

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

O penduricalho do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Gaúcho: o proposto pelo Referencial Curricular Gaúcho e o vivido pelos estudantes

The pendants of the Life Project in the new Gaúcho High School: what is proposed by the Gaúcho Curricular Framework and what is experienced by students

El colgante del proyecto de vida en la nueva Educación Secundaria Gaucha: la proposición hecha por el Referencial Curricular Gaúcho e lo vivenciado por los estudiantes

Carina Tonieto ^[a] 
Ibirubá, RS, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Ibirubá.

Altair Alberto Fávero ^[b] 
Passo Fundo, RS, Brasil
Universidade de Passo Fundo (UPF), Programa de Pós-Graduação em Educação.

Caroline Simon Bellenzier ^[c] 
Passo Fundo, RS, Brasil
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Junior Bufon Centenaro ^[d] 
Passo Fundo, RS, Brasil
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Como citar: TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; BELLENZIER, Caroline Simon; CENTENARO, Junior Bufon. O penduricalho do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Gaúcho: o proposto pelo Referencial Curricular Gaúcho e o vivido pelos estudantes. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 173-191, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS10>

^[a] Pós-doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), e-mail: tonieto.carina@gmail.com

^[b] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e-mail: altairfaver@gmail.com

^[c] Doutoranda em Educação (Bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais, e-mail: carolsimon@hotmail.com

^[d] Doutor em Educação (Bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais, e-mail: juniorentenar093@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo identificar as consonâncias e discrepâncias entre o que é proposto pela política e o que é vivido no cotidiano escolar, confrontando o que é anunciado no Projeto de Vida, como eixo articulador do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, e a visão dos estudantes do Ensino Médio. O estudo busca responder a seguinte pergunta: qual a percepção dos estudantes gaúchos a respeito do componente curricular do Projeto de Vida? Trata-se de uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa, delineada em um estudo de caso com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Dentre as conclusões do estudo, é possível afirmar que o reconhecimento do Projeto de Vida enquanto princípio educativo ainda precisa ser aperfeiçoado, pois se torna uma espécie de adorno para chamar atenção e que ainda precisa mostrar o seu potencial inovador e sua factibilidade.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Estudantes. Referencial Curricular Gaúcho.

Abstract

This article aims to identify the consonances and discrepancies between what is proposed by the policy and what is experienced in everyday school life, comparing what is announced in the life project as the articulating axis of the Gaúcho Curricular Reference for High School and the vision of high school students. The research seeks to answer the following question: what is the perception of Gaúcho students regarding the curricular component of the life project? This is a basic, exploratory research with a qualitative-quantitative approach, outlined in a case study with ten schools that were part of the pilot project to implement the new secondary education in Rio Grande do Sul. Among the conclusions of the study it is possible to state that the recognition of the life project as an educational principle still needs to be perfected, becoming a kind of adornment to attract attention and that it still needs to show its innovative potential and feasibility.

Keywords: Life Project. New High School. Students. Gaúcho Curricular Reference.

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo el identificar las consonancias y las discrepancias entre lo que es propuesto por la política y lo que es vivenciado en el cotidiano escolar, confrontando lo que es anunciado en el proyecto de vida, como eje articulador del Referencial Curricular Gaúcho para la enseñanza secundaria y, la visión de los estudiantes de la Educación Secundaria. El estudio busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes gaúchos en relación al componente curricular del proyecto de vida? Se trata de una investigación básica, exploratoria y de abordaje cualitativa-cuantitativa, construida en un estudio de caso, con diez escuelas que hicieron parte del proyecto piloto de implementación de la nueva Educación Secundaria, en el Rio Grande do Sul. Dentro de las conclusiones del estudio, es posible afirmar que el reconocimiento del proyecto de vida en cuanto a principio educativo aún necesita ser perfeccionado, pues se vuelve una especie de adorno para llamar la atención y, que aún necesita enseñar su potencial innovador y su factibilidad.

Palabras clave: Proyecto de vida. Nueva Educación Básica. Estudiantes. Referencial Curricular Gaúcho.

Introdução

A palavra influencia as pessoas e tal constatação é inegável. Ricoeur (2005, p. 18) afirma que ela é uma “arma chamada a dar a vitória nas lutas em que o discurso é decisivo”. O poder de persuadir pela palavra, no entanto, pode servir a muitos fins, como convencer por meio de falácias ou por utilizar bons argumentos. Em ambos, a opção é sempre pautada por critérios lógicos (bons e maus argumentos) e éticos (falar a verdade ou omiti-la). Nessa direção, a vigilância está no “ponto de encontro da perigosa potência da eloquência e da lógica do verossímil” (Ricoeur, 2005, p. 22) e é uma postura sempre necessária, tanto na lógica/ética da produção científica quanto na construção da política educacional. A “vigilância epistemológica”, já afirmava Bachelard (1996), auxilia na compreensão e superação dos obstáculos que funcionam como entraves na evolução do processo de produção do conhecimento. O presente texto faz um exercício de “vigilância epistemológica” para mostrar a relação entre “a potência da eloquência” e a “lógica do verossímil” do Novo Ensino Médio Gaúcho, a partir do que é dito e escrito no Referencial Curricular Gaúcho — RCGEM — (Rio Grande do Sul, 2021) e do que é vivido e compreendido pelos estudantes. Busca-se, também, contribuir com a discussão e avaliação entre o proposto pela política educacional nacional atrelada à Base Nacional Comum Curricular — BNCC — (Brasil, 2018) e ao Novo Ensino Médio — NEM — (Brasil, 2017) e o experienciado no cotidiano escolar.

A escolha da metáfora como forma de representação do compreendido durante o processo da pesquisa se deve ao seu poder de auxiliar na elucidação das compreensões que permeiam as relações estabelecidas entre o proposto e o vivido em uma das dimensões do currículo gaúcho para o Ensino Médio. A metáfora, segundo Ricoeur (2005, p. 31), é um empréstimo, cujo sentido emprestado serve para “preencher um vazio semântico” e, assim como todas as figuras de linguagem, é um “jogo posto diante do olhar”.

O uso da metáfora do penduricalho, nesse contexto, empresta-nos a simbologia de algo pendurado para ornamentar, mas que, se não estiver adequado ao objeto a ser ornado, perde a sua finalidade, de modo a tornar-se algo estranho e desagradável. Assim, da harmonia desejada, passa-se para a desarmonia incômoda. O jogo que se coloca diante do olhar é o da avaliação a respeito do Projeto de Vida no currículo gaúcho, isto é, se o Projeto de Vida, como ornamento qualificador do currículo, está cumprindo a sua finalidade enquanto eixo articulador do currículo e das práticas pedagógicas, ou se está presente como mais um adorno curricular que não cumpre a função almejada e gera mais incômodo do que harmonia.

Nesse sentido, quer-se propor o jogo da “metáfora viva” para capturar a “tensão” entre o proposto e o vivido no cotidiano escolar, pois, nela, a “tensão entre os termos do enunciado” é essencial, já na “metáfora morta”, essa tensão desaparece (Ricoeur, 2005, p. 327). A tensão entre “a potência da eloquência” do proposto e a “lógica do verossímil” do vivido possibilita pensar formas criativas de usar os ornamentos no cotidiano, o que proporciona experiências enriquecedoras. Concorda-se com Ricoeur (2005, p. 302-303), na perspectiva de que a metáfora “é um erro categorial calculado”, entretanto, o seu poder reside em “romper com uma categorização anterior”, de modo a tecer “novas fronteiras lógicas sobre as ruínas precedentes” cujo objetivo é “pôr sob os olhos” as dificuldades para que seja possível projetar as melhorias.

A temática do Projeto de Vida não é novidade no cenário educacional brasileiro. A alusão ao conceito já está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB — (Brasil, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCNEM — (Brasil, 2000), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental — PCNEF — (Brasil, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica — DCNS — (Brasil, 2013) e, por fim, na BNCC (Brasil, 2018) e na Lei 13.415 (Brasil, 2017). Desse modo, o poder da novidade está no nível da retórica e do convencimento geral e não na proposta de formação e de arquitetura curricular, como difundido plenamente pelos reformadores. A novidade anunciada, portanto, tem de novo a notoriedade que lhe é

atribuída e ancorada na sua capacidade de transformação educacional, ou seja, na reversão da má qualidade educacional e do desinteresse dos jovens pelo Ensino Médio devido ao currículo acadêmico desvinculado do mercado de trabalho (Falcão; Caldas; Barros, 2023). Assim, considera-se oportuno dimensionar como os sujeitos de tal proposta avaliam uma das grandes “novidades” anunciadas pelo Novo Ensino Médio que, conforme proposto, contribuiria significativamente para aumentar o nível de satisfação dos estudantes e o engajamento social e profissional. Isso porque, conforme Santos (2023), ainda são poucos os estudos a respeito da visão dos estudantes com relação ao componente curricular de Projeto de Vida.

Diante de tal cenário, o presente estudo pretende discutir o anunciado quanto ao Projeto de Vida como eixo articulador do RCGEM (Rio Grande do Sul, 2021) e a visão dos estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de identificar as consonâncias e discrepâncias entre o proposto pela política e vivido no cotidiano escolar, a fim de responder a seguinte pergunta: qual a percepção dos estudantes gaúchos a respeito do componente curricular do projeto de vida? A pesquisa consiste num estudo de caso realizado com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, vinculada ao projeto de Pesquisa Políticas Curriculares para o Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos focais com estudantes do Ensino Médio gaúcho, cujos resultados constituíram a base de dados da pesquisa. Os encontros aconteceram de forma remota e deles participaram 29 estudantes, os quais foram organizados em três grupos. Para cada grupo, realizou-se um encontro utilizando a plataforma Google Meet e seguiu-se um roteiro pré-estruturado. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos na íntegra. Para garantir o anonimato dos sujeitos e preservar as dinâmicas da interação, utilizou-se o gênero masculino e um código de identificação composto por letras do alfabeto e por um numeral. Assim, o sujeito A1 é estudante do primeiro ano do Ensino Médio, o B2 do segundo ano e o T3 do terceiro ano.

A coleta, a organização e a análise dos dados estão sistematizadas em torno das categorias Projeto de Vida e protagonismo juvenil oriundas do referencial teórico e das normativas que regem o ensino médio nacionalmente e no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342) e, portanto, está adequada aos preceitos legais e éticos.

O que é o Projeto de Vida?

Projeto é um desejo, intenção de fazer ou de realizar um plano, conjunto de ideias, esboço (Projeto, 2023). Dayrell (2013) afirma que ele está relacionado com o tempo e, de modo singular, com o futuro quando se trata do modo como a juventude se relaciona com ele. Assim: i) falar em projeto de vida com os jovens do Ensino Médio é tratar do futuro a partir de um dado momento presente permeados por sonhos, angústias, emoções, condições materiais de sobrevivência, vivências e expectativas sociais, culturais e econômicas; ii) ensinar sobre projeto de vida para os jovens é considerar que existem muitas formas de se relacionar com o mundo e, por consequência, com o aprender e com o saber (Charlot, 2000). Há, no mundo, muitas coisas para aprender, assim como muitas formas de aprender, com as quais os jovens se relacionam. Desse modo, aprender pode significar: (i) “adquirir um saber (conteúdo intelectual)”; (ii) “dominar um objeto ou uma atividade” e (iii) “entrar em formas relacionais” (Charlot, 2000, p. 59). No contexto escolar, entra-se em contato com algumas formas de saber e cabe à escola propor formas de se estabelecer uma “relação de saber com o mundo” (Charlot, 2000, p. 65). Só que tais relações de saber comportam uma tripla dimensão, a saber: a epistêmica, identitária e social (Charlot, 2000). Desse modo, quando se trata de aprendizagens e de saberes escolares, é preciso considerar a interconexão entre tais dimensões na constituição do sujeito, o que

acarreta, no contexto da presente pesquisa, no questionamento: qual o estatuto epistêmico, identitário e social do Projeto de Vida como componente curricular?

A pergunta pelo estatuto epistêmico está relacionada aos conteúdos intelectuais a serem aprendidos pelos jovens. O estatuto identitário se vincula à relação com o mundo e consigo mesmo, que se dá pelo aprender, ou seja, aprende-se para uma determinada finalidade, dentre elas, a de conquistar a independência e de ser alguém na vida, enfim, de projetar o futuro. O estatuto social significa considerar que o sujeito é constituído pela relação com muitos outros (familiares, professores, amigos, empregadores, dentre outros) e que tais relações são permeadas por lugares e posições desiguais, que não são deterministas, mas construídas historicamente e que interferem no modo como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com os outros. Desse modo, os sujeitos que precisam “virar-se” em qualquer situação valorizam o “aprender” que lhes permitem melhor se “virarem” nas situações que necessitam enfrentar cotidianamente (Charlot, 2000, p. 67-74), sejam elas relacionadas às condições concretas de sobrevivência (alimentação, moradia, saúde, segurança física e emocional), ou vinculadas às aspirações de ocupar um lugar no mundo, ter uma posição, relacionar-se de uma determinada forma consigo mesmo e com os outros. Portanto, os lugares e as relações a partir das quais o sujeito aprende são muitas, da mesma forma, portanto, são para aqueles que ensinam e definem o currículo. Trata-se, para os estudantes, de projetar o futuro a partir de uma relação com o aprender e com o saber que se vive na escola, assim como, para os educadores, de ensinar a respeito da relação com o futuro a partir do presente. Isto é, trata-se, para ambos, de preparar o futuro, de alinhar a biografia e o projeto (Dayrell, 2013).

Assim, é possível afirmar que as relações entre o presente, o futuro e o projeto permeiam a vida dos jovens e professores. Só que tal relação adquire outra lógica diante de um contexto em que a temporalização e o mundo da vida e do trabalho não são mais lineares, constantes e governáveis. Agora é preciso construir um projeto de vida diante das incertezas, riscos e da necessidade de adaptação constante, ou seja, projetar o futuro no contexto do mundo flexível e do sujeito flexível (Fávero; Tonieto; Consalter, 2020). Se não se pode mais controlar o futuro, então o controle sobre o presente ganha centralidade, o que implica numa mudança em relação ao projeto de vida, isto é, o presente e não mais o futuro são a referência (Dayrell, 2013).

As representações sociais a respeito do presente e do futuro dos jovens da contemporaneidade estão atreladas a múltiplos fatores que perpassam a presença constante da tensão entre: a vida deslumbrante e fácil dos *influencers* digitais e as condições mínimas de sobrevivência; o combate constante das violências e preconceitos e a investida do conservadorismo e dos discursos de ódio; o estímulo para a reinvenção e para o empreendedor de si mesmo e a fragilidade econômica e a precarização das relações de trabalho; a escalada da ciência e da tecnologia e, na mesma proporção, do negacionismo; a tensão entre a escola pública, gratuita e laica e a investida da escola privada, domiciliar e confessional; o mundo da ostentação e o mundo precário da vida comum; o discurso do “faça a diferença”, “vença na vida”, “só depende de você” e o mundo das relações econômicas-sociais-culturais em que as benesses e as oportunidades não estão disponíveis para todos (Fávero, et.al, 2024; Silva; Brunet, 2023; Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023; Fávero; Tonieto; Consalter, 2020; Dayrell, 2013). Enfim, as tensões são muitas, e é nesse contexto que os jovens que frequentam a escola estabelecem relações de aprendizagem e com o saber e, ainda, precisam construir um projeto de vida em que estão entrelaçadas as dimensões do pessoal, social e profissional.

Alves e Dayrell (2015) advertem que a dimensão profissional faz parte do projeto de vida, porém, ele não se limita a ela, uma vez que comporta dimensões subjetivas da vida dos sujeitos e projetos coletivos. Nessa direção, afirmam que o processo histórico de construção identitária é a descoberta de si, pelo qual passam os jovens, é permeado por tensões. Ao mesmo tempo que eles precisam produzir

respostas para questões como “quem sou eu”, “que lugar ocupo no mundo”, “o que vou ser”, “o que eu quero”, “como será o futuro”, também acontece o despertar para outros interesses e preocupações que os levam ao desejo e projeção de independência em relação ao núcleo familiar e adulto. Essa mudança de cenário acarreta “fazer planos” e “ter projetos” e a preocupação com “o que ser ou fazer no futuro” passa a fazer parte do mundo juvenil (Alves; Dayrell, 2015, p. 378) e, por consequência, também das escolas e dos educadores. Nessa direção, projetar a vida ou esboçar um plano de vida faz parte do desenvolvimento biopsicossocial do ser jovem e acontece permeada por múltiplas variáveis, fatores, relações e contextos, conforme já exposto. Trata-se, portanto, de um projetar a partir das experiências já vividas, em curso e projetadas em interação com as condições sociais, culturais, psicológicas, históricas, econômicas, de gênero, de classe, de raça, dentre outras (Arantes *et al.*, 2026). Por isso, quando se projeta o futuro das novas gerações, pensa-se a escola, dentre outros, como um espaço-tempo de experimentação e de formação fundamental, já que ela auxilia na formação de si (identidade), na construção de saberes (epistêmica) e de formas relacionais (social). Isso implica na compreensão da subjetividade e da coletividade a partir do passado como referência, bem como do presente e da projeção do futuro pelas diferentes formas com que se promove a relação com o aprender e com o saber no espaço escolar.

Nessa direção, as formas de abordar o projeto de vida na escola assumem duas perspectivas, isto é, como componente curricular e princípio educativo. Como componente curricular, precisa responder às seguintes perguntas: o que ensinar e como ensinar o projeto de vida? Quais são as áreas do conhecimento que estão nele imbrincadas? Como princípio educativo, orienta o trabalho pedagógico da escola em todas as suas dimensões, pois parte de uma concepção de sujeito e de formação integral. A partir do exposto até aqui, a visão como princípio educativo compreende a formação humana como processo contínuo de desenvolvimento do sujeito na relação com o aprender e com o saber no contexto escolar. Já como componente curricular, privilegia uma determinada forma de se relacionar com saberes específicos, cujo estatuto epistemológico ainda é objeto de discussão, já que está vinculado às diferentes perspectivas e abordagens das ciências que estudam o ser humano. As opções perceptíveis no RCGEM (Rio Grande do Sul, 2021), serão analisadas a seguir.

O Projeto de Vida como eixo articulador do currículo

A temática do projeto de vida faz parte dos documentos educacionais brasileiros há um tempo considerável (Brasil, 1996; 1998; 2000; 2013; 2017; 2018; 2019), assim como os seus limites e possibilidades são apontados pela literatura (Alves; Dayrell, 2015; Arantes, 2016; Caú, 2017; Dayrell; Jesus, 2016; Dayrell, 2013). Na LDB, tomada como marco legal, no Art. 35-A, § 7º, está explícito que os currículos do Ensino Médio devem primar pela formação integral dos estudantes, de modo a dar atenção à construção do projeto de vida e à formação socioemocional, cognitiva e física (Brasil, 1996). Anuncia-se, desse modo, no texto da lei, uma proposta de formação humana integral, à qual estende-se para quatro documentos.

O primeiro são os PCNEM (Brasil, 2000), cujo documento destaca que a dualidade do Ensino Médio implica em atender a projetos de vida diferentes, porém, não excludentes, ou seja, dar continuidade aos estudos e/ou à inserção no mundo do trabalho, cujas trajetórias estudantis estão ligadas aos diferentes arranjos materiais, sociais e culturais do mundo da vida. Para dar conta de forma autônoma do projeto de vida, considerando tal dualidade, afirma-se ser necessária uma “escola média de sólida formação geral” (Brasil, 2000, p. 73). O projeto de vida, desse modo, é visto como algo inerente à vida dos estudantes e diretamente vinculado às condições materiais de sobrevivência, de modo que cabe à escola contribuir para a sua construção.

O segundo documento são os PCNEF (Brasil, 1998), nos quais a preocupação está centrada na recomendação metodológica e, portanto, trata-se de oportunizar “espaços específicos para reflexão sobre

questões juvenis” colocadas pela “construção da identidade e de projeto de vida”, porém sem “impor o tema”. O Projeto de Vida aparece, então, nesse documento, como tema transversal (Brasil, 1998, p. 130).

No terceiro documento, as DCNS (Brasil, 2013), a abordagem do tema acontece somente em relação ao Ensino Médio, apontando também para a importância de “procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (Brasil, 2013, p. 155).

O quarto documento é a BNCC (Brasil, 2018), cuja abordagem dá destaque para o Ensino Médio como espaço-tempo privilegiado para a construção do Projeto de Vida enquanto competência geral e como componente curricular integrador de saberes e vivências, destacando, desse modo, o seu papel fundamental para o alargamento da consciência crítica e autônoma dos estudantes (Silva; Matos; Brito, 2023; Silva, Brunet, Moura, 2023). A BNCC, entretanto, recoloca o vínculo entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na construção do projeto de vida, o que expressa que “[...] o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio [...]” dão sustentação “[...] para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018, p. 472). Percebe-se, assim, a verticalização da proposta e a dupla perspectiva de abordagem do projeto de vida na arquitetura curricular: a disciplinar, como componente curricular específico, e, a multidisciplinar, como eixo temático integrador que perpassa o currículo (Silva; Matos; Brito, 2023).

No texto da política da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), por sua vez, a menção ao projeto de vida é mais despreziosa e consta somente uma vez no Art. 3º, que altera o Art. 35 da LDB, em que se explicita que os currículos precisam seguir uma proposta de formação integral que centre sua atenção na construção do projeto de vida e nas dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Já no Guia de Implantação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2019), que busca orientar e operacionalizar a reforma, a aparição é mais contundente e prescritiva (Silva; Brunet; Moura, 2023), pois são 28 menções com foco nas recomendações para a organização curricular e para vinculação com as escolhas dos estudantes. Dentre as menções, destacam-se: a destinação de carga horária específica, definição de unidades curriculares específicas, presença no início do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental e exercício do protagonismo juvenil. A tônica desse documento está centrada na construção do projeto de vida dos estudantes, a qual precisa iniciar ainda na etapa anterior ao Ensino Médio, de modo a se ganhar tempo e investir esforços naquilo que seria a grande novidade do Novo Ensino Médio e que recuperaria o interesse dos estudantes pelo estudo. Desse modo, fica explícita a concepção do Projeto de Vida como princípio orientador do Ensino Médio (Falcão; Caldas; Barros, 2023).

Seguindo a lógica do efeito cascata das orientações presentes no RCGEM (Rio Grande do Sul, 2021), há uma ênfase ainda mais acentuada ao Projeto de Vida, que conta com 92 menções ao longo do texto, as quais estão distribuídas nas três seções que compõem o documento: (i) finalidades e princípios do Ensino Médio; (ii) fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho; (iii) orientações para implementação do ensino médio nas redes de ensino. Na análise textual do documento, é possível perceber algumas características comuns no que tange à forma de apresentação e à abordagem dele.

A primeira característica se refere à centralidade do Projeto de Vida como eixo articulador do currículo do Ensino Médio e, portanto, como princípio educativo, como pode ser observado no quadro 1. Entende-se que a centralidade ao Projeto de Vida é evidenciada pela associação à concepção de educação emancipatória e como possibilidade formativa nas esferas locais e gerais; pela relação direta com a metodologia da parceria, a qual possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes; pela priorização do projeto de vida dos jovens, em torno do qual se organiza o currículo e em suas diversas dimensões: formação geral básica/FGB, itinerários formativos/Ifs e unidades curriculares eletivas.

Quadro 1 – Centralidade do projeto de vida no RCGEM

A proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de Educação Emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula, de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida [...]. (p. 20)
O projeto de vida ganha destaque fazendo parte do currículo e dando conta de questões como: estilo de vida, trabalho e estudo. A metodologia de ensino apresenta o mundo como campo aberto para investigação [...] pelas possibilidades de parcerias [...], a fim de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante e de seu projeto de vida (p. 28)
O Projeto de Vida apresenta-se como possibilidade educativa para cada escola, para as redes e para o sistema gaúcho [...]. (p. 52)
Prioriza-se o planejamento do projeto de vida do jovem, de acordo com seus interesses e potencialidades e que venham a contribuir com seu futuro. (p. 54)
A FGB, os IFs e as Unidades Curriculares Eletivas apresentados no RCGEM são pensados e organizados para viabilizar o projeto de vida [...]. (p. 57)

Fonte: Rio Grande do Sul (2021, p. 20-57).

A segunda característica é evidenciada na apresentação da segunda parte do documento, na qual o Projeto de Vida é apresentado como o primeiro fundamento pedagógico do currículo gaúcho. O quadro 2 sintetiza alguns excertos que marcam a centralidade do Projeto de Vida para a organização do currículo gaúcho, evidenciada por: destacar a sua obrigatoriedade como componente curricular e como tema transversal que perpassa todas as disciplinas; reafirmar o potencial em atender as expectativas e protagonismo juvenil; desenvolver habilidades (pessoais, sociais e profissionais) e promover a cidadania e a emancipação; e possibilitar a formação teórica e prática. A partir de tais constatações, o Projeto de Vida é apresentado como princípio educativo e componente curricular.

Quadro 2 – O projeto de vida como fundamento pedagógico do RCGEM

O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº. 13.415/2017 [...]. (p. 58)
A BNCC contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas , em todas as etapas da educação. (p. 58)
O Projeto de Vida possibilita um amplo diálogo e estabelece uma relação com todas as áreas do conhecimento. (p. 58)
O Ensino Médio torna obrigatório o Projeto de Vida como componente curricular [...]. O Projeto de Vida busca atender o protagonismo juvenil de acordo com suas preferências, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio. (p. 58)
O Projeto de Vida encaminha a cidadania e a emancipação com a mediação da escola , das redes, do poder público [...]. (p. 59)
O Projeto de Vida se insere nos contextos e expectativas das juventudes , no Ensino Médio e envolve outras experiências que devem ser trabalhadas de forma integrada [...]. (p. 59)
O RCGEM propõe que, com o Projeto de Vida, os estudantes desenvolvam habilidades como a reflexão mais profunda e ampla [...]. O Projeto de Vida, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática e alia o conhecimento às vivências reais [...]. (p. 59)

Fonte: Rio Grande do Sul (2021, p. 58-61).

Nos quadros 1 e 2, evidencia-se, também, como terceira característica, a coexistência da visão disciplinar e multidisciplinar em relação ao Projeto de Vida. Essa visão perpassa todo o documento, de modo que constam 8 referências à proposta disciplinar, ou seja, como componente curricular, e 44 vezes como proposta multidisciplinar. A visão disciplinar, no entanto, ganha destaque com a obrigatoriedade

tanto de oferta nas três séries do Ensino Médio, como na grande maioria dos sistemas de ensino brasileiros (Silva; Carvalho, 2020), quanto de frequência pelos estudantes. A visão multidisciplinar é percebida, em todas as partes do RCGEM, quando apresentado como eixo norteador do currículo. No entanto, na terceira parte, quando trata da formação geral básica, fica evidente o esforço de explicitar tal relação somente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) e Linguagens e suas Tecnologias (LT), mais especificamente nos componentes curriculares de Ensino Religioso e Artes, como pode ser observado no quadro 3.

Desse modo, o RCGEM não segue a posição assinalada anteriormente de que o Projeto de Vida “estabelece uma relação com todas as áreas do conhecimento”, portanto, princípio educativo (Rio Grande do Sul, 2021, p. 58). Entretanto, ao tratar dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, o Projeto de Vida ganha destaque no eixo do empreendedorismo, cujo foco está no proposto pela BNCC, ou seja, no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao autoconhecimento, ao Empreendedorismo e ao Projeto de Vida.

Quadro 3 – A visão multidisciplinar do projeto de vida nas áreas de CHS e LT no RCGEM

CHS: O Ensino Religioso guarda significativa relação com o Projeto de Vida dos estudantes [...]. (p. 122)
CHS: A área da CHS [...] compreende que a Formação Geral Básica, integrada com Projeto de Vida , busca a qualificação social e profissional [...]. (p. 130)
CHS: Competência 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]. (p. 137)
LT: [...] a área de Linguagens [...] entende a aprendizagem como um processo contínuo, integral e alinhado ao projeto de vida dos estudantes . (p. 139)
LT: Os saberes artísticos também podem ser desenvolvidos, em articulação com o projeto de vida [...]. (p. 154)
LT: (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida , como forma de autoconhecimento [...]. (p. 174)
Empreendedorismo: os estudantes são estimulados a desenvolverem projetos pessoais e produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, para fortalecer a autonomia e o protagonismo. (p. 206)

Fonte: Rio Grande do Sul (2021, p. 58-61).

Todavia, nas habilidades específicas dos IFs, associadas ao eixo estruturante do Empreendedorismo, todas as quatro áreas do conhecimento são contempladas na habilidade “Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando [área do conhecimento] para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 213), com pequenas variações na redação. Assim, conclui-se que todas as áreas do conhecimento precisam estar articuladas à tão importante habilidade para viabilizar tanto a compreensão do empreendedorismo quanto o Projeto de Vida. A articulação direta entre Empreendedorismo e Projeto de Vida segue a tendência de outros sistemas de ensino, conforme apontado por Barbosa e Paranhos (2023). Conclui-se, assim, que há uma sobreposição, e, até uma certa confusão, entre o Projeto de Vida como componente curricular e como princípio educativo.

No que tange às legislações, o RCGEM faz menções à BNCC, DCNEM, LDB, Lei nº. 13.415/2017 e Lei Estadual nº. 15.410/2019, de modo a explicitar o alinhamento das políticas estaduais com as nacionais. O documento retoma, também, a posição da comunidade em relação ao Projeto de Vida, de modo a justificar sua necessidade pela demanda dos sujeitos escolares, assim como chama atenção para a manifestação docente quanto à falta de formação e à expectativa dos estudantes quanto à docência,

como pode ser observado no quadro 4. A conexão com a demanda da comunidade e dos sujeitos escolares está associada à expectativa latente e implícita de que, na escola, estabelecem-se diferentes relações com o aprender e com o saber, as quais contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos. Associada a tal concepção, está o destaque da formação docente quanto ao atendimento das dimensões epistemológicas, identitárias e sociais de tal proposta, assim como quanto à expectativa dos estudantes pelo auxílio na construção do projeto de vida.

Quadro 4 – A demanda da comunidade pelo projeto de vida no RCGEM

Sobre o projeto de vida, 88% de todos os segmentos acham importante que a escola oriente os estudantes na construção de um projeto de vida que os guie na escolha dos caminhos que irão tomar após o ensino médio [...]. (p. 28)
A escolha dos itinerários formativos é, ao mesmo tempo, um atrativo e um desafio para os sujeitos. A maioria afirma não saber que itinerário deve escolher e confia à escola a orientação para a escolha , muitas vezes, vinculando-a ao projeto de vida a ser desenvolvido [...] . (p. 29)
[...] mesmo tempo que esses profissionais gaúchos [professores] não se dizem totalmente preparados para amparar o jovem na construção de um projeto de vida, este jovem espera que seus mestres os auxiliem nesse processo. (p. 30)

Fonte: Rio Grande do Sul (2021, p. 58-61).

Em síntese, a presença do projeto de vida no RCGEM é marcada pelas seguintes características, considerando a diferenciação entre componente curricular e princípio educativo: coexistência da visão como eixo articulador e fundamento pedagógico; concomitância da proposta disciplinar e multidisciplinar; alinhamento com as políticas nacionais; e demanda da comunidade escolar. Diante da sua centralidade e das grandes expectativas depositadas nele, é salutar saber como os sujeitos diretamente implicados por tal proposta avaliam a experiência no cotidiano escolar.

A experiência estudantil com o componente curricular de projeto de vida

A análise das ementas do componente curricular de projeto de vida (Seduc/RS, c2023) mostra que há um conjunto de objetivos a serem atingidos pelo componente curricular de projeto de vida, de modo que cabe à escola e aos docentes viabilizarem tais experiências educativas por meio de diferentes propostas metodológicas. Percebe-se, nas ementas disponíveis pela SEDUC/RS¹, que muitas das temáticas estão presentes em outros componentes curriculares que compõem as trilhas formativas, componentes, tais como relações interpessoais, cidadania, ética, autoconhecimento, sustentabilidade, empreendedorismo, escolhas, profissões, trabalho e relações sociais. Percebe-se, desse modo, o foco nas relações com o aprender e com o saber, voltados para o identitário, social, profissional, o lugar que ocupa no presente e projeção do futuro.

Ao indagar os estudantes a respeito da utilidade do Projeto de Vida na sua formação e o que se discute no componente curricular, é possível observar dois posicionamentos, conforme a figura 1. O primeiro deles é de satisfação e o outro de insatisfação, o que está de acordo com a pesquisa de Santos (2023)², que apontou a divisão entre a avaliação positiva e negativa dos estudantes e que os estudantes gostam da disciplina de projeto de vida. A satisfação está associada ao auxílio na projeção do futuro e à insatisfação pela percepção de que ela pouco agrega para a sua formação. Na avaliação dessa dimensão, é importante destacar a expectativa dos estudantes iniciantes (primeiro ano) quanto ao auxílio para decidir

¹ Ver SEDUC/RS (c2023, p. 25-41).

² A pesquisa aplicou um questionário para cinquenta estudantes do ensino médio de Mato Grosso, Brasil.

sobre futuro, portanto, pode ser uma avaliação ainda incipiente quanto à contribuição para a sua formação. Entretanto, chama a atenção que, ao longo do diálogo, os estudantes mais experientes (segundos e terceiros anos) também manifestam tais expectativas e denunciam que elas não são atendidas. Tal constatação pode auxiliar escolas, coordenadorias e secretarias de educação a avaliar o percurso até então trilhado.

Figura 1 – Visão dos estudantes a respeito da utilidade do projeto de vida

<p>Estudante X2: [...] principalmente o projeto de vida, é uma matéria que faz a gente pensar um pouco e decidir um pouco o que a gente pensa no futuro [...].</p>
<p>Estudante A3: [...] eu acho que é uma das matérias mais importantes por causa que [...] a escola tem uma forma de preparar os alunos para a vida real [...]</p>
<p>Estudante C1: Eu acho a matéria de projeto de vida muito importante [...] é uma matéria que é essencial, ajuda a gente a progredir na vida [...] ter uma noção já, ter uma base.</p>
<p>Estudante H1: [...] projeto de vida, essas matérias, sabe, que elas não agregam muita coisa. Eu acho que projeto de vida é uma matéria muito indefinida ainda [...] eu acho que uma matéria dessas na escola pudesse ser substituída por outra mais importante.</p>
<p>Estudante J2: [...] ter outras matérias mais importantes, principalmente projeto de vida, porque a gente não tem nenhum assunto específico em projeto de vida, é mais para a gente falar de si, mas isso daí a gente vai falar no psicólogo e não na escola. Então, eu acho que isso é uma matéria bem inútil</p>
<p>Estudante L1: Eu acho que tipo, que tem algumas matérias que não agregam muita coisa, tipo, projeto de vida que é uma matéria que eu tenho. Podiam por uma matéria que agregasse mais coisas. Tipo, inútil!</p>
<p>Estudante N3: No projeto de vida a gente não vê nada sobre projeto de vida.</p>

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

O gostar da disciplina e ou identificar a sua utilidade no que tange ao futuro e à vida real estão associados ao estabelecimento de uma relação de aprendizagem com o que é proposto e, então, demonstra abertura e receptividade dos estudantes. O posicionamento contrário aponta, também, para o não estabelecimento da relação com o aprender e com o saber, por isso, visto como não agregador. Cabe destacar, conforme apontado anteriormente, que o estabelecimento das relações com o aprender e com o saber estão vinculadas aos múltiplos contextos de vida dos jovens e às diferentes relações que estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Os estudantes fazem, também, apontamentos quanto à carga horária do componente curricular de projeto de vida, conforme figura 2.

Figura 2 – Visão dos estudantes quanto a carga horária do projeto de vida

Estudante G3: Mas eu acho que deveria ter um período e não três períodos. Eu acho que deveria ser transferida para algumas matérias que saíram nesses dois períodos a mais de projeto de vida. Não precisaria de três períodos e, sim, de um só.

Estudante M2: Realmente projeto de vida não tá agregando em nada, tipo, a gente tem dois períodos, um de manhã e um começo da tarde e no contraturno praticamente ninguém vem, mas de manhã a gente não faz nada, normalmente é matação de aula

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

A avaliação associa a diminuição da carga horária de outros componentes curriculares e a utilização do tempo, o que faz com que fiquem evidentes as relações que estabelecem com o aprender e com o saber na escola, bem como suas expectativas quanto a elas. Segundo as orientações estaduais, o componente terá dois períodos semanais em cada uma das séries do Ensino Médio (Seduc/RS, c2023). Entretanto, nas manifestações dos estudantes, percebe-se diferentes arranjos na distribuição da carga horária.

Associada ao tempo significativo destinado ao Projeto de Vida no currículo escolar, está a avaliação que os estudantes fazem em relação aos conteúdos abordados e à metodologia utilizada, conforme figura 3. É marcante a associação com o Ensino Religioso e com as dificuldades metodológicas na condução do componente curricular, de modo que, muitas das atividades avaliadas, são, sob a ótica juvenil, sem sentido (colorir, escutar sons, ler textos, responder a questões).

Figura 3 – Visão dos estudantes quanto aos conteúdos abordados no projeto de vida

Estudante S2: [...] nas primeiras aulas foi bacana, foi legal, foi bem interessante. Pensa sobre o que a gente vai querer ser no futuro, né. Mas depois acaba ficando meio repetitivo [...] fica aquela aula que tanto faz, porque é sempre a mesma coisa.

Estudante Y2: [...] pra resumir, eu não vi diferença entre projeto de vida e ensino religioso. [...]. É, pra ficar lendo textos e respondendo questões e às vezes nem debate tem, só responde a questão e deu.

Estudante Y2: [...]. Então essa questão de projeto de vida, voltado para ensino religioso é algo totalmente sem sentido, principalmente dois períodos por semana, sendo que a gente sente tanta falta das outras matérias.

Estudante Z2: [...] a professora focou mais em questões de humanização, a meu ver, ela falava em questões de ideais, questões morais, éticas. Ela focava bastante nisso, nosso modo de agir, o modo de enfrentar os problemas, era uma coisa mais moral, ética, humanizada.

Estudante H1: [...] na outra escola a um tempo atrás e lá estavam ensinando sobre saúde, sobre uma vida saudável e aí eu vim pra cá e eles estão ensinando quem nós somos.

Estudante N3: Tipo, uma coisa que a gente tava fazendo no projeto de vida, era um dia escutando sons, o que isso vai agregar na minha vida, mas era uma parte que ela tinha que trabalhar.

Estudante P2: [...] no projeto de vida a gente recebe atividade do terceiro ano, de colorir, [...] e eu acho tipo que isso não vai agregar em nada na minha vida, porque crianças fazem esse tipo de atividade e a gente é do segundo ano.

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

A identificação com o ensino religioso não é novidade, pois o RCGEM assinala a “significativa relação” entre ambos. No entanto, cabe destacar que são componentes curriculares complementares, porém, de naturezas distintas e que não se anulam e nem se sobrepõem enquanto áreas de conhecimento. Tais manifestações dos estudantes demonstram a leitura que fazem entre aquilo que é ensinado e as suas expectativas, principalmente, quanto a quais relações de aprendizado e com quais saberes gostariam de se relacionar.

Nota-se, também, na escuta dos estudantes, que a única vinculação que remete ao trabalho multidisciplinar é a da sobreposição com o ensino religioso e as questões de humanização (sem vinculação a um componente curricular específico), de modo que é preponderante a compreensão de que se trata de um componente curricular. Fica evidente, desse modo, que a percepção e avaliação estudantil do Projeto de Vida está centrada no espaço-tempo escolar específico para tal e que ainda é difícil vincular o projeto de vida como algo em construção ao longo do Ensino Médio e para o qual todas as experiências escolares contribuem. Adiante, na manifestação do Estudante W1, percebe-se, de forma muito tênue, que Projeto de Vida, Tecnologia e Itinerários “estão muito parecidos”, o que pode significar tanto um pequeno indício de trabalho multidisciplinar quanto sobreposição de temas e metodologias.

Os componentes curriculares de projeto de vida e mundo do trabalho são obrigatórios no Ensino Médio Gaúcho (Seduc/RS, c2023). Ao realizar uma comparação quanto ao tamanho das ementas³, é nítida a discrepância que considera a carga horária de cada um dos componentes curriculares. Em uma análise mais detalhada, é possível perceber temáticas multidisciplinares, como, por exemplo, profissões, habilidades comportamentais e socioemocionais, mundo do trabalho, empreendedorismo, sustentabilidade, dentre outros.

Os componentes curriculares estão intrinsecamente relacionados, como observado na seguinte afirmação: “o Ensino Médio tem o compromisso de orientar os jovens estudantes nas definições do seu futuro pessoal e profissional, visando ao sucesso do seu projeto de vida” (Seduc/RS, c2023, p. 22). E, de fato, tal relação é percebida pelos estudantes na organização curricular e nas temáticas abordadas, o que demonstra, no entanto, que o Projeto de Vida ainda é falho em tal abordagem, a qual é, para eles, a mais importante ao considerar o momento de tomada de decisão pelo qual estão passando. Conforme destacado por Alves e Dayrell (2015), a dimensão profissional faz parte do Projeto de Vida e os jovens sentem falta dela.

Percebe-se, também, na ementa do componente curricular do mundo do trabalho, que muitas das temáticas estão presentes em outros componentes curriculares que fazem parte das trilhas formativas, como, por exemplo, o empreendedorismo, educação financeira, sustentabilidade, mundo do trabalho, tecnologias digitais, dentre outros. Desse modo, constata-se que a repetição de temáticas nos componentes curriculares obrigatórios e nas trilhas formativas é um traço marcante do RCGEM, o que é preocupante em virtude da denúncia a respeito do esvaziamento epistemológico do currículo por meio da destinação de parte significativa do currículo para o componente curricular de Projeto de Vida e de mundo do trabalho em detrimento de componentes curriculares das outras áreas do conhecimento (Barbosa; Paranhos, 2023). Também é possível constatar a inviabilização da flexibilidade curricular, pois as ementas são pré-fixadas, as metas pré-estabelecidas e a presença dos estudantes é obrigatória (Santos, 2023). Nessa direção, destaca-se a fragilidade epistemológica do componente curricular de Projeto de Vida e dos demais, pois a repetição aponta para a falta de conhecimentos historicamente elaborados e validados cientificamente para compor os componentes curriculares.

As manifestações sistematizadas na figura 4 ilustram as percepções positivas dos estudantes quanto à abordagem da temática das profissões no componente curricular de projeto de vida e as

³ Ver SEDUC/RS (c2023, p. 22-25).

percepções negativas quanto ao projeto de vida estar voltado somente para as questões pessoais. Tal posicionamento é esperado, pois, como apontado pelo RCGEM, a comunidade considera tal dimensão e os estudantes esperam que a escola e os professores os auxiliem nesse processo. Desse modo, a articulação entre as questões pessoais e profissionais parece um caminho promissor, entretanto, cabe ressaltar a avaliação negativa dos estudantes quanto ao modo de abordagem das questões pessoais. Conforme já apontado, o Projeto de Vida não se reduz à dimensão profissional, entretanto, ela é importante e é por meio dela que os estudantes projetam o seu futuro, juntamente com a construção de sua identidade e de formas relacionais.

O posicionamento do estudante N3 demonstra, também, que falar sobre as profissões é algo esperado e almejado quando se trata da construção do projeto de vida dos estudantes — o que já foi demonstrado anteriormente nas manifestações dos Estudantes X2, A3 e C1. Ou seja, para os jovens estudantes, pensar em um projeto de vida é pensar em uma profissão, já que se trata da projeção do futuro, o que inclui “inserção social através do trabalho e renda” (Seduc/RS, c2023, p. 22).

Figura 4 – Visão dos estudantes quanto à abordagem do tema profissões no Projeto de Vida

Estudante X2: [...] principalmente o projeto de vida, é uma matéria que faz a gente pensar um pouco e decidir um pouco o que a gente pensa no futuro [...].

Estudante A3: [...] eu acho que é uma das matérias mais importantes por causa que [...] a escola tem uma forma de preparar os alunos para a vida real [...]

Estudante C1: Eu acho a matéria de projeto de vida muito importante [...] é uma matéria que é essencial, ajuda a gente a progredir na vida [...] ter uma noção já, ter uma base.

Estudante H1: [...] projeto de vida, essas matérias, sabe, que elas não agregam muita coisa. Eu acho que projeto de vida é uma matéria muito indefinida ainda [...] eu acho que uma matéria dessas na escola pudesse ser substituída por outra mais importante.

Estudante J2: [...] ter outras matérias mais importantes, principalmente projeto de vida, porque a gente não tem nenhum assunto específico em projeto de vida, é mais para a gente falar de si, mas isso daí a gente vai falar no psicólogo e não na escola. Então, eu acho que isso é uma matéria bem inútil

Estudante L1: Eu acho que tipo, que tem algumas matérias que não agregam muita coisa, tipo, projeto de vida que é uma matéria que eu tenho. Podiam por uma matéria que agregasse mais coisas. Tipo, inútil!

Estudante N3: No projeto de vida a gente não vê nada sobre projeto de vida.

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

Os estudantes iniciantes (primeiro ano), conforme figura 5, deixam transparecer, também, que possuem expectativas quanto à relação entre projeto de vida e mundo do trabalho. Na primeira manifestação, está explícito tal desejo, que poderá ser atendido nas demais séries do ensino médio. Na segunda manifestação, é evidente a importância dada à temática do mercado de trabalho, só que ainda bastante confusa quanto aos temas abordados, de modo que fica “tudo muito parecido”, o que confirma a sobreposição de temas se considerar-se a natureza dos componentes curriculares e a carga horária semanal deles.

Figura 5 – Visão dos estudantes iniciantes quanto à relação entre Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

Estudante C1: Na verdade essa função [mercado de trabalho] teria que ser para projeto de vida, só que o nosso professor não ensina [...]. Isso tinha que ser função para projeto de vida.

Estudante W1: Para mim o mercado de trabalho é algo importantíssimo para nós desde que ele saiba ser usado, ser aproveitado [...] ainda não tá pronto, como eu disse bastante, o mercado de trabalho ainda está bastante confuso, está muito parecido com o projeto de vida, parecido com tecnologia, tá tudo muito parecido para nós esses itinerários, todos seguindo a mesma linha.

Estudante Q3: Olha, eu particularmente, acho que sim, que o projeto de vida está sendo bem interessante para nós do terceiro ano, principalmente porque a nossa professora, junto com a direção, ela disponibilizou uma psicóloga particular para conversar com a gente sobre as escolhas das profissões, porque muita gente tava perdida, não estava se identificando. Nossa, foi a melhor parte da disciplina do projeto de vida, sabe, a gente conversou bastante, muitas pessoas se encontraram. Bom, tá ajudando bastante, sabe!

Estudante G3: [...] a gente teve um pouco da parte de marketing, que é como fazer um currículo, como se comportar numa entrevista de emprego, eu acho que isso foi muito importante, mas eu acho que tá tendo muito pouco incentivo de a gente procurar fazer o ensino superior, tá tendo muito incentivo de a gente entrar no mercado de trabalho, mas sem ensino superior. Eu vejo isso, tá tendo, tipo, não tem nenhum problema você fazer, mas eu acho que essa parte faz parte da escola sim, incentivar os alunos a fazer o ensino superior [...], mas eu acho que tá tendo muito pouco incentivo de fazer o ensino superior e um pouco de desincentivo para os alunos. Então, eu acho que é isso.

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

Nessa direção, a abordagem de ambos os componentes curriculares precisa considerar o protagonismo dos estudantes a partir de suas leituras de mundo e projeções de futuro (anseios e sonhos) e não como limitador ou indutor de possibilidade. Dentre as projeções a serem consideradas, está o desejo de cursar o Ensino Superior, conforme já mostrado na literatura. Isto é, os jovens protagonistas se preocupam e desejam que o Ensino Médio também os prepare para a Educação Superior e para a vida acadêmica (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023). Tal dimensão da formação estudantil também está prevista no componente curricular do Mundo do Trabalho (figura 1). Atender as expectativas dos jovens passa, desse modo, a ser um desafio, já que é esperado que isso ajude na construção de um projeto de vida, para os que ainda não possuem, e atenda as expectativas dos que já possuem.

A proposta do RCGEM enseja a centralidade do protagonismo estudantil e do Projeto de Vida como eixo articulador do currículo e, portanto, coloca, para as escolas e professores, a responsabilidade de dar conta da multiplicidade de interesses e de anseios juvenis. O atendimento de tais expectativas, conforme já afirmado, precisa levar em consideração as formas como se estabelecem as relações com o aprender e com o saber na escola, assim como, as tensões, conflitos, momentos, experiências, visões e possibilidades dos jovens e, também, o estatuto epistemológico dos conhecimentos e saberes que se espera ensinar e que os jovens aprendam. Tais tarefas, no momento, mostram-se hercúleas e, portanto, enfrentam dificuldades para serem efetivadas.

Considerações finais

Em um cenário de centralidade do Projeto de Vida como eixo articulador do currículo e, em torno do qual, gravitam a formação geral básica, os itinerários formativos e as unidades curriculares eletivas, percebe-se que a proposta educativa do Novo Ensino Médio ainda não atingiu os objetivos proclamados. Tal afirmação está amparada nas manifestações dos estudantes, para os quais o componente curricular de Projeto de Vida é importante quando vinculado à discussão a respeito do mundo do trabalho e profissões, ou seja, voltado para a orientação profissional. Entretanto, o

componente curricular que deveria dar vazão à tal discussão é, justamente, o denominado de Mundo do Trabalho, que, por sua vez, na avaliação dos estudantes, não tem cumprido a sua função, pois se sobrepõe ao componente curricular de Projeto de Vida.

Ora, se a proposta do Novo Ensino Médio é atender e estimular o protagonismo juvenil, por que não se atende o desejo dos estudantes de centrar o componente curricular de Projeto de Vida na temática da orientação profissional? Por que não se leva em consideração a avaliação dos estudantes a respeito da elevada carga horária para os componentes curriculares de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho e que uma parte dela deveria ser destinada a componentes curriculares que tiveram seu espaço-tempo no currículo drasticamente reduzidas? Por que não se atende os desejos e anseios dos jovens das escolas públicas pela educação superior? Qual a razão de existir dois componentes curriculares que tratam das mesmas temáticas? Notadamente, é difícil responder a tais questões, entretanto, é possível afirmar que a proposta do Novo Ensino Médio, pautada pelo protagonismo estudantil para a construção do seu projeto de vida, está deixando muito a desejar naquilo que foi proclamado como seu maior diferencial. Conforme já afirmado, trata-se de uma escolha administrada e de um pseudo-protagonismo (Fávero *et Al.*, 2022; Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023; Fávero; Centenaro; Santos, 2023), alinhada à repetição da prescrição da abordagem de determinadas temáticas, que acarreta o esvaziamento epistemológico do currículo e a percepção dos estudantes de que as temáticas que mais lhe interessam não são abordadas, considerando a diversidade de suas projeções quanto ao futuro e ao seu projeto de vida. A eficiência e a eficácia da proposta do novo ensino médio e do RCGEM assentadas no tão aclamado quarteto de protagonismo estudantil, de mundo do trabalho, de projeto de vida e de empreendedorismo ainda está por ser demonstrada. As relações que se estabelecem com o aprender e com o saber no cotidiano escolar ainda estão por serem construídas, seja como componente curricular ou como princípio educativo. A pergunta: “de que trata projeto de vida?” ainda precisa ser melhor respondida e as percepções dos estudantes já apontam algumas respostas.

A “metáfora viva” do penduricalho, nesse sentido, “põe diante dos olhos” a tensão entre o proposto e o vivido. Enquanto “potência da eloquência”, o documento do RCGEM dá ênfase ao projeto de vida como inovação curricular com capacidade de alterar, significativamente, a experiência estudantil com a escola e com a projeção do futuro. Para isso, aposta-se em estabelecer diferentes relações com o aprender e com o saber. Entretanto, a “lógica do verossímil” aponta para muitas fragilidades no processo de efetivação e de promoção de tais experiências na escola. As manifestações dos estudantes apontam para o não estabelecimento das relações com o aprender e com o saber, de acordo com o esperado, apesar de reconhecerem a importância do componente curricular de projeto de vida. Desse modo, é possível concluir que o reconhecimento do projeto de vida, como princípio educativo, ainda precisa ser aperfeiçoado, por isso, por ora, ele está no nível de mais um adorno que chama atenção, mas que ainda precisa mostrar o seu potencial inovador e sua factibilidade. Tem-se consciência dos limites metodológicos da universalização dos resultados dos grupos focais, entretanto, os resultados nos mostram tensões e facetas da compreensão do vivido pelos estudantes que dificilmente seriam captados de outra forma.

Referências

- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, n. 41, v.2, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ARANTES, Valéria Amorim et al. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, v. 23, p. 77-94, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002724987>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. *Revista Trabalho Necessário*, v. 21, n. 44, p. 01-27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57385>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BORGES, Anna Karolina Santoro. *Projetos de vida no contexto educacional público: Concepções de professores e estudantes*. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16818>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC e Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília. DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BRASIL. *Guia de implementação do novo ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Consed, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.
- CAÚ, José Nildo Alves. *A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25209>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CHARLOT, Bernad. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, v. 37, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.

DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António. *Habitar a escola e as suas margens*. Portalegre/PT: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v3i142.5>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FALCÃO, Nadia Maciel Falcão; CALDAS, Rafaela Silva Marinho Caldas; BARROS, Ellen Belmonte. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14360, 15 abr. 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14360>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. A colcha de retalhos do Projeto de Vida no Ensino Médio Gaúcho. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 42, n.4, p.1-20, out./dez, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/98517>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto [et al.]. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres. (Org.). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022. p. 215-228. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369143551_O_PROTAGONISMO_DOS_ESTUDANTES_NA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_de_que_protagonismo_estamos_falando. Acesso em: 17 jun. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14414, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414/114117103>. Acesso em: 17 jun. 23.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O Neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.html>. Acesso em: 23. abr. 2023.

KRAEMER, Celso; OECHSLER, Fábio Richard. Analítica existencial e Projeto de Vida em Santa Catarina. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14326-e14326, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14326>. Acesso em: 22 abr. 2023.

LAMARÃO, M. V. M.; DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA, R. O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, p. 01-15, 22 jul. 2022.

PROJETO. In: Michaelis – *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2023. disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/projeto>. Acesso em: 23 abr. 23.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. *Revista de Ciências Sociais*, v. 31, n. 42, p. 107-126, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v31i42.5>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SANTOS, Milaine Fernandes dos Santos. Projeto de vida: o que os estudantes do ensino médio de Cáceres, Mato Grosso, Brasil pensam sobre isso? *Journal of Education, Science And Health – Jesh*, v. 3, n. 2, p. 1-8, abr./jun., 2023. Disponível: www.jeshjournal.com.br. Acesso em: 22 abr. 2023

SEDUC/RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. *Ensino Médio Gaúcho*. SEDUC/RS, c2023. Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 23.

SILVA, Francisco Vieira; BRUNET, Patrícia Diógenes de Melo; MOURA, Thâmara Soares de. “O futuro já começou”. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14253, 17 abr. 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14253>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Gidalti Guedes da; MATOS, Helen Carla Santos de; BRITO, Renato Oliveira. Projeto de vida no ensino fundamental: desafios de implementação. *Educação em Foco*, v. 28, n. 1, p. e28005-e28005, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38783>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Klever Corrente; CARVALHO, Olgamir Francisco de. Mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 68-80, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/692>. Acesso em: 22 abr. 2023.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, e. 14398, p. 1-23, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398/114117105>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TROIAN, Alessandra; BREITENBACH, Raquel. A Questão da Juventude na Contemporaneidade: Estudo dos Projetos de Vida em Arroio do Tigre/RS. *Desenvolvimento Em Questão*, n. 16, v. 44, p. 260–284, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2018.44.260-284>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RECEBIDO: 28/10/2024
APROVADO: 29/02/2025
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/28/2024
APPROVED: 02/29/2025
PUBLISHED: 03/18/2025