estabeleceu uma alteração radical no então 2º grau que passou a ter como objetivo central a profissionalização, sendo que mais de 100 habilitações técnicas foram proporcionadas em diferentes escolas do país. Dessa maneira, nos currículos dos anos 1970 e 1980, em que a preocupação com o projeto de vida expressava-se em formação técnica e profissional, para os filhos das elites, o caminho era seguir os estudos e assim conseguir uma melhor qualificação e posição na carreira. Esse era o objetivo de formação em um país que vivia sob a égide de uma ditadura, a mesma que proporcionou sofrimento aos estudantes, fez com que a pauta política e a luta pelo reestabelecimento da democracia se tornassem elemento central na construção de seus projetos de vida. Nesse movimento, aqueles que tinham habilidades que se encaixaram no “catálogo” do que a escola oferecia foram mais incentivados e acompanhados.

Um segundo grande movimento se estabelece a partir dos anos 1990 e, apesar de passar por transformações e ter particularidades, se estrutura até pelo menos metade da década de 2010, sendo marcado por um intenso processo de democratização do ensino iniciado pela LBB, lei nº 9394/96, e pela consequente onda reformista a qual busquei demonstrar no quadro 1, construído no capítulo 2, que compreende o estabelecimento da obrigatoriedade do Ensino Médio em 2009, as discussões em torno de sua estruturação em áreas do conhecimento, as pautas de educação integral e de um Ensino Médio integrado, bem como outros variados movimentos que, nesse processo de democratização, trouxeram o binômio preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania para a pauta dos objetivos da formação em nível médio no Brasil, como demonstra o artigo 35 da lei citada acima:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse contexto, a dimensão do projeto de vida se estrutura no binômio formação profissional e atuação cidadã. Ainda foi possível perceber, a partir das narrativas dos entrevistados, em meio ao constante movimento reformista e ao movimento de democratização, que outras nuances dos projetos tomaram forma, como as diferentes expressões culturais e de pertencimento aos grupos.

Por fim, um terceiro e ainda atual movimento estabelecido a partir de 2015, com o movimento em torno do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular e as consequentes políticas que se alinham a esse movimento e aos efeitos do neoliberalismo na educação, como a Reforma do Ensino Médio estruturada pelas DCNEM (2018) e em implementação hoje através da política denominada Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017): “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). O binômio formação geral básica e itinerários

formativos estrutura a atual política a qual se sustenta em uma gramática de flexibilidade, protagonismo, formação profissional, escolha dos sujeitos, e construção de projetos de vida: “Art. 35 §7º 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). Aqui o projeto de vida converte-se em projeto de vida individual, em que a lógica da escolha, da responsabilização e da individualização são uma constante. Já explorei ao longo deste trabalho, especialmente no final dos capítulos 2 e 4, os efeitos do neoliberalismo no currículo do Ensino Médio e trato mais adiante dessa questão.

O fato é que esses grandes momentos ou movimentos, pensados à luz das entrevistas narrativas, me conduziram ao entendimento de que, ao longo dos últimos anos, apesar das diferentes políticas curriculares e dos diferentes movimentos de reforma e das diferentes pautas e lutas educacionais, a construção do projeto de vida esteve, e hoje mais ainda está, centrado na dimensão utilitária e individual de preparar-se para o exercício de uma profissão ou para o acesso ao ensino superior ou ao curso técnico de forma a adquirir habilidades para o exercício de uma profissão. Dessa forma, pude aferir ainda que:

- As preocupações desse jovem como ser social atuante são, na maioria das vezes, secundárias, algumas vezes inexistentes e outras vezes possuem um direcionamento geral, no sentido de que “queremos que nossos alunos sejam pessoas boas, cidadãos atuantes”, mas foi difícil de perceber ações direcionadas a atender a esse intuito;

- O projeto de vida sempre é pensado e configurado na esfera individual, precarizando a dimensão coletiva e comunitária e abandonando o sujeito a sua própria sorte. E, ainda, os entendimentos, as vivências e os contextos individuais são determinantes para a constituição daquilo que se espera da escola e para constituir ou não o seu projeto, seja ele mais ou menos definido;

- As experiências democráticas e de expressões das diferenças configuram-se muitas vezes como transgressões ou mesmo como reações aos desafios estruturais, seja por sociedade imersa em um regime de exceção, seja pelas dificuldades de comunicação de inserir-se no grupo, seja pelas contingências da pandemia e seus efeitos ou mesmo pelos próprios apelos de uma sociedade neoliberal que convoca cada um a ser responsável por seus méritos e fracassos. E, ainda, não obstante as diferentes sendas, o lugar das artes e da expressão da democracia segue sendo secundário (extra, se der tempo) e precário nos currículos.

A despeito de as desigualdades resultarem de questões estruturais, sejam sociais, econômicas, políticas ou familiares, é na esfera individual que elas ressoam e produzem as maiores consequências.

Dessa forma, por diferentes vias, modos e contextos, quando se pensa em projeto de vida e o que esperar da escola e das vivências curriculares, a maioria dos alunos segue buscando construir o seu projeto com foco em uma formação utilitária (sintoma social do neoliberalismo) para o exercício de uma profissão e/ou para o estudo. No entanto, essa nuance deveria ser entendida como uma das nuances possíveis ao estruturar um projeto de vida. Outras tantas dimensões compõem as multifaces da condição juvenil: as diversas expressões de cultura (música, dança, literatura, cinema...) as identidades, a convivência em família, em comunidade ou mesmo o pertencimento a um ou mais grupos, os relacionamentos, as expressões religiosas e/ou as relações com o transcendente, a atuação política, a vida cidadã e a convivência democrática, a prática de esportes, o cuidado de si, a consciência social e ambiental, dentre tantas outras. Nesse escopo, Sposito (2010, p. 93) nos convida a entender a condição juvenil a partir de uma necessária transversalidade: “A compreensão adensada das presenças diversificadas dos jovens nos espaços públicos em seus coletivos remete a uma necessária transversalidade que demanda não desconsiderar na análise outras dimensões da experiência juvenil”.

Nessa direção, o que as narrativas dos interlocutores podem nos dizer sobre o currículo do Ensino Médio e suas experiências formativas nos últimos cinquenta anos? C e B fizeram da experiência cidadã e da busca pela liberdade de expressão e pela retomada da democracia o principal foco da sua vida, fazendo com que seus projetos de vida se expressassem pela via da cidadania e do bem comum, o que Damon (2009) denomina de *propósito*, um projeto vital que vai além da perspectiva individual. I, R e V encontram sentido para seus projetos de vida a partir de suas habilidades pessoais, especialmente a prática de esportes. Já G, M, D, L, M.E, E e J evidenciaram a importância da formação voltada para a preparação para os vestibulares e, portanto, para o acesso superior como fator constitutivo de uma profissão. No relato de alguns deles, também ficou evidente a importância da atuação em grupos ou como líderes de turma para o desenvolvimento de sua personalidade e sua capacidade de atuação em diferentes espaços. E ainda, P e A revelaram como as relações pessoais e a expressão cultural a partir da atuação no teatro e nos grupos, por exemplo, a criação de um time de futebol para as meninas, foram essenciais para que pudessem estruturar-se e buscar os rumos das suas vidas. Dessa forma, os projetos de vida adquiriram os sentidos e os objetivos de formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e a formação profissional, em detrimento de uma atuação

cidadã, voltada para a vivência em sociedade e para a expressão das lutas, dos anseios de democracia e participação, das identidades, das dificuldades e para a expressão através da cultura como via de formação e comunicação, pois foram sublinhadas a formação voltada para o aproveitamento e o incentivo do desenvolvimento das habilidades pessoais, bem como a atuação em papéis de liderança e em grupos de representatividade. Assim, os caminhos e as dimensões dos projetos de vida apresentaram-se como não lineares, plurais, contextuais, diversos e ligados a partir de transversalidades, movidas por contingências e em um emaranhado de traços interseccionados (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020).

Dessa forma, apesar de um grande movimento de democratização do currículo e do acesso à escolaridade em nível médio e das lutas em torno de uma educação integral voltada para uma prática cidadã, e mesmo com as intensas reivindicações do movimento estudantil em torno do protagonismo e da necessidade de fazerem suas escolhas quanto ao seu projeto, concluo que a dimensão utilitária e individual com o objetivo de formação profissional foi a que predominou em relação aos objetivos em torno da construção dos projetos de vida. Apesar do predomínio desse viés utilitário e economicista, outros sentidos – como a vida democrática e cidadã, a formação cultural e do desenvolvimento de habilidades pessoais, especialmente com relação às artes e aos esportes, os vínculos de amizade, a formação de grupos, as pequenas transgressões, a atuação como lideranças em variados grupos – emergiram das narrativas dos interlocutores, pois as suas trajetórias são plurais e fazem parte da dinamicidade da vida e das influências de diferentes relações e racionalidades. Infiro ainda que, em meio à cultura do novo capitalismo e de uma racionalidade neoliberal, os processos de individualização, responsabilização, precarização do currículo e corrosão do caráter fragilizam a dimensão coletiva e comunitária, sendo que se intensificaram ao longo dos últimos anos, e hoje direcionam a formação das juventudes no Brasil. Diante desse cenário, **a tese desta pesquisa sustenta que o neoliberalismo tende a fragilizar a construção de projetos de vida consistentes e plurais, os quais alcancem as múltiplas nuances e necessidades da condição juvenil. E, portanto, busca adentrar a luta política em torno desse conceito, dos seus objetivos e dos caminhos para a sua construção, entendendo-os como *projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade.***

Nessa direção, ao defender o conceito **plural** de projetos e de vidas, reforça-se o entendimento das juventudes a partir de suas múltiplas formas de vida, de expressão e suscetível a variadas provas e contingências, e aposta-se em um currículo que pense a construção desses projetos **em** sociedade, ressaltando a dimensão comunitária e coletiva, **com** a sociedade entendendo que esta não é, nem pode ser, uma jornada solitária, que a escolha precisa ser

educada e acompanhada e que os sujeitos não podem ser responsabilizados individualmente por seus fracassos e sucessos, e **para** a vida em sociedade, entendendo a necessidade incontornável de voltar-se para uma vida construída pela via do comum, em que a cidadania e a convivência democrática são elementos essenciais.

Assim, ao entrar na luta política em torno desse conceito, apresento agora alternativas, direcionamentos ou mesmo premissas para pensar um currículo comprometido com a construção de projeto(s) em/com e para a vida das juventudes em sociedade:

- A partir do entendimento de que o projeto de vida é uma construção a partir de escolhas, mas não só, é também fruto de contingências, convivência, provas e suportes estruturais, contextos sociais, políticos e econômicos em diferentes temporalidades, é preciso acompanhar os sujeitos em suas trajetórias e educar para a escolha e para o desenvolvimento do protagonismo. Autores da sociologia das juventudes salientam que é tarefa fundamental para a escolha dos jovens a aprendizagem da escolha: se cada um é chamado a escolher e decidir continuamente, fazendo dessas ações uma condição para a sobrevivência social, “a escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir as responsabilidades pelas nossas escolhas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126).

Ainda sob esse aspecto, ao entender a centralidade das políticas atuais e dos projetos de vida na escolha, nos desejos e no protagonismo, acrescento duas questões: abandonar os sujeitos a sua própria sorte, seus sucessos e fracassos, responsabilizando-os como empresários de si (DARDOT, LAVAL, 2016), significa colocá-los sob o alvo da tirania do mérito, ao passo que os mantém em uma constante relação de credores e devedores. Nessa busca por encontrar nossos talentos e a necessidade de nos habilitarmos constantemente com habilidades portáteis que correspondam às necessidades de cada contexto (SENNETT, 2016), “as pessoas que, por meio de um pouco mais de esforço ou talento prevalecem em uma meritocracia ficam endividadas de uma forma que a competição ofusca” (SANDEL, 2021, p. 230). Assim, a dimensão do mérito nos conduziu a uma promessa de liberdade individual: “nosso destino está nas nossas mãos, nós conseguimos se tentarmos, e essa visão de liberdade nos afasta de um projeto democrático compartilhado”. Portanto, para além da tirania do mérito, “é preciso caminhar na direção de vida pública, menos rancorosa, mais generosa, nos importando com o bem comum” (SANDEL, 2021, p. 325-326). Dessa forma, a premissa de que a escolha precisa ser educada e compartilhada nos conduz a outra premissa: uma vida compartilhada com vistas ao comum, a uma convivência democrática e a uma aprendizagem intergeracional.

- A construção dos projetos de vida deve estar amparada em uma práxis que ative uma educação crítica, voltada para o ensino em prol da democracia e em prol da convivência, e uma ação democrática (APPLE, 2017; BEANE, 2017; WESTHEIMER, 2015), voltada para o comum, em escola que recupere os princípios democráticos e a vida compartilhada para o bem coletivo (COLLET; GRINBERG, 2021), em que ouvir as vozes dos estudantes e construir uma aprendizagem intergeracional (FIELDING, 2011) sejam princípios. Nessa direção (WESTHEIMER, 2015, p. 477-478), ao pesquisar em torno de um currículo para ação democrática, sinaliza na direção de um currículo que se interesse pela comunidade e se engaje em iniciativas e mudanças da própria vida e da comunidade, sendo que um currículo que promova o pensamento democrático deve incentivar os questionamentos, oferecer informações e conteúdos necessários e ancorar-se no contexto local. Para o autor, uma boa cidadania se efetiva a partir de três visões: um cidadão pessoalmente responsável, participativo e orientado para a justiça social. Beane (2017, p. 1031) destaca que salas de aula democráticas valorizam as vozes dos alunos, um currículo integrador, disciplina centradas na resolução de problemas, atividades colaborativas, recursos multiculturais e avaliações reflexivas. Para o autor, “o modo democrático de viver é modo ativo de viver à medida que pessoas buscam uma opinião informada, analisam situações, expressam pontos de vista, criam soluções, oferecem recomendações e realizam ações diretas (BEANE, 2017, p. 106). Já Apple (2017), como citado anteriormente, realça que a luta pela democracia continua sendo uma luta e que é necessário um reposicionamento ao olhar o mundo com os olhos dos despossuídos, ao combater as desigualdades, não aceitar as injustiças, além da necessidade de os educadores agirem como intelectuais públicos.

Nessa direção, também convidam a um reposicionamento, ao evidenciarem que as constantes crises educacionais não são desinteressadas e que dão origem a um modelo gerencial de educação imerso nas tramas do neoliberalismo. Diante desse cenário, os autores reforçam que é de extrema necessidade nos perguntarmos pelo comum, pelo público, pelas coisas públicas. Importa pensar sobre o outro na era do eu, em que noções como o comum, a escolaridade como uma coisa pública e a vida democrática como prática coletiva podem se configurar enquanto fugas dessa governamental idade gerencial. E, nessa direção de um interesse socialmente compartilhado e trilhado pela via do comum, que possam produzir alternativas ao liberalismo, que se preocupem com as diversas nuances e fragilidades da vida

humana e que voltem a olhar questões constitutivas, como trabalho, por exemplo, para além de uma lógica utilitária, mercantil e meritocrática.

É consenso entre esses autores críticos, que apostam na democracia e numa vida para o comum, a necessidade de ouvir as vozes dos sujeitos e de construir uma aprendizagem compartilhada e horizontal. Nesse caminho, Fielding (2018) evidencia a dimensão de uma democracia radical a qual se diferencia das distorções neoliberais. O autor aposta na educação como elemento essencial para a criação e a renovação da democracia e ressalta a importância de ouvir a voz dos alunos a partir de uma perspectiva intergeracional com reciprocidade profunda entre professores e estudantes, a qual se posiciona em um contexto de resolução, esperança e transformação (FIELDING, 2018 p. 29). Para o autor, “para que a voz dos alunos tenha um lugar legítimo na educação e para a democracia, deve estar solidamente implementada em estruturas, funções e disposições que requeiram e habitem uma reciprocidade de esforços”.

- A construção de projetos de vida plurais, assim, se configura em torno de um outro currículo, formado por discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, um currículo que Goodson (2008; 2019) entende como narrativa. Busco o entendimento de currículo desenvolvido a partir de uma convivência democrática e de uma aprendizagem intergeracional e, dialogando com Fielding (2021, p. 37), aposto também no desenvolvimento de um currículo “formal e não formal que dote os jovens e os adultos com o desejo e a capacidade de questionar seriamente o dado e co-construir um conhecimento que contribua a levar juntos vidas plenas e felizes”, um currículo que seja inclusivo em uma escola que assegure êxito para todos (BOLÍVAR, 2019) e ao qual acrescento: um currículo diverso, integrado, interdisciplinar, integral, holístico conectado às demandas dos jovens do nosso tempo, preocupado com a justiça social, que olhe para as particularidades, reconheça as habilidades, permita avançar, mas que valorize as diferenças e, assim, conecte-se com uma agenda comum e coletiva.

As reflexões de Bolívar são potentes e caminham nessa direção:

A escola compreensiva, neste sentido é a escola de formação da cidadania aberta a todos os alunos e alunas sem discriminação, conjuga a diversidade sociocultural e as diferenças individuais, contribui para a socialização intercultural. Se pretende construir cidadãos iguais em direitos e reconhecidos em suas diferenças, que tem a capacidade e a responsabilidade para participar no campo político e social revitalizando o tecido social da sociedade civil. Queremos entender a dita educação para o exercício da cidadania, em um sentido amplo e não se referindo a alguma matéria dedicada especificamente a ela A educação para o ofício de cidadão começa então, com o acesso a escrita, a linguagem e o diálogo, continua com tudo aquilo que

constitui a tradição cultural e alcança seus níveis críticos na adolescência, com a aprendizagem e prática de conteúdos, e valores compartilhados. Por isso. A cidadania compreende também o domínio dos conhecimentos de base e uma formação cultural ampla que permita ao cidadão analisar, pensar e criticar as propostas sociais e políticas. Aprenda a viver juntos supõe, entre outras coisas, capacidade para trocar ideias, raciocinar, comparar, que uma escola inclusiva deve ativamente promover (BOLÍVAR, 2019, p. 843-844, tradução nossa).

Dessa forma, apesar de a escola, seu currículo e sua comunidade educativa não serem os únicos responsáveis, aposto na possibilidade e na urgência de pensarmos as políticas curriculares para o Ensino Médio em que a construção dos projetos de vida se constitua a partir de uma dimensão plural a qual denominei *em/com e para a vida em sociedade*, em que a educação abarque a escolha e a aprendizagem compartilhada, a vida democrática e a preocupação com o comum sejam construídas a partir da via da participação cidadã e imersa em um currículo inclusivo, diverso, integral, voltado para justiça social, que busque garantir êxito para todos e se constitua a partir das narrativas, das vozes e das vidas dos sujeitos. Assim, parafrazeando Biesta no artigo “Reconquistando o coração democrático da educação”, citado na sequência, acredito ser possível reconquistar o conceito de projeto de vida inserido em um campo progressista, crítico, comprometido com o bem comum, com a dignidade da pessoa humana e com a democracia:

Se a escola puder ser um lugar – uma “esfera” – onde propiciamos tempo e espaço à nova geração para que se encontre, para que encontre o mundo e trabalhe neste difícil desafio de tentar existir no e com o mundo de forma madura, ela realizará sua tarefa educacional e ao mesmo tempo contribuirá para o contínuo, infundável trabalho da democracia.(BIESTA, 2021, p. 7).

Assim, inspirada na aposta de Biesta em reconquistar o coração democrático da educação e em acreditar que a escola possa ser esse lugar de encontros, sublinho a necessidade de construirmos um currículo, uma práxis pedagógica e uma convivência comunitária e democrática que acompanhem, proporcionem e auxiliem as juventudes na construção de seus projetos de vida a partir da pluralidade que eles podem e devem ter.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas são mais simples que as crônicas dos fatos; dão forma ao movimento adiante do tempo, sugerindo motivos pelos quais tudo acontece, mostrando suas consequências. Enrico tinha uma narrativa para a sua vida, linear e cumulativa, uma narrativa que fazia sentido num mundo altamente burocrático. Rico vive num mundo caracterizado, ao contrário pela flexibilidade e pelo curto prazo; esse mundo não oferece muita coisa, econômica ou socialmente, para a narrativa (SENNETT, 2016, p. 31).

Retomo as trajetórias de Enrico e Rico que iniciam as problematizações desta pesquisa, para, a partir delas, também apresentar as considerações finais desta tese. As mutações geracionais e, em especial, as mutações no mundo do trabalho que reverberaram na constituição das narrativas de vida do pai e do filho serviram de inspiração para esta pesquisa que teve como problematização central o questionamento sobre: Quais foram os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida nos currículos do Ensino Médio e nas experiências dos sujeitos no decorrer das últimas cinco décadas?

Nas tramas do neoliberalismo, Rico vive sob a égide da flexibilidade, do curto prazo, de não poder fracassar e de adquirir habilidades portáteis. Rico, assim como M, A, D, L, M.E, E e J, é conduzido a comportar-se como uma empresa, ele é empresário de si (DARDOT; LAVAL, 2016). Eles são interpelados a responderem por seu fracasso e seu sucesso, em uma sociedade marcada por processos de individualização, responsabilização e em que a dimensão utilitária do trabalho se torna central. M.E, E e J viveram diante de um cenário mais cruel ainda, diante da pandemia de Covid-19, logo tiveram seus processos formativos mais individualizados e solitários. Eles narram suas frustrações de não terem vivido experiências coletivas, como viagens e formaturas, bem como seus medos de, diante de uma formação fragilizada, não alcançarem a aprovação no vestibular e/ou não conseguirem a tão almejada bolsa do PROUNI que garantiria a continuidade de seus estudos.

Diferentemente de Rico, seu pai Enrico construiu sua trajetória de vida a partir da gramática da carreira, da segurança, do longo prazo, em trajetória linear e cumulativa em um mundo burocrático do capitalismo industrial que sofreu grandes processos de mutações. Já I, R e V fizeram das suas habilidades pessoais para o esporte um elemento de segurança para fazerem suas escolhas profissionais, elas cursaram o Ensino Médio em um cenário de bem mais certezas do que M.E, E e J.

Além disso, as trajetórias de Rico e Enrico foram inspirações ao pensar em uma perspectiva de pesquisa a qual considera a narrativa como elemento central e constitutivo para perceber os efeitos e as transformações das políticas curriculares, considerando que “na escuta

das histórias de vida, densidades temáticas emergem a partir de episódios que são narrados em diferentes abrangências e profundidades” (GOODSON, 2019, p. 13) e ainda em uma perspectiva que, a partir das sociologias do indivíduo (MARTUCCELLI, 2007), procura possibilidades de, por meio das trajetórias individuais, alcançar a intangibilidade das questões sociais contemporâneas.

O posicionamento do currículo num sentido mais amplo, compreendido como “o conjunto de discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização” (GOODSON, 2019, p.13), bem como o entendimento do currículo como narrativa (GOODSON, 2007; 2008; 2019) ou narração, o qual se opõe ao currículo como prescrição, assinalam a postura metodológica assumida nesta pesquisa. A partir das leituras do autor, apostou-se na potência das narrativas de vida para a compreensão das políticas curriculares e para o fortalecimento de um projeto de futuro coletivo e social, já que “precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político” (GOODSON, 2019, p. 22). Nessa direção, a pesquisa foi realizada à luz do entendimento desse autor, pois, ao ouvir as narrativas pessoais sobre a construção dos projetos de vida, buscou-se produzir interpretações, problematizações sobre as contribuições, as contradições, as ambiguidades, os avanços e desafios que o currículo do Ensino Médio tem sofrido ao longo do tempo ao pensar a formação das juventudes.

Assim, esta pesquisa constituiu-se a partir do objetivo geral: investigar quais foram os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida nas experiências dos sujeitos e nos currículos escolares do Ensino Médio brasileiro nas últimas cinco décadas. Com o intuito de desenvolver esta investigação, foram propostos os seguintes objetivos específicos: Compreender como a dimensão do projeto de vida foi significado nas experiências dos sujeitos e nas diferentes políticas curriculares que orientaram o Ensino Médio no Brasil; Analisar os desdobramentos da emergência da racionalidade neoliberal na construção dos projetos de vida das juventudes; Mapear os elementos que possam ser constitutivos de um currículo que dialogue com as juventudes contemporâneas; Identificar, nas narrativas dos sujeitos, subsídios para interpretar os processos de constituição e as mutações do currículo do Ensino Médio.

Buscando responder aos objetivos propostos, esta pesquisa foi estruturada em seis grandes movimentos: um capítulo introdutório em que se desenham a estrutura, as problematizações, os objetivos e as relevâncias desta pesquisa. Um segundo capítulo que teve como centralidade o Ensino Médio e os desafios e contradições em torno da constituição do seu currículo, bem como um diagnóstico do presente em torno da gramática neoliberal que contorna

e direciona as políticas curriculares para a última etapa da educação básica na atualidade diga-se: a BNCC e o Novo Ensino Médio.

O terceiro capítulo abordou as diversas nuances das juventudes e da escolarização juvenil, apresentando compreensões plurais, social e historicamente situadas, e destacando a potência das narrativas no diagnóstico sobre o currículo

No quarto capítulo, busquei conceituar e problematizar o objeto de pesquisa, apresentando o conceito de projeto de vida à luz de autores de referência no campo, do mapeamento das últimas pesquisas e de um diagnóstico contemporâneo sobre o conceito que está na ordem do dia das políticas curriculares contemporâneas. Assim, entende-se o projeto de vida como um conceito polissêmico, construído a partir de um processo dinâmico, não linear, muitas vezes contraditório, uma vez que se constitui a partir de múltiplas nuances (projeto profissional, projeto de futuro, formação pessoal e social, preparação para a constituição da vida adulta e familiar, ou mesmo, um propósito ou projeto vital). Também aferi que algumas dessas nuances podem caminhar de forma integrada e sofrem variações diante da diversidade das vivências dos sujeitos, de modo que o conceito de projeto de vida precisa ser entendido e problematizado, ao pensarmos e elaborarmos políticas e currículos escolares, para além da dimensão de um componente curricular. Nesse sentido, em caminho distinto do que tem se efetivado nas propostas curriculares atuais, como o NEM, o projeto de vida não pode ser trabalhado como um componente curricular. Portanto, é preciso ressaltar que esta pesquisa não teve como foco de investigação o projeto de vida como componente/disciplina/unidade curricular, conforme vem sendo tratado nas políticas curriculares contemporâneas, tampouco compactua com esse entendimento, pois é um entendimento reducionista, individualista e que precariza os sentidos formativos possíveis desse conceito ao responsabilizar e individualizar as escolhas e as histórias e trajetórias de vida dos sujeitos. Assim, esta tese defende que outras práticas curriculares precisam ser pensadas, bem como os propósitos educativos diante da construção de projetos de vida das juventudes, que devem partir de entendimento plural, para além de um entendimento disciplinar, a fim de que consigam pensar e construir esses projetos de vida junto aos estudantes, com olhar atento para as diferentes nuances de suas vidas e convivências em sociedade.

No quinto capítulo, procurei apresentar o caminho metodológico que sustentou esta pesquisa, a realização de entrevistas narrativas à luz da teoria de Goodson (2008, 2019) e o desenvolvimento de suas análises a partir de dois pressupostos: o currículo como narrativa/narração e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo. Nesse esforço metodológico, realizei 14 entrevistas narrativas com ex-alunos do Colégio Estadual Missões (por ser essa a primeira

escola a ofertar Ensino Médio na cidade de Santo Ângelo), os quais são sujeitos de variadas profissões, gênero e idade e que atenderam o recorte da pesquisa: terem cursado o Ensino Médio diurno, de formação geral (não técnica) no período compreendido entre as décadas de 1970 a 2020, demarcando o recorte temporal que perfaz da criação do Ensino Médio na escola até a atualidade, sendo que a última entrevista foi feita com uma estudante que concluiu o Ensino Médio em 2021.

No sexto capítulo, evidencio que a análise das entrevistas me conduziu a três categorias e/ou agrupamentos ou sentidos, uma forma possível de olhar, não a única, nem mesmo talvez a mais eficiente, mas que me permitiu algumas aproximações para a problematização das nuances mapeadas nas narrativas dos sujeitos em interface com as políticas curriculares, as quais foram: a) a construção do projeto de vida como formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e para a constituição profissional; b) a construção do projeto de vida a partir da sua relação com as identidades, as expressões culturais e as habilidades pessoais, as quais perpassam diferentes acontecimentos da pluralidade das vidas em sociedade; c) a construção do projeto como formação para a cidadania com vistas à atuação e à convivência cidadã e democrática.

Nessa direção, enfatizo que os caminhos e as dimensões dos projetos de vida apresentaram-se como não lineares, plurais, contextuais, diversos e ligados a partir de transversalidades, movidas por contingências e em um emaranhado de traços interseccionados (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020). Em meus movimentos de pesquisa e análise dos documentos curriculares e das narrativas dos sujeitos, percebi que a dimensão da formação profissional se apresentou, ao longo do tempo, como predominante diante dos objetivos formativos de construção de projetos de vida e, nessa direção, uma formação voltada para a dimensão utilitária e individual prevaleceu.

Nesse escopo, saliento que, ao longo do tempo, os movimentos estudantis reivindicaram maior protagonismo e liberdade de fazer escolhas em torno de seu projeto formativo. Nessa mesma direção, reformas educacionais progressistas adentraram a pauta da democratização do acesso ao Ensino Médio, bem como da permanência e do sucesso dos estudantes. A busca por uma formação integral, que olhasse as variadas dimensões da formação humana e que possibilitasse uma formação para o exercício da cidadania, também fez parte desse movimento, assim pode-se perceber o quanto a predominância do objetivo de formação profissional, apesar de ser essencial na formação das juventudes, não é suficiente diante das diversas necessidades formativas para a constituição de projetos de vida plurais.

Ainda, ressalto que, apesar do predomínio desse viés utilitário e economicista, ao analisar as narrativas, pude mapear outros sentidos formativos na construção de projetos de vida dentre os quais: a formação cultural e o desenvolvimento de habilidades pessoais; a formação democrática e cidadã; o estabelecimento de vínculos de amizade, os quais serviram de apoio diante dos desafios de viver a juventude, seus medos, alegrias e incertezas; a formação de grupos e a atuação em espaços de liderança, bem como pequenas transgressões diante do contexto em que esses jovens viveram e atuaram. Essas variações demonstram que as suas trajetórias são plurais e fazem parte da dinamicidade da vida e das influências de diferentes relações e racionalidades. Inferi ainda que, em meio a cultura do novo capitalismo e a uma racionalidade neoliberal, os processos de individualização, responsabilização, precarização do currículo e corrosão do caráter fragilizam a dimensão coletiva e comunitária, sendo que se intensificaram ao longo dos últimos anos, e hoje direcionam a formação das juventudes no Brasil. Diante desse cenário, a tese desta pesquisa sustentou que o neoliberalismo tende a fragilizar a construção de projetos de vida consistentes e plurais, os quais alcancem as múltiplas nuances e necessidades da condição juvenil, e, portanto, busca adentrar a luta política em torno desse conceito, dos seus objetivos e dos caminhos para a sua construção, entendendo-os como *projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade*.

Evidencio que, desde as primeiras opções teóricas e metodológicas que sustentaram essa tese, busquei sublinhar o entendimento do currículo como narrativa (GOODSON, 2019), compreendendo a necessidade de conectarmos as práticas educativas com as experiências, os sonhos e as expectativas dos sujeitos e, assim, defendo um conceito plural de projetos de vida, já que olho para as juventudes a partir de suas múltiplas formas de vida, entendendo que elas vivem suscetíveis, mas também são atuantes em variadas contingências e provas estruturais. Assim, acredito e aposto na importância de movimentos para a constituição de um currículo que objetive a construção de projetos de vida **em** sociedade, ressaltando a dimensão comunitária e coletiva, **com** a sociedade entendendo que esta não é e nem pode ser uma jornada solitária, que a escolha precisa ser educada e acompanhada e que os sujeitos não podem ser responsabilizados individualmente por seus fracassos e sucessos, e **para** a vida em sociedade, atentando para a necessidade incontornável de voltar-se para uma vida construída pela via do comum, em que a cidadania e a convivência democrática sejam elementos essenciais.

Para a construção do projeto de vida a partir dessa perspectiva, desenhei três grandes alternativas à luz da teoria crítica do currículo e do neoliberalismo, que sistematizo como: a possibilidade e a urgência de pensarmos as políticas curriculares para o Ensino Médio em que a construção dos projetos de vida se constituam a partir de uma dimensão plural, a qual entendo

como *projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade* e em que a educação abarque a escolha e a aprendizagem compartilhada, a vida democrática e a preocupação com o comum, construída a partir da via do comum e da participação cidadã, esteja imersa em um currículo inclusivo, diverso, integral, voltado para a justiça social, que busque garantir êxito para todos e se constitua a partir das narrativas, das vozes e das vidas dos sujeitos.

Além disso, preciso demarcar que a escolha por estudar os projetos relaciona-se a minha trajetória e a minha experiência formativa junto às juventudes do Ensino Médio nos últimos anos. Ao diagnosticar a atual gramática de responsabilização e individualização dos percursos juvenis que, em meio à racionalidade neoliberal, corrói os caracteres, percebo a necessidade de problematizar a dimensão dos projetos de vida, deslocando-os das atuais políticas curriculares, como o NEM em nível nacional e o Ensino Médio Gaúcho em nível local. Esse é um movimento que busca adentrar a disputa política, social e educacional em torno desse conceito, que hoje encontra-se na ordem do dia das políticas educacionais em meio a um viés economicista, tendo a forma de disciplina escolar e pautado no desenvolvimento de competências socioemocionais. Os conceitos de itinerário e trajetória remetem a uma caminhada solitária por um caminho linear. E é por isso que reivindico um sentido e um caminho plural para a construção dos *projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade*. Assim, ressalto a importância de seguirmos olhando para o currículo de forma ampliada, não apenas como uma lista de habilidades, mas como narrativa que pode e deve conectar-se com agendas comuns; de entendermos que o neoliberalismo não é a única forma de vida possível, mas, apesar de ser a que predomina, atualmente é possível fazer mudanças por dentro; de compreendermos a escola como espaço crucial de formação e de compromisso com a mudança social e com vida democrática com vistas ao comum; de demarcarmos que as políticas educativas devem seguir continuamente sendo discutidas, problematizadas e reivindicadas, e que seja investido em formação de professores, em especial, ao pensar os projetos de vida, a partir de um estudo e do entendimento plural e ampliado das juventudes, ouvindo a voz dos sujeitos, como reivindicou historicamente o movimento estudantil: nada sobre nós sem nós”.

Por fim, foram longos e intensos quatro anos dessa trajetória formativa. Encontros me permitiram aprender cada vez mais, criar vínculos, olhar a vida humana com mais afeto e encontrar mais motivos para seguir estudando no campo da educação e reivindicando novas pautas e transformações. Leituras e discussões me proporcionaram intenso amadurecimento intelectual e maior firmeza de meus propósitos educativos. Desafios apresentaram-se no caminho (em especial a conciliação da jornada de trabalho de mais de 40 horas semanais com os estudos e a vivência da pandemia de Covid-19) e, nem sempre como esperado, foram

vencidos. Assim, novos propósitos foram constituídos. Dessa forma, esta pesquisa não se esgota aqui, pois percebo outras e variadas nuances para seguir pensando os projetos de vida, as juventudes e a escolarização em nível médio no Brasil. Mas, para esse final, encerro com a aposta de que os que persistiram nesta leitura até aqui possam somar-se a esse compromisso ético diante da formação das juventudes e, como Biesta (2021), possam acreditar na escola como lugar de encontros, para que assim possamos buscar formas de construir projetos de vida em/com e para a vida em sociedade como lugares de encontro de si, com o outro e com o mundo, para que as juventudes do nosso tempo e as que virão tenham o direito de sonhar múltiplos sonhos para as suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ABADE, Flávia Lemos. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Revista brasileira de orientação profissional**. vol.6, n.1, pp. 15-24, 2005.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902005000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.
- ALVES, Maria Alda de Sousa. Juventudes e Ensino Médio: transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016. 220 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, TOMAZ (org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2013.
- ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BACIANO, Gislaine de Medeiros. Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do Ensino Médio. 2015. 283 f. **Tese** (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.
- BARRÈRE, Anne. **Escola e a adolescência: uma abordagem sociológica**. Lisboa: Edições Piaget, 2013, p. 15-41.
- BARRETO, Maria Olinda. Juventudes e Ensino Médio: perspectivas formativas para o Ensino Médio em escolas públicas de Iporá, Goiás. 2019. 236 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.
- BENGOZZI, Eliana Aparecida. O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central. 2016. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-7, 2021. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.01>

BOLIVAR, Antonio. Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 827-851, 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43925>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BOLÍVAR, Antonio. Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 5, n. 1, p. 69-87, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671304>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL, Ministério da educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**: Guia de Implementação (página). Ministério da educação.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 03 de julho 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: 1996.

BRASIL. 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]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. *In*: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 93-118.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 205-228, 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea. *In*: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 155-182.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CINATI, Anderson. Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo. 2016. 147 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COLLET, Jordi; GRINBERG, Sílvia (Orgs.). **Hacia una escuela para lo común: debates, luchas y propuestas**. Madrid: Morata, 2021.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-133, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003, nº 24, p. 40-52.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos: O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. *In*: **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Ministério da Educação. Ano XIX boletim 18 – Novembro / 2009, p. 26-23.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silva (org.). **Enseñar hoy**: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Prefácio - A encruzilhada da instituição escolar. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 07-12.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes pelos outros e por elas mesmas. **Mundos sociais**: saberes e práticas, 2008.

FELCKILCKER, Juceli Baldissera. **Ensino médio e a contribuição nos projetos de vida de adolescentes na cidade de Fraiburgo – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FIELDING, Michael. Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. **Voces de la Educación**, s/n., p. 28-42, 2018. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523878/document>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

FIELDING, Michael. La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 70, n. 25, p. 31-61, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426240>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

FODRA, Sandra Maria. O projeto de vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de História. 2016. 175 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.

GALIAN, Claudia; SANTOS, Vinício. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. *In*: GODOY, Elenilton; SILVA, Marcio; SANTOS, Vinício (org.). **Currículos de matemática em debate**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 165-187.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Comp.). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 67-75.

GOODSON, Ivor Frederick. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GUEDES, Fernanda Lopes. Projetos de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada. 2017. 350f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HAERTEL, Daniela. **Projetos de vida de jovens universitários**: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

HARVEY, David. Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. *In*: AGAMBEN, G. *et al.* **Sopa de Wuhan**: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. Aspo (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020.

HERNANDEZ, Fernando. Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Los contenidos**: una reflexión necesaria. Madrid: Morata, 2017, p. 125-135.

- HURTADO, Daniela Haertel. Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo. 2012. 170f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- JANATA, Natacha Eugênia. A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Educar em Revista**, n. 55, p. 111-127, jan./mar. 2015.
- KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade [online]**, v. 41, n. 1, pp. 135-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.
- KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-2002, novembro, 2003.
- KRAWCZYK, Nora. Brasil – Estados Unidos A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis; Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 59-72.
- KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: CENPEC, 2009.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 14, p. 752-769, set/dez, 2011.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAZZARATO, Maurizio. **Il governo dell'uomo indebitato**: saggio sulla condizione neoliberalista. Roma: DeriveApprodi, 2013.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, n. 117, p. 1067-1084, 2011.
- LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em revista**, vol. 34, Mar 05, 2018.
- LEHALLE, Henry. Adolescência (Psicologia da). In: VAN ZANTEN, Agnes (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 26-30.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna**. Organização, métodos e processos. Petrópolis: Vozes, 1970.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo; Cortez, 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo**: La sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. Condición adolescente y ciudadanía escolar. **Educación e Realidade**, v. 41, n. 1, p. 155-174, 2016.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo; NOBILE, Mariana; FERRADA, Rocío. Entrevista a Danilo Martuccelli: La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión. **Propuesta educativa**, v. 43, p. 99-112, 2015.

MATOS, Érica Fernanda Reis de. Histórias planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no Ensino Médio integrado do IFS em Aracaju. 2017. 131f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

MOLL, Jaqueline, GARCIA, Sandra. Prefácio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 205-228, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In* MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, TOMAZ (Org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo, Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Prefácio. *In*: GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOBILE, Mariana; FERRADA, Rocío. Entrevista a Danilo Martuccelli: La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión. **Propuesta educativa**, v. 43, p. 99-112, 2015.

NOVO ENSINO MÉDIO 01, 2017. 1 vídeo (30 seg.). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>. Acesso em: 19 ago. 2021.

NOVO ENSINO MÉDIO 02, 2017. 1 vídeo (30 seg.). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>. Acesso em: 19 ago. 2021.

NOVO ENSINO MÉDIO, 2021. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. Acesso em: 19 ago. 2021.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. Práticas curriculares significativas para a Educação de Jovens e Adultos: uma construção a partir de suas histórias de vida. 2014. 160 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Vitor Hugo Nedel de; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; Santos, Andreia Mendes dos; PAMPOLS, Carles Feixa. Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 311-325, jul./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/V3LyTqKVFwz6ZGNnfVVHbz/?lang=pt>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

PACHECO, José Augusto. Os parâmetros conceituais das políticas curriculares. *In: Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PERONDI, Maurício. Juventudes e participação social: processos de socialização na contemporaneidade. **Espaço pedagógico** v. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 237-257, jan./abr. 2021. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Prefácio à edição brasileira. *In: GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

RAGO, Margareth. Empresárias de si mesmo? Recuso-me, denuncio! *In: RESENDE, Haroldo de (org.). Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018, p. 127-142.

RAMOS, Marise; Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio: Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez, 2016.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação**, Santa Maria. v. 45, 2020.

ROSA, Harmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Tradução de Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Comp.). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 17-26.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton; SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. *Entrevista • Educação e Pesquisa* .39 (1), Mar, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100016>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

SILVA, Haike Roselane Kleber. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, p. 25-38, 2002.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, vol. 9, nº 1, p. 5-23, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 426-447, abr./jun. 2019

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, p. 699-717, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-12, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Novo Ensino Médio e os limites do mérito. **Jornal Zero Hora**. 23 de julho de 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, v. 34, e168824, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

SOUSA, Kamila Costa de. Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo. 2016. 215f., **Dissertação**. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 095-106, 2010. 93. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/VBNtmgt3MYnSwYS8HFM9LSJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

TIRAMONTI, Guillermina. Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. In: FANFANI, Emilio (org.). **La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2012, p. 163-190.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018, p. 33-44.

WELLER, Wivian. Juventudes no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 134-154.

WESTHEIMER, Joel. Ensino para a Ação Democrática. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 465-483, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200465&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 de maio de 2021.

ZIEGLER, Sandra. Entre la desregulación y el tutelaje: hacia dónde van los cambios en los formatos escolares. In: TIRAMONTI, Guillermina (org.). **Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media**. Rosário: homo Sapiens Ediciones; Buenos Aires: Flacso, 2014, p. 71-88.