

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA:  
SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR JOVENS EM UMA ESCOLA DE JOINVILLE/SC

LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE – SC

2022

LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING  
NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA:  
SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR JOVENS EM UMA ESCOLA DE JOINVILLE/SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Jane Mery Richter Voigt.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

K92n	<p>Krelling, Lucelia Izabel Fraga Novo ensino médio e o componente curricular projeto de vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville/SC / Lucelia Izabel Fraga Krelling; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>148 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Ensino médio – Currículo. 2. Ensino médio – Joinville (SC). I. Voigt, Jane Mery Richter. II. Título.</p> <p>CDD 373.19</p>
------	---

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

**Termo de Aprovação**

**“Novo Ensino Médio e o Componente Curricular Projeto de Vida: Significações  
Atribuídas por Jovens em uma Escola de Joinville/SC”**

por

Lucelia Izabel Fraga Krelling

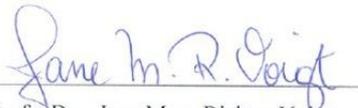
**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares  
(UERN)

Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce  
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 14 de dezembro de 2022.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai, em memória, que deixa imensas saudades. À minha mãe, Derci; ao meu marido, Adalberto; e aos meus filhos, Amanda, Camila, Arthur e Barbara, por serem meu porto seguro de todas as horas e que com carinho e paciência me incentivaram e apoiaram durante esta caminhada.

Quem observa não o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à professora Jane Mery Richter Voigt as valiosas sugestões e críticas, sua empatia e palavras de incentivo, sempre enaltecendo o trabalho realizado, sem no entanto deixar de se posicionar e contribuir para a qualificação do trabalho que se construía.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, cujas contribuições foram valiosas.

Aos professores Julio Ribeiro Soares e Marly Krüger de Pesce a concordância em participar da banca examinadora e as contribuições feitas, de importância singular para o andamento da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologia (GECDOTE) os temas discutidos durante as reuniões que muito me auxiliaram no processo de constituição como pesquisadora.

Aos colegas de mestrado, especialmente às amigas Caroline Michele Brunken e Ana Paula Simião a amizade, o estímulo e companheirismo.

À equipe da Escola Municipal Professora Anna Maria Harger, sobretudo à auxiliar de direção, Sônia Regina Stamm Frost, o suporte oferecido na gestão da escola durante os intensos períodos de estudo.

À direção, coordenação da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar a carinhosa acolhida durante a realização da pesquisa.

Aos estudantes da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar a entrega durante os momentos da reunião do grupo de discussão.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que compreenderam o distanciamento durante estes dois anos de dedicação aos estudos.

À minha mãe, que por ter me possibilitado condições de estudo e com seu pouco estudo me fez acreditar que, por meio da educação, construiremos um mundo melhor para nossos filhos e filhas.

Ao meu marido, Adalberto, aos meus filhos, Amanda, Camila, Arthur e Barbara, e a Marcelo, meu genro, o amor, a paciência e compreensão durante a realização deste trabalho.

## RESUMO

Considerando a necessidade de compreender como está sendo ofertado o componente curricular Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, foi desenvolvida a presente dissertação de mestrado, intitulada *Novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida: significações atribuídas por jovens em uma escola pública de Joinville/SC*. A pesquisa está vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. Tem como objetivo apreender os sentidos e significados que os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Joinville/SC atribuem a um currículo que oferece o componente curricular Projeto de Vida. Os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a investigação estão ancorados numa perspectiva sócio-histórica. No que tange às discussões curriculares, destaca-se a importância do pensamento de autores como Morgado (2018), Sacristán (2013; 2017), Moreira e Silva (2011), Silva (2015) e Apple (2006). Para abordar o Projeto de Vida, componente curricular do itinerário formativo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina para a formação das juventudes, apoiamos-nos nas contribuições de pesquisadores como Dayrell e Carrano (2014), Dayrell (2003) e Sposito (1997), que abordam os conceitos de juventude, projetos de vida e a relação do jovem com a escola. A proposta metodológica, de abordagem qualitativa, contou com a realização de grupos de discussão, feitos com dez alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Joinville/SC. O material angariado nos grupos foi analisado com base na metodologia denominada Núcleos de Significação, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006; 2013), cujo principal alicerce teórico é a psicologia sócio-histórica. A análise das falas dos jovens permitiu elencar três Núcleos de Significação. O Núcleo de Significação 1, intitulado “O tempo de ser jovem: entre sonhos e responsabilidades”, trata das demandas juvenis, destacando que uma das condições para que o jovem signifique a escola como espaço de saber e acolhimento está em percebê-lo na sua totalidade, para além da condição de aluno. O Núcleo de Significação 2, “O currículo pouco dialoga com as realidades vividas pelos jovens e o excesso de responsabilidades impactando na qualidade do tempo escolar”, aborda questões sociais profundas vivenciadas pela maioria dos estudantes brasileiros. Já o Núcleo de Significação 3, “Componente curricular Projeto de Vida: Projeto de Vida como oportunidade para falar das coisas da vida”, destaca a sobrecarga diária enfrentada pelos jovens estudantes, suas demandas emocionais e as experiências vivenciadas durante as aulas do componente curricular Projeto de Vida. A análise dos núcleos, provenientes das falas dos jovens participantes da pesquisa, culminada com a leitura e análise dos documentos catarinenses, indica que, embora o componente curricular Projeto de Vida constitua uma temática relevante no currículo do Ensino Médio, persiste a incerteza no que diz respeito à sua oferta como componente curricular obrigatório, reforçando a ideia de que, para além de 2 horas-aula semanais com o componente curricular Projeto de Vida, os estudantes necessitam de uma formação crítica e emancipatória, que deve ser contemplada nas demais áreas do conhecimento. Por outro lado, a escola precisa acolher e ouvir os jovens em suas necessidades.

Palavras-chave: Currículo. Novo Ensino Médio. Juventudes. Projeto de Vida. Sentidos e Significados.

# **NEW HIGH SCHOOL: AND THE LIFE PROJECT CURRICULAR COMPONENT: MEANINGS ATTRIBUTED BY YOUNG PEOPLE IN A PUBLIC SCHOOL IN JOINVILLE/SC**

## **ABSTRACT**

Considering the necessity of understanding how the Life Project curricular component is being offered in the New High School curriculum in Santa Catarina, the present master's thesis entitled "New High School: and the Life Project curricular component: meanings attributed by young people in a public school in Joinville/SC". The research is linked to the Master's in Education of the Graduate Program in Education at Univille university in the Curriculum, Technologies and Educational Practices research line. It aims to apprehend the senses and meanings that young high school students from a public school in Joinville/SC attribute to a curriculum that offers the Life Project curricular component. The theoretical and methodological assumptions that support the research are anchored in a socio-historical perspective. With regard to curricular discussions, the importance of the thinking of authors such as Morgado (2018), Sacristán (2013, 2017), Moreira and Tadeu (2011), Silva (2015) and Apple (2006) is highlighted. To approach the Life Project, a curricular component of the New High School training itinerary in Santa Catarina for the formation of youths, we relied on the contributions of researchers such as Carrano and Dayrell (2014), Dayrell (2003) and Sposito (1997), that address the concepts of youth, life projects and the relationship between young people and school. The methodological proposal, with a qualitative approach, involved discussion groups with 10 high school students from a state public school in Joinville/SC. The material collected in the groups was analyzed based on the methodology called Cores of Meaning developed by Aguiar and Ozella (2006, 2013), whose main theoretical foundation is socio-historical psychology. The analysis of the young people's speeches allowed the listing of three Cores of Meaning. Cores of Meaning 1, entitled The Time of Being Young: Between Dreams and Responsibilities, deals with youth demands, highlighting that one of the conditions for young people to signify school as a space of knowledge and acceptance is to perceive it in its entirety, beyond the status of student. The Cores of Meaning 2, The curriculum has little dialogue with the realities experienced by young people and excess of responsibility impacting the quality of school time" addresses deep social issues experienced by most Brazilian students. Cores of Meaning 3, Life Project curricular component: Life Project as an opportunity to talk about things in life, highlights the daily overload faced by young students, their emotional demands and the experiences lived during the Life Project curricular component classes. The analysis of the cores, from the speeches of the young participants in the research, culminating with the reading and analysis of documents from Santa Catarina, indicate that, although the Life Project curricular component constitutes a relevant theme in the High School curriculum, uncertainty persists in what concerns its offer as a mandatory curricular component, reinforcing the idea that in addition to two weekly hours of classes with the Life Project curricular component, students need critical and emancipatory practice, which must be contemplated in the other areas of knowledge. On the other hand, the school needs to welcome and listen to young people in their needs.

**Keywords:** Curriculum. New High School. Youths. Life Project. Senses and Meanings.

**NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: Y EL COMPONENTE CURRICULAR  
PROYECTO DE VIDA: SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS JÓVENES DE  
UNA ESCUELA PÚBLICA DE JOINVILLE/SC**

**RESUMEN**

Considerando la necesidad de entender cómo se ofrece el componente curricular Proyecto de Vida en el currículo de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina, se desarrolló la presente tesis de maestría titulada "Nueva Escuela Secundaria: y el componente curricular Proyecto de Vida: significados atribuidos por los jóvenes de una escuela pública de Joinville/SC". La investigación está vinculada a la Maestría en Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Univille en la línea de investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas. Su objetivo es aprehender los sentidos y significados que los jóvenes estudiantes de secundaria de una escuela pública de Joinville/SC atribuyen a un plan de estudios que ofrece el componente curricular Proyecto de Vida. Los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan la investigación están anclados en una perspectiva sociohistórica. En cuanto a las discusiones curriculares, se destaca la importancia del pensamiento de autores como Morgado (2018), Sacristán (2013, 2017), Moreira y Tadeu (2011), Silva (2015) y Apple (2006). Para abordar el Proyecto de Vida, componente curricular del itinerario formativo de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina para la formación de los jóvenes, nos apoyamos en los aportes de investigadores como Carrano y Dayrell (2014), Dayrell (2003) y Sposito (1997), que abordan los conceptos de juventud, proyecto de vida y la relación entre jóvenes y escuela. La propuesta metodológica, de enfoque cualitativo, contó con la realización de grupos de discusión, realizados con 10 estudiantes de secundaria de una escuela pública de Joinville/SC. El material recogido en los grupos fue analizado con base en la metodología denominada Núcleos de Sentido, desarrollada por Aguiar y Ozella (2006, 2013), que tiene como principal fundamento teórico la psicología social-histórica. El análisis de los discursos de los jóvenes permitió identificar tres Núcleos de Sentido. El Núcleo de Sentido 1, titulado El tiempo de ser joven: entre sueños y responsabilidades trata de las demandas de los jóvenes, señalando que una de las condiciones para que el joven signifique la escuela como espacio de conocimiento y acogida es percibirla en su totalidad, más allá de la condición de estudiante. Núcleo de sentido 2, El plan de estudios dialoga poco con las realidades que viven los jóvenes y el exceso de responsabilidad impacta en la calidad del tiempo escolar” aborda cuestiones sociales profundas que viven la mayoría de los estudiantes brasileños. Núcleo de Significado 3, Componente Curricular Proyecto de Vida: El Proyecto de Vida como una oportunidad para hablar de las cosas de la vida, destaca la sobrecarga diaria que enfrentan los jóvenes estudiantes, sus demandas emocionales y las experiencias vividas durante las clases del componente curricular Proyecto de Vida. El análisis de los núcleos, provenientes de los discursos de los jóvenes participantes de la investigación, culminado con la lectura y el análisis de los documentos de Santa Catarina, indican que, aunque el componente curricular Proyecto de Vida sea un tema relevante en el currículo de la Educación Secundaria, persiste la incertidumbre con respecto a su oferta como componente curricular obligatorio, reforzando la idea de que más allá de dos horas/semana con el componente curricular Proyecto de Vida, los alumnos necesitan una formación crítica y emancipadora, que debe ser contemplada en las demás áreas de conocimiento. Por otro lado, la escuela debe acoger y escuchar a los jóvenes en sus necesidades.

Palabras-clave: Plan de estudios. Nueva escuela secundaria. Juventudes. Proyecto de vida. Significados y significados.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APOIA** – Aviso por Infrequência de Crianças e Adolescentes
- APOMT** – Aviso por Maus-tratos de Crianças e Adolescentes
- ABdC** – Associação Brasileira de Currículo
- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
- CBEMTC** – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
- CEDUPs** – Centros de Educação Profissional
- CEE/SC** – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- CT** – Técnica de Nível Médio
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EM** – Ensino Médio
- EMITI** – Ensino Médio em Tempo Integral
- FIC** – Formação Inicial Continuada
- GECDOTE** – Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Medida Provisória
- NEM** – Novo Ensino Médio
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OMESC** – Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PCSC** – Proposta Curricular de Santa Catarina
- PPP** – Projeto Político-pedagógico
- PROEMI** – Programa Ensino Médio Inovador
- REM** – Reforma do Ensino Médio
- SEBRAE** – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online

**SEC** – Secretaria de Educação

**SEE-SC** – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Produções selecionadas para análise.....	23
<b>Quadro 2:</b> Vinculação das disciplinas às áreas do conhecimento no NEM es escolas piloto de Santa Catarina.....	45
<b>Quadro 3:</b> Modelo de Oferta do NEM em Santa Catarina.....	46
<b>Quadro 4:</b> Modelo de Execução do NEM em Santa Catarina.....	47
<b>Quadro 5:</b> Matriz Curricular A.....	48
<b>Quadro 6:</b> Matriz Curricular B.....	49
<b>Quadro 7:</b> Matriz Curricular C.....	49
<b>Quadro 8:</b> Sugestões de unidades temáticas por dimensão do Projeto de Vida no CBEMTC... .....	60
<b>Quadro 9:</b> Seleção dos Pré-Indicadores.....	114
<b>Quadro 10:</b> Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significação 1: O tempo de ser jovem: entre sonhos e responsabilidades.....	127
<b>Quadro 11:</b> Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significação 2: O currículo pouco dialoga com as realidades vividas pelos jovens e o excesso de responsabilidades impactando na qualidade do tempo escolar.....	134
<b>Quadro 12:</b> Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significação 3: Componente Curricular Projeto de Vida: Projeto de Vida como oportunidade para falar das coisas da vida.....	140

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados do INEP (2019) sobre o Ensino Médio no Brasil .....	18
<b>Tabela 2:</b> Dados do INEP (2019) sobre o Ensino Médio em Santa Catarina .....	19
<b>Tabela 3:</b> Dados do INEP (2019) sobre o Ensino Médio em Joinville/SC .....	19
<b>Tabela 4:</b> Artigos do banco de dados da SciELO e da ANPED.....	21
<b>Tabela 5:</b> Banco de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	21

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1:</b> Cartaz elaborado pelos estudantes durante o grupo de discussão.....	95
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I – CURRÍCULO E REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS</b> .....	28
<b>1.1. Reforma da Lei n.º 13.415/2017</b> .....	36
<b>1.2 Percurso da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina</b> .....	43
<b>CAPÍTULO II – O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM SANTA CATARINA</b> .....	51
<b>2.1 Projeto de Vida e as juventudes</b> .....	51
<b>2.2 Propostas e desafios para a implementação do Projeto de Vida no currículo de     Santa Catarina</b> .....	55
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	65
<b>3.1 Escolha: escola e participantes da pesquisa</b> .....	67
<b>3.1.1 Características da escola</b> .....	69
<b>3.2 Processo de coleta de dados</b> .....	69
<b>3.3 Núcleos de Significação</b> .....	71
<b>CAPÍTULO IV – SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS POR JOVENS SOBRE ITINERÁRIOS FORMATIVOS: CURRÍCULO PAUTADO EM PROJETO DE VIDA</b> .....	74
<b>4.1 Núcleo de Significação 1 – O tempo de ser jovem: entre sonhos e responsabilidades</b> .....	75
<b>4.2 Núcleo de Significação 2 – O currículo pouco dialoga com as realidades vividas     pelos jovens e o excesso de responsabilidades impactando na qualidade do tempo     escolar</b> .....	81
<b>4.3 Núcleo de Significação 3 – Componente curricular Projeto de Vida: Projeto de     Vida como oportunidade para falar das coisas da vida</b> .....	88
<b>4.4 Internúcleos</b> .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICE I – Seleção dos Pré-indicadores</b> .....	114
<b>APÊNDICE II – Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1</b> .....	127
<b>APÊNDICE III – Pré- indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2</b> .....	134
<b>APÊNDICE IV – Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3</b> .....	140
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética</b> .....	145
<b>ANEXO B - Declaração da Instituição Participante</b> .....	148

## INTRODUÇÃO

“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2007, p. 98).

Quando reflito a respeito da educação escolar como intervenção no mundo, compreendo que esta deve acontecer numa perspectiva emancipatória, que priorize a ética, o respeito à subjetividade e a identidade do estudante. De acordo com Freire (2007, p. 59), “o respeito à autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse sentido, acredito em uma educação que, além do ensino dos conteúdos inerentes ao processo ensino e aprendizagem, considera a atividade educativa como prática social, por meio da qual o sujeito se constitui.

Para explicitar a minha intenção de pesquisa e mostrar os vínculos com a temática, passo a apresentar alguns aspectos da minha trajetória acadêmica e profissional. Graduada em Pedagogia em 1991 pela Associação Catarinense de Ensino e pós-graduada em Psicopedagogia no ano de 1997 pela mesma instituição, sempre atuei na educação. Nos cursos de formação continuada, priorizei os que contemplavam temáticas sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Assim, no ano de 1999, candidatei-me ao Conselho Tutelar de Joinville e nesse percurso profissional pude constatar que a garantia de direitos referentes ao acesso e à permanência na escola de jovens e adolescentes estava prevista apenas nos dispositivos legais. Preocupada com a garantia desse direito fundamental, preconizado no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, p. 45), fui uma das primeiras conselheiras tutelares a colocar em prática o programa Aviso Por Infrequência (APOIA), que na época contemplava apenas alunos evadidos do Ensino Fundamental.

No ano de 2005, fui aprovada em segundo lugar no primeiro concurso público para orientadores educacionais do município de Joinville. Iniciei minhas atividades como orientadora educacional em uma escola de periferia com muitos desafios no sentido de garantir a permanência dos alunos no espaço escolar, principalmente a permanência dos adolescentes. Muitos deles apresentavam defasagem idade/série, e o foco de interesse estava na independência financeira.

No ano de 2009, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, nos programas do governo do estado de Santa Catarina (APOIA – Aviso por Infrequência de Aluno e APOMT – Aviso por Maus-tratos Contra Crianças ou Adolescentes), programas voltados para crianças e adolescentes da Rede Municipal de Educação em Joinville/SC, estudantes esses em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos educacionais.

Por conta do conhecimento e da experiência que adquiri nas funções exercidas, em 2012 fui nomeada gestora escolar da Escola Municipal Anita Garibaldi. A referida instituição atende apenas alunos dos anos iniciais. Durante meus cinco anos de gestão não se constatou nenhuma situação de abandono escolar. No ano de 2017, assumi a gestão da Escola Municipal Professora Anna Maria Harger, permanecendo nessa função até o momento. A escola atende cerca de 1.150 alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e está localizada nas proximidades do centro da cidade. O índice de abandono escolar é muito baixo, porém a necessidade da independência financeira também começa a emitir seus sinais quando os alunos chegam ao oitavo e nono ano. Muitos deles já começam a trabalhar como menor aprendiz e nem todos ingressam no Ensino Médio, elegendo como prioridade as questões financeiras.

Diante da realidade exposta em cada vida que por mim passava, e estudiosa e defensora do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vinham sempre os mesmos questionamentos: quem está violando o direito desses adolescentes? Se a grande maioria consegue concluir o Ensino Fundamental, por que sequer vislumbram a possibilidade de ingressar no Ensino Médio? E quando conseguem, por que não concluem? Minha trajetória profissional e pessoal foi permeada pela inquietação e indignação no que diz respeito à garantia de direitos de crianças e adolescentes, especialmente dos jovens que por algum motivo acabam sendo excluídos ou privados de uma educação que, *a priori*, é direito de todos. Assim, em 2021 ingressei no Mestrado em Educação, linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. Escolhi tal linha de pesquisa por entender que a permanência dos jovens na escola, além de outros fatores que extrapolam os recursos escolares, passa também pelas políticas curriculares e práticas educativas.

As leis que regulamentam a educação escolar em nosso país preconizam garantias de acesso e obrigatoriedade de frequência às aulas a todos os brasileiros que ainda não completaram 18 anos, garantia prevista na Constituição Federal de 1988 (artigo 205), assegurando que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 119).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz como prerrogativa que o ensino médio faz parte da educação básica, no entanto esse direito foi fragilizado por não ter se tornado obrigatório. No ano de 2009, com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, a educação tornou-se obrigatória e gratuita para todas as pessoas na faixa etária de 14 a 17 anos, o que tornou obrigatória a oferta do Ensino Médio, representando avanços, não fossem as desigualdades de acesso e permanência dos jovens nas escolas. Outro marco relevante ocorreu em 2016, quando o ECA passou por reformulações, contemplando a partir de então a progressiva extensão da obrigatoriedade da educação para os estudantes do Ensino Médio. Reconhecido como um direito e de caráter obrigatório, temos um acréscimo do número de estudantes que acessam o Ensino Médio, e as escolas passam a receber uma juventude marcada por extremas desigualdades jamais vistas no sistema escolar.

Dessa forma, a oferta do Ensino Médio vem se expandindo, evidenciando novos desafios, apresentando-se como uma temática de difícil enfrentamento, atravessada por questões ideológicas e de poder que vêm impulsionando as diversas propostas curriculares. Tais propostas têm sido alvo de questionamentos por parte dos pesquisadores em educação, professores e sociedade civil, pois envolvem campos de disputa especialmente no que diz respeito à finalidade dessa etapa de ensino, ao seu formato e a quem se destina. Para Krawczyk (2011, p. 755), “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 nacional”.

Porém, ainda que existam previsões legais no sentido de garantir o acesso e permanência na escola para os estudantes do Ensino Médio, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019 apontam que, por mais que se fale em universalização da Educação Básica, ainda não há garantia da permanência de todos os adolescentes na escola, principalmente na última etapa de ensino. O contexto social vivenciado pela maioria dos jovens das camadas populares tem sido fator decisivo para a inserção precoce no mundo do trabalho, levando os estudantes a abandonar a escola.

Com o intuito de resgatar os jovens/adolescentes, para que concluam com sucesso o Ensino Médio, muitas reformulações curriculares têm sido efetuadas, todas com foco na preparação do jovem para o mundo do trabalho e para que atribuam sentido a essa etapa de ensino, que vem desconectada entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela. Considerando as diversas modificações nos documentos norteadores da etapa final da

Educação Básica, percebe-se que o currículo do Ensino Médio e sua intencionalidade sempre foram um cenário de disputas em torno dos sentidos e das finalidades dessa etapa de ensino (SILVA, 2015).

Quando nos reportamos para a realidade do estado de Santa Catarina, os dados do INEP de 2019 apresentados a seguir apontaram que o índice de abandono escolar no Ensino Médio em Santa Catarina é de 16,2%, somando um total de 11.211 alunos. Em Joinville, a maior cidade do estado e lócus da pesquisa, 13,6% dos alunos abandonaram a escola, totalizando 822 alunos que não concluíram o Ensino Médio. Ao analisarmos os dados de reprovação encontrados tanto em Joinville quanto em Santa Catarina e no Brasil, os índices são ainda maiores, principalmente no primeiro ano de acesso ao Ensino Médio (tabelas 1 a 3).

Ainda nessa perspectiva de análise, Kuenzer (2009) destaca que a escolarização líquida dos jovens brasileiros entre 15 e 19 anos que concluem o Ensino Médio não ultrapassa o índice de 25%. Em nova pesquisa, a mesma autora ressalta: “especificamente no ensino médio, em 2018, foram registradas 7,7 milhões de matrículas, seguindo a tendência de queda nos últimos anos; nesse período, o número total de matrículas no ensino médio reduziu 7,1%” (KUENZER, 2020, p. 60). Os dados evidenciados apontam que a garantia de acesso e permanência na escola para todos os estudantes do Ensino Médio ainda constitui um desafio, demandando atenção especial do poder público e da sociedade em geral. Seguindo os dados, na cidade de Joinville, se concentrássemos todos os alunos que abandonam o Ensino Médio em uma mesma região, teríamos uma escola de porte grande sem estudantes.

**Tabela 1** – Dados do INEP (2019) sobre o Ensino Médio no Brasil

<b>Ensino Médio no Brasil</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
1.º ano EM	13,4% 359.757 reprovações	6,1% 163.770 abandonos	80% 2.161.299 aprovações
2.º ano EM	8,1% 174.796 reprovações	3% 99.267 abandonos	83,7% 1.883.910 aprovações
3.º ano EM	4,5% 88.742 reprovações	3% 59.161 abandonos	92,5% 1.824.131 aprovações

Fonte: Censo escolar (INEP, 2019)

**Tabela 2** – Dados do INEP (2019) sobre o Ensino Médio em Santa Catarina

<b>Ensino Médio Santa Catarina</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
1.º ano EM	19,3% 17.136 reprovações	5,3% 4.706 abandonos	75,4% 66.944 aprovações
2.º ano EM	11,2% 7.807 reprovações	5,1% 3.555 abandonos	83,7% 58.341 aprovações
3.º ano EM	6,1% 3.755 reprovações	4,8% 2.955 abandonos	89,1% 54.837 aprovações

Fonte: Censo escolar (INEP, 2019)

**Tabela 3** – Dados do INEP (2019) sobre o Ensino Médio em Joinville/SC

<b>Ensino Médio Joinville</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
1.º ano EM	17,7% 1.283 reprovações	4,4% 319 abandonos	77,9% 5.643 aprovações
2.º ano EM	11,5% 687 reprovações	4,1% 245 abandonos	84,4% 5.041 aprovações
3.º ano EM	7,6% 384 reprovações	5,1% 258 abandonos	87,3% 4.407 aprovações

Fonte: Censo escolar (INEP, 2019)

Os índices apresentados nas tabelas 1 a 3 nos reportam para uma preocupação com a formação dos jovens e com os currículos ofertados nas escolas de educação básica. Um dos aspectos a serem considerados é a oferta de um currículo que possa atender às necessidades dos jovens, para uma formação que possa permitir que atuem na sociedade de forma emancipada e transformadora e que possam se inserir no mundo do trabalho. No que concerne às reformulações curriculares impostas pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), que aponta novas diretrizes para o Novo Ensino Médio, vimos a necessidade de investigar suas potencialidades e/ou desafios no sentido de propor mudanças ao cenário posto. Desse modo, compreendendo os jovens como protagonistas, levando em conta que os jovens que hoje estão inseridos nos ambientes escolares também são oriundos de uma comunidade e trazem consigo histórias de vida, visão de mundo, desejos, anseios, compreensão da realidade, tornam-se eminentes e urgentes uma reflexão e uma pesquisa mais aprofundadas acerca do Novo Ensino Médio, particularmente no que diz respeito aos itinerários formativos oferecidos pelas escolas.

Os referidos itinerários, conforme os documentos curriculares, configuram-se em um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitará ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento dos estudos

ou ainda para o mundo do trabalho. Em Santa Catarina, de acordo com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), os itinerários formativos compreendem uma organização formada por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. Os itinerários poderão contemplar uma ou mais áreas do conhecimento ou ainda a formação técnica e profissional; sua oferta e seus respectivos arranjos curriculares devem levar em conta a escuta dos estudantes e a possibilidade de oferta da instituição educacional (SANTA CATARINA, 2020).

Nesse sentido, mobiliza-me na pesquisa o seguinte questionamento: Que sentidos e significados jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Joinville/SC atribuem a um currículo que oferece o componente curricular Projeto de Vida? Partindo desse questionamento, o objetivo geral da pesquisa consiste em apreender os sentidos e significados que jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Joinville/SC atribuem ao componente curricular Projeto de Vida.

Diante de tantas indagações e incertezas que foram tomando corpo durante o processo de leitura a respeito do tema a ser pesquisado, fez-se necessário buscar informações sobre caminhos percorridos por outros investigadores, contribuições que oportunizassem a reflexão e o enriquecimento do aporte teórico. Para identificar as produções relacionadas ao objeto de estudo da presente dissertação, foi realizado um balanço de produções, que consiste na procura por trabalhos que tivessem relação direta ou indireta com o tema desta pesquisa, o que, além de ser imperioso para a contextualização das produções relativamente atuais a respeito do que se pretende investigar, conferiu significativo enriquecimento no tocante à conceituação relacionada às palavras-chave, entre os demais elementos que compõem o tema geral e o aditamento da sustentação bibliográfica da pesquisa .

A fim de obter uma busca precisa e que estivesse de acordo com o tema, utilizaram-se algumas combinações de palavras, chamadas de descritores. Tais combinações provêm das palavras-chave que estão em consonância com os objetivos da dissertação. Para realização da pesquisa recorreu-se ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Além disso, usou-se também a biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

As pesquisas bibliográficas levadas a cabo nas últimas décadas são de fundamental importância para compreendermos a educação na contemporaneidade, e o conhecimento histórico adquirido jamais poderá ser menosprezado. Para a presente dissertação, no sentido de promover uma reflexão acerca das produções relacionadas ao Novo Ensino Médio, Projeto

de Vida e as Juventudes, o período estabelecido engloba os últimos cinco anos (2017-2021), uma vez que a reforma tem seu marco legal em 2017 com a Lei nº 13.415.

Para coleta de dados foram empregados os descritores: “Novo Ensino Médio”, “Itinerários Formativos”, “Projeto de Vida”, “Juventude”, “Sentidos e Significados”. Na intenção de encontrar resultados mais específicos, usaram-se conectores nos descritores “Juventude”, realizando a busca por “Juventudes” OR “Juventude”, e “Itinerários Formativos”, buscando-se por “Itinerários Formativos” OR “Novo Ensino Médio”; nos demais manteve-se o descritor isoladamente, destacando-o entre aspas. Feitas as tentativas, foi realizada a leitura flutuante do resumo dos trabalhos, porém poucas pesquisas demonstraram alguma relação com o tema da dissertação.

A busca teve início pelo banco de dados da SciELO e biblioteca da ANPED; os referidos achados estão descritos na tabela a seguir.

**Tabela 4** – Artigos do banco de dados da SciELO e biblioteca virtual da ANPED (busca 1)

Ano base	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Quantidade de artigos	3	1	3	1	3	11

Fonte: Autora (2022)

Constata-se com esses dados o baixo número de pesquisas nos últimos cinco anos relacionadas ao Novo Ensino Médio, Itinerários Formativos, Juventudes, Projeto de Vida, fato que não provoca surpresa, pois é um tema novo e a reforma do EM ainda está em fase de implementação nas escolas de Educação Básica.

**Tabela 5** – Banco de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES: busca 2

<b>DESCRITOR 1 “NOVO ENSINO MÉDIO”</b>						
TESES OU DISSERTAÇÕES	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
	0	4	5	7	7	Teses: 4 Dissertações: 19
<b>DESCRITOR 2 “ITINERÁRIOS FORMATIVOS” OR “NOVO ENSINO MÉDIO”</b>						
TESES OU DISSERTAÇÕES	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
	0	3	5	8	9	Teses: 7 Dissertações: 18
<b>DESCRITOR 3 “PROJETO DE VIDA”</b>						
TESES OU DISSERTAÇÕES	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
	5	4	3	2	2	Teses: 8

						Dissertações: 8
<b>DESCRITOR 4 “JUVENTUDE” OR “JUVENTUDES”</b>						
TESES OU DISSERTAÇÕES	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>TOTAL</b>
	79	99	76	51	57	Teses: 148 Dissertações: 214
<b>DESCRITOR 5 “SENTIDOS E SIGNIFICADOS”</b>						
TESES OU DISSERTAÇÕES	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>TOTAL</b>
	23	19	04	03	02	Teses: 25 Dissertações: 26

Fonte: Autora (2022)

No banco de teses e dissertações da CAPES, o primeiro descritor utilizado foi “Novo Ensino Médio”, para o qual foram encontrados 24 trabalhos entre teses e dissertações. Das pesquisas analisadas chama atenção a dissertação de mestrado de Silva (2019), que busca compreender a desconstrução do Ensino Médio no Brasil e quais as consequências desse processo e suas implicações ao projeto de vida da juventude trabalhadora do estado do Rio Grande do Sul. Destaca Silva (2019) que as mudanças ocorridas com o processo de reforma do EM afetam diretamente a classe trabalhadora, sobretudo as juventudes, que tinham na escola pública um espaço de formação geral e de construção da cidadania. A pesquisa de Silva será analisada na sequência deste trabalho.

Dando continuidade ao balanço de produções, a nova busca empreendida foi em torno do descritor “Itinerários Formativos” OR “Novo Ensino Médio”. Para esse descritor, encontraram-se 25 trabalhos entre teses e dissertações. A leitura das produções acerca dessa temática foi imperiosa para a compreensão dos meandros que envolvem a reforma do Ensino Médio.

Na busca pelo descritor “Projeto de Vida”, no primeiro momento de coleta de dados apareceram 640 trabalhos, todavia, após o refinamento para área de interesse, apenas 16 tinham relação com o Novo Ensino Médio. Entre eles cabe destacar o trabalho de Mota (2021), que aborda o Projeto de Vida no Ensino Médio, entre o projeto traçado e o realizado. Tal pesquisa será analisada na sequência desta dissertação.

No prosseguimento ao processo de coleta de informações que fossem relevantes para direcionar o caminhar da pesquisa em questão, partiu-se para o descritor “Juventude”, em que se utilizaram conectores, buscando dessa forma por “Juventude” OR “Juventudes”. Nesse caso o número de pesquisas é bastante extenso, somando um total de 362 trabalhos, porém, na leitura flutuante dos resumos apresentados, poucos tinham alguma relação das juventudes

com o Ensino Médio, fato que evidencia uma carência de pesquisas voltadas às juventudes e sua relação com a última etapa da Educação Básica.

No que respeita ao último descritor – “Sentidos e Significados” –, foram encontrados 51 trabalhos, entretanto apenas dois deles apresentaram alguma aproximação com os objetivos da pesquisa.

No quadro 1 segue o detalhamento das teses e dissertações selecionadas para análise.

**Quadro 1** – Produções selecionadas para análise

Autor:	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	
Nível:	Doutorado	Ano: 2021
Instituição:	Universidade Federal de Mato Grosso	
Título:	Ensino médio: Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im) possível	
Objetivo geral:	Compreender o desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida no contexto do Ensino Médio e suas reverberações nas vidas dos estudantes das Escolas Plenas do estado do Mato Grosso	
Percurso metodológico:	Abordagem qualitativa; estudo de caso	
Aporte teórico:	Frigotto (1993; 1996; 2010), Apple (1982), Saviani (2002; 2010; 2015), Silva (1999), Kuenzer (2010), Berstein (1996)	
Autor:	Danielle Cappellazzo Soares de Souza	
Nível:	Mestrado	Ano: 2021
Instituição:	Universidade Estadual de Maringá	
Título:	Política educacional do Novo Ensino Médio: a atuação do Banco Mundial	
Objetivo geral:	Analisar a atuação do Banco Mundial na política educacional do Novo Ensino Médio	
Percurso metodológico:	Análise documental e bibliográfica	
Aporte teórico:	Frigotto (2010), Pereira (2009), Laval (2004), Carvalho (2009; 2012; 2014), Deitos (2005), Marx (1997)	
Autor:	Hanna Cebel Danza	
Nível:	Doutorado	Ano: 2019
Instituição:	Universidade de São Paulo	
Título:	Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores	
Objetivo geral:	Investigar os processos de conservação e de mudanças dos	

	projetos de vida de jovens participantes de um programa de Educação em Valores do Ensino Médio	
Percurso metodológico:	Abordagem qualitativa; coleta de dados feita por meio de questionários	
Aporte teórico:	Damon (2003), Menon (2003), Moreno (2010), Sastre (2003; 2010), Martin (1998; 2010), Pizzolato (2011), Freitas (2005), Sposito (1997; 2003)	
Autor:	Januária Rodrigues da Silva	
Nível:	Mestrado	Ano: 2019
Instituição:	Universidade Federal da Fronteira Sul	
Título:	A desconstrução do Ensino Médio e suas consequências ao Projeto de Vida da juventude trabalhadora	
Objetivo geral:	Investigar as consequências das mudanças do Ensino Médio para o Projeto de Vida dos jovens trabalhadores que cursam essa última etapa da educação básica	
Percurso metodológico:	Estudo bibliográfico; grupos focais	
Aporte teórico:	Frigotto (2000; 2005; 2017), Kuenzer (2000; 2005; 2009), Carrano (2000; 2003), Dayrell (2003; 2007), Marx (1978; 2002; 2004)	

Fonte: Autora (2022)

A tese de doutorado de Mota (2021) está situada no contexto do debate político e metodológico sobre o Ensino Médio em regime de Tempo Integral e traz como objeto de estudo o Projeto de Vida, presente na organização curricular dessa etapa de ensino, proveniente do Projeto Escola Plena, implantado em 40 escolas do Mato Grosso, atendendo mais de 20 mil estudantes que residem em 28 municípios. Trata-se de um sistema de ensino em tempo integral, em que os estudantes fazem três refeições diárias na escola e têm um acompanhamento mais próximo dos professores por meio de tutorias e estudos dirigidos. Além disso, traz especificamente na parte diversificada do currículo a disciplina Projeto de Vida, com carga horária de 2 horas-aula semanais, ofertada em todos os anos do Ensino Médio, semelhantemente à proposta do estado de Santa Catarina.

Mota (2021) optou por um estudo de caso utilizando a bricolagem como técnica de coleta de dados. A análise dos resultados apontou, entre outros fatores, para um forte alinhamento à pedagogia gerencialista e de seguimento numa lógica liberal burguesa, que visa primordialmente às necessidades do mercado, responsabilizando os sujeitos pelos seus fracassos, evidenciando que formar para a empregabilidade em tempos neoliberais, em que há

escassez de empregos, é formar simplesmente para reprodução de relações cada vez mais malévolas com o próprio futuro trabalhador.

A pesquisa de Souza (2021) tem por objeto de análise a relação de cooperação técnica e financeira estabelecida entre o governo brasileiro e o Banco Mundial no processo de implementação do Novo Ensino Médio, com foco na Teoria do Capital Humano. O trabalho expõe detalhes de como se deu a celebração dos contratos, oficializando as parcerias entre o público e o privado. Os resultados da pesquisa apontaram que os governos brasileiros, ao lançar mão de empréstimos, atendem aos condicionantes do Banco Mundial e implementam políticas de ajuste estrutural. Nesse momento, os governos recuam em seu papel de executor direto dos serviços públicos, e estes são transferidos para os entes privados. Paralelamente a isso, de acordo com os achados de Souza (2021), alinhados aos preceitos neoliberais do Banco Mundial os governos adotam o discurso de Estado ineficiente e assumem os princípios da boa governança, originários do meio empresarial, para justificar as reformas implementadas, inclusive no setor educacional.

A tese de doutorado de Danza (2019) procura compreender o dinamismo psíquico que acaba culminando nos processos de conservação ou mudança dos projetos de vida. Os resultados da primeira etapa trouxeram indicativos de que os projetos de vida dos jovens variam em graus e complexidade. Inicialmente eles fazem projeções caracterizadas pela presença de desejos, sendo inicialmente vazios de significados, até atingir os projetos de vida na sociedade. Em uma segunda etapa, os resultados evidenciaram que as mudanças no projeto de vida não acontecem de forma sequencial e que há diversas maneiras de mudar ou conservar esse projeto. Por fim, que a intervenção contribui para que os jovens construam projetos de vida mais complexos e com mais compromisso social.

Silva (2019) propõe uma discussão legítima sobre as mudanças ocorridas nas últimas décadas no cenário educacional, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Tais mudanças essas, conforme pontuado pela autora, em nada contribuíram para a qualidade social da educação da juventude da classe trabalhadora. Silva demonstra os anseios dos alunos ante os cortes de verbas educacionais, congelamentos de investimentos para educação e uma preocupação quanto ao futuro sonho de ingressar na universidade. Interessante destacar também que os dados da pesquisa de Silva (2019) indicam a preocupação de alguns alunos com as disciplinas mais tradicionais que não aparecem no currículo, fato considerado por eles como exclusão de saber. Outra questão bastante relevante se refere à ampliação da carga horária, que afeta diretamente a juventude trabalhadora. Diante disso, a autora conclui que o jovem do Ensino Médio tem muito a dizer, porém é pouco ouvido.

O percurso empreendido na busca de pesquisas que, de alguma forma, subsidiassem o direcionamento desta dissertação demandou um esforço complexo e solitário; o caminho por vezes é nebuloso. Todavia, quando observamos os caminhos percorridos por outros/as pesquisadores/as, a nebulosidade vai desaparecendo, o desconhecido se apresenta e novos horizontes se abrem. Os trabalhos analisados foram descortinando esses horizontes e contribuíram significativamente para qualificar o caminhar como pesquisadora.

As investigações destacadas trazem um recorte da reforma do Ensino Médio, imprimindo em cada detalhe o olhar do pesquisador, o olhar do outro, que por vezes me fez retomar a pesquisa, rever posicionamentos, conferir dados, fazer ajustes. Os autores abordam ao longo dos capítulos conceitos importantes sobre juventudes que corroboraram com os referenciais teóricos utilizados no trabalho que ora se apresenta e imprimem uma abordagem da realidade na perspectiva do materialismo histórico e dialético, fato que veio culminar com os pressupostos teóricos da presente dissertação.

Dessa maneira, com base nas pesquisas já realizadas sobre o tema, percebo que, conforme as conclusões do trabalho de Silva (2019), os jovens têm muito a dizer, no entanto são pouco ouvidos. Portanto, para compreender de fato como as mudanças educacionais das últimas décadas, sobretudo o NEM, e mais especificamente o Projeto de Vida, vêm reverberando na vida dos estudantes, minha escolha para esta pesquisa foi por ouvir as juventudes.

Sendo assim, a pesquisa a ser realizada assumirá uma abordagem qualitativa, que busca investigar os sentidos e significados, focando na visão do sujeito e no objetivo do que se está investigando (GATTI; ANDRÉ, 2010). Os participantes da pesquisa serão estudantes de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio de Joinville/SC; os dados serão coletados por meio da realização de um grupo de discussão, a ser gravado em áudio e vídeo. O grupo de discussão, de acordo com Meinerz (2011), compreende uma importante prática qualitativa de análise social, na dimensão em que oportuniza uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. No que concerne às análises dos resultados do grupo de discussão, será utilizada a metodologia de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), que, ancorada na perspectiva sócio-histórica, conflui com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético. Com os resultados, será possível compreender quais sentidos e significados os jovens estudantes estão atribuindo ao Projeto de Vida, componente curricular obrigatório na escola em que estudam.

A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE) e à linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Curriculares

do Mestrado em Educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). A pesquisa também faz parte de um projeto vinculado ao Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC), o qual tem por finalidade pública monitorar o processo de implantação do currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina com foco nos itinerários formativos, formação de juventudes e projetos de vida.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. Na introdução são apresentados a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, a motivação para a escolha do tema a ser pesquisado, a problemática da pesquisa, os objetivos e o balanço de produções. No primeiro capítulo, intitulado “Currículo e Reforma do Novo Ensino Médio: aspectos teóricos e práticos”, objetiva-se fundamentar as discussões sobre currículo e Ensino Médio. Destacamos a importância do pensamento de autores como Morgado (2018), Sacristán (2013; 2017), Moreira e Silva (2002), Silva (2015), Apple (2006) e Kuenzer (2009). Trataremos também do contexto da Lei n.º 13.415, a representatividade dessa reforma, os desafios apontados pelas pesquisas, a política de implementação com foco nas escolas-piloto e como tal processo vem acontecendo em Santa Catarina.

O segundo capítulo, cujo título é “O Projeto de Vida como componente curricular em Santa Catarina”, conta com a colaboração dos estudos de Dayrell e Carrano (2014), Dayrell (2003; 2013), Dayrell e Jesus (2016) e Sposito (1997). Os referidos autores possuem vários trabalhos publicados sobre juventudes, projetos de vida e a relação do jovem com a escola. Trataremos ainda sobre como o Projeto de Vida é concebido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no CBEMTC.

O capítulo “Percurso metodológico” discorre sobre pesquisa qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2010), grupo de discussão (MEINERZ, 2011), lócus da pesquisa e seus participantes e sobre os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), metodologia utilizada para a análise dos dados, ancorada em pressupostos da perspectiva sócio-histórica, confluindo com pressupostos epistemológicos do materialismo histórico e dialético.

O quarto capítulo – “Significações construídas por jovens sobre itinerários formativos: currículo pautado em Projeto de Vida” – trata da análise e discussão dos resultados que se pautam em autores estudiosos do currículo e das práticas educativas.

## **CAPÍTULO I – CURRÍCULO E REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS**

Este capítulo pretende trazer informações e reflexões que possibilitem analisar criticamente a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), suas intencionalidades e de que forma a implementação vem reverberando nas salas de aula, especialmente no processo formativo das juventudes. Para isso, serão abordadas contribuições de pesquisadores sobre o currículo, as políticas curriculares e a reforma do Novo Ensino Médio. Para Morgado (2018), o currículo e as políticas curriculares têm uma importância indiscutível para os processos educativos. Por meio desses movimentos políticos e sociais novas formas de pensar a educação vão tomando corpo e se configurando em práticas educativas que acontecem no espaço e tempo escolar.

Portanto, ao abordarmos questões educacionais como as do Ensino Médio, faz-se imprescindível a busca por fundamentação teórica sobre o currículo, seu processo de construção e concretização. De acordo com Moreira e Silva (2002, p. 7):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo, como instrumento de mediação nos processos educativos, sempre foi objeto de atenção de todos os que procuram entender e organizar o processo educativo escolar. A escola é um artefato social e como tal traz em suas práticas e concepções pedagógicas documentos norteadores que se materializam num currículo prescrito (SACRISTÁN, 2017). O currículo nunca é neutro, conforme pontuado por Moreira e Silva (2002), nele está posto a intencionalidade dos governantes, que não é isolada, vem acompanhada pela concepção de colaboradores, que, juntos, vão delineando o projeto societário que melhor atenda às necessidades daquele momento histórico. O conhecimento que chega à escola é escolhido e organizado com base em “um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da ‘forma como as boas pessoas devem agir’” (APPLE, 2006, p. 103). E é nesse sentido que o currículo é objeto de interesses e está envolvido em relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2002).

Concomitantemente, temos os sujeitos atores de todo processo escolar – estudantes, professores, gestores e comunidade –, que ao se apropriarem das prescrições curriculares reinterpretam, agem, reagem e reelaboram. Por isso a neutralidade do currículo inexistente; para além do que trazem os documentos, há pessoas que atribuem sentidos e significados variados, pois são distintas entre si. Esse processo de interpretação da realidade é a “[...] capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 61). Dessa maneira, concordamos com o posicionamento de Silva (2015, p. 370):

Entendemos que currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito.

Para Sacristán (2013), inicialmente o currículo é aquilo que o aluno estuda, porém, quando começamos a investigar e desvelar as implicações e os agentes envolvidos, os aspectos condicionantes, percebemos que nesse conceito se entrelaçam muitas dimensões, envolvendo impasses e situações que exigem posicionamentos. O autor observa também o caráter polivalente do currículo, pois, por intermédio dele e da sua unificação, se podem evitar arbitrariedades na seleção do que vai ser ensinado. Enquanto, por outro lado, também pode ser um limitador da autonomia dos professores. “Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma intervenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem” (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Esses processos regulatórios vão determinando que conhecimentos serão possíveis e impactando diretamente no trabalho docente. É pensando na prática docente que nos reportamos a Vázquez (2011), que aborda a atividade humana como um processo que não está desprovido de consciência. Para o autor, a atividade humana tem caráter consciente e exige certa consciência de um fim, mesmo que idealmente; esse fim está sujeitado ao curso da própria atividade, essa antecipação do resultado real é o que diferencia a atividade humana da atividade animal. Como toda atividade humana, a atividade prática é manifestada no trabalho do homem, é uma atividade adequada a fins e, para ser cumprida, exige certa atividade cognoscitiva. A transformação da natureza, da sociedade é objeto da atividade prática, e o seu fim é a satisfação de determinada necessidade humana por meio da transformação real e

objetiva do mundo natural ou social, configurando em uma nova realidade. Segundo Vázquez (2011, p. 228):

Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou apenas espiritual que não objectiva materialmente não se pode considerar como práxis.

Nesse sentido, Sacristán (2017, p. 15) observa que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens”. De acordo com o mesmo autor, trata-se de uma prática expressada em comportamentos diversos que estabelece diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, professores, que podem limitar ou modelar, e alunos que reagem. O autor ressalta ainda que desenvolver o entendimento de currículo como campo de ação prático tem o poder atrativo de demandar em torno dessa concepção as funções que realiza e a maneira como cumpre. Se estudarmos processualmente o currículo, concluiremos que “se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizada por ela” (SACRISTÁN, 2017, p. 16).

Na concepção do autor, o currículo não pode estar desvinculado do contexto social em que o aluno está inserido. Sacristán (2017) apoia uma visão democrática do currículo e argumenta que essa democracia às vezes é tolhida, dependendo do controle feito em torno da prescrição curricular. Salienta ainda que o currículo prescrito é muito genérico e não se mostra suficiente para orientar o profissional no exercício de sua prática na sala de aula. As diferenças sociais e regionais que são peculiares de cada localidade abrangem também os professores, gestores e especialistas em educação. Nessa interpretação, o currículo prescrito apresentado aos professores e depois interpretado e praticado por eles reverbera de formas distintas no espaço e tempo da sala de aula. Visto que, para além de uma prescrição, a prática e a interpretação do documento são realizadas por pessoas singulares, que nas suas especificidades fazem a diferença nas salas de aula dos diversos cantos do nosso país, produzindo efeitos complexos dos mais variados tipos: cognitivo, afetivo, social, moral. Os efeitos pontuados são perceptíveis para o que costumamos chamar de *rendimento*, e paralelamente há os resultados dos currículos ocultos, que apresentam efeitos a longo prazo. Nesse caminhar, o currículo reflete em aprendizado para os alunos, professores e comunidade escolar (SACRISTÁN, 2017).

Analisando o posicionamento de Sacristán (2017) ante as questões curriculares, compreendemos que o currículo é um instrumento potente e não pode ser analisado somente pela via dos conteúdos e da organização das disciplinas. As teias que vão se entrelaçando em torno dele são complexas e carregadas de ideologias, culturas das mais distintas e formas, muitas vezes, não hegemônicas de ver e intervir no mundo. O professor, ao deparar com o currículo oficial aliado ao modo como lhe é apresentado, vai depurando, assimilando, selecionando e transformando no currículo real, o currículo praticado. Para qualificar essa prática pedagógica, torna-se imperioso investir na formação inicial e continuada dos docentes, uma vez que tudo que está prescrito, regulamentado, explícito ou subtendido se concretizará dentro da sala de aula.

Na mesma perspectiva, Morgado (2018) enfatiza a importância que as políticas educativas e curriculares têm no processo educativo, principalmente no sucesso escolar dos alunos e na organização da gestão das escolas e no trabalho dos professores. O autor (2018, p. 73) adverte:

A construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade.

Nesse entendimento, podemos constatar que o currículo não pode estar desconectado da realidade e do propósito para o qual ele foi produzido, pois, para além das prescrições, se torna necessário proporcionar um projeto educativo que atenda aos anseios da comunidade e que com ela se identifique. Diante disso, o currículo deverá estar contextualizado à identidade e aos valores de cada instituição de ensino, aos sujeitos que nela estão, ao contexto local, à cidade e à região na qual a escola e seus atores escolares estão inseridos.

Nesse sentido, para Apple (2002, p. 76), “o currículo [...] não deve ser apresentado como ‘objetivo’. Deve ao contrário subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes, na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Como consequência, a cultura, a história, os interesses sociais e os alunos serão homogeneizados. Pensamos em currículo e pedagogia democráticos quando reconhecemos os diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais existentes nas salas de aula. Para tratarmos a todos com igualdade, o currículo precisa estar fundamentado no reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas notórias (APPLE, 2002).

Pensando na fundamental importância dessa conexão e contextualização dos currículos prescritos, reportamo-nos aos seguintes questionamentos: A proposição de um currículo nacional busca contemplar os alunos e suas singularidades? A serviço de quem está o currículo? De acordo com Apple (2002), o problema não está na proposição de um currículo nacional, e sim no uso que se faz dele como instrumento para classificar as escolas tendo como referência as provas padronizadas. Simultaneamente à padronização das provas, classificaremos também os estudantes, categorizando-os de uma forma como nunca foram antes, diferenciando-os segundo normas fixas, “função essa cujos significados e origem social não são explicitados” (APPLE, 2002, p. 75).

Ainda no que diz respeito à existência ou não de um currículo nacional, Apple (2002, p. 63) pontua que “[...] há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos”. Responsabilizar as escolas pelas mazelas da educação é resposta mais simples e desonesta que tem como objetivo tirar o foco do que realmente é evidente e latente para quem vive a educação no sentido mais restrito. As escolas brasileiras estão sucateadas, os recursos repassados são escassos. Em muitos casos a remuneração dos profissionais da educação é vergonhosa e a carga horária assumida, desumana. A distribuição de renda no Brasil mostra-se imensuravelmente desigual, assim como são desiguais as condições de infraestrutura, tecnologia, formação docente e número de profissionais efetivamente atuando nas escolas brasileiras.

No entanto a ideia de um currículo nacional já constitui uma tendência em vários países, “necessário para a regulação e seleção de objetivos de aprendizagem, de organização do conhecimento oficial, assim como para criação de critérios de controle de alunos e professores” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1.672). Por mais que os proponentes de um currículo nacional possam percebê-lo como um meio para equalizar as escolas, torna-se evidente a existência de uma lacuna que dificulta ou impossibilita que se considerem as peculiaridades regionais, os contextos locais, os valores culturais específicos daquela comunidade escolar. Nesse sentido, Apple (2002, p. 75) assim se posiciona: “em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e os ‘outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes”. Um currículo unificado em uma sociedade heterogênea poderá acentuar ainda mais as diferenças sociais.

Sendo assim, “o currículo deve ser elaborado de forma que possa ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (APPLE, 2002, p. 76). Porém, para que isso seja possível, na elaboração e construção de um documento tão potente quanto o currículo, que impacta diretamente nas vivências escolares e na formação dos estudantes, os atores que dão vida ao documento deveriam ser ouvidos.

Segundo Moreira e Silva (2011), nas discussões diárias, quando pensamos em currículo levamos em conta apenas o conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que compõe o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, tem a ver com a nossa identidade e subjetividade. Ainda nesse posicionamento, para Moreira e Silva (2011, p. 15), “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. É justamente dessa identidade que a escola não pode abrir mão; perder sua singularidade, envolta em um currículo que não considera sua essência, sua concepção de homem, concepção de mundo, mudaria o propósito maior da escola, que tem sua essência voltada para o humano.

Em relação às recentes reformas do Ensino Médio, a autonomia curricular<sup>1</sup> dos professores parece alcançar apenas as práticas de planejamento e os projetos que pretendem desenvolver ou, ainda, na escolha do material, porém não há participação efetiva na definição dos currículos. Dessa forma, Voigt e Morgado (2019) acreditam que a política curricular que envolve um currículo nacional como a BNCC pode ter uma função mais normatizadora do que diferenciadora e emancipatória.

Ainda para os mesmos autores, as mudanças curriculares que vêm ocorrendo no Brasil estão fortemente influenciadas por pressões transnacionais que exigem padrões mais elevados, instituição de uma cultura comum e uma educação com foco na preparação para o mundo do trabalho, com o objetivo de responder a uma série de questões que provêm essencialmente do cenário econômico. Nessa perspectiva, o Ensino Médio se vê “compelido a criar condições para que os estudantes desenvolvam competências que os prepare para uma sociedade que se estrutura na base do conhecimento, se transforma a um ritmo cada vez mais intenso e se tornou mais complexa” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1.665).

Para dar conta de atender às exigências de um mundo globalizado, todos os setores são afetados, inclusive a educação. Essa forma global de gerenciar as demandas de um país gera competição, comparação, e a lógica que impera é replicar o que fazem os países que apresentam os melhores resultados. Na busca desenfreada por uma conformidade que torne o

---

<sup>1</sup> Autonomia curricular: possibilidade para que os professores tomem decisões no processo de desenvolvimento do currículo (MORGADO, 2003).

país competitivo economicamente, não há preocupação com o direito humano e a educação é tratada como mercadoria, visando atender a um currículo mundial que desenvolva competências que venham contemplar as demandas globais de economia. A uniformização da educação vem acontecendo por meio de currículos de base comum que são definidos baseados em parâmetros propostos por organizações internacionais, entre elas o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CÓSSIO, 2015).

Reportando-nos ainda à tendência de uniformização da educação, Cóssio (2015) observa que a partir da década de 1990 o BM vem sendo protagonista no encaminhamento de proposições referentes à educação, o que causa estranhamento e se apresenta como novidade, tendo em vista sua constituição. Por se tratar de uma instituição financeira, seus interesses são econômicos e, ainda que anuncie ideias e propostas humanitárias, com um discurso social, tendo a educação como um potente instrumento de disseminação do seu ideário, continua sendo um banco. Como tal, “é possível supor uma relação estreita entre os interesses econômicos transnacionais” (CÓSSIO, 2015, p. 618).

Cóssio, ao analisar o documento *Aprendizagem para todos: estratégia de educação 2020* do Grupo Banco Mundial, concluiu que a reforma educacional brasileira está em consonância com o BM e que o foco na aprendizagem para todos é proposta do governo em parceria com fundações, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e com forte presença do empresariado brasileiro. Pontua ainda que a presença dessas organizações na elaboração e implementação das políticas educacionais incide sobre os currículos, na gestão das escolas, nos sistemas avaliativos em larga escala, nos materiais pedagógicos e na responsabilização dos professores pelos resultados. Essa responsabilização provoca uma reconfiguração na ação docente, que passa a centrar-se na prática, baseando-se em evidências.

No atual cenário de globalização, as propostas curriculares passam também pelos novos papéis assumidos pelos Estados. Como consequência da profunda crise atual, ocorreram mudanças nas fronteiras entre o público e o privado, redefinindo o papel do Estado, “tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos educacionais” (PERONI; 2013, p. 10). Com a efetivação dessas parcerias, o privado acaba por influenciar ou definir o público, de modo a delinear o conteúdo e a gestão da educação e influenciar as políticas nacionais em todos os níveis, abarcando desde a política nacional até a escola e os sujeitos que lá estão. Nessa perspectiva, “o ‘público’ agora tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o ‘privado’, o centro de tudo o que é bom” (APPLE, 2002, p. 69).

Ball (2018, p. 2) observa que

cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita por novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos da palavra. Com relação a isso, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de forma bem clara, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro.

Diante disso, a relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é articulada pela lógica do mercado. Nessa configuração, o Estado torna-se um criador de mercadorias, aquele que contrata e monitora. Em contrapartida, o setor privado e outros provedores assumem o trabalho prático do governo (BALL, 2018). Na troca de papéis, de acordo com Ball (2018), há uma mudança de conceitos, de governo para governança (ou para nova governança ou governança em rede). Conforme tal configuração, temos a filantropia, ou a nova filantropia, que por meio de sua ação é capaz de descaracterizar significados, fazer pressão ou até mesmo decidir sobre os encaminhamentos políticos em contextos específicos, especialmente no direcionamento da política educacional (BALL; OLMEDO, 2013). Ou seja, são diversos atores, que na maioria das vezes não têm relação nenhuma com a educação, que adentram os espaços escolares das mais diversas formas para dizer aos professores o que e como devem fazer.

No contexto das estratégias do atual projeto de globalização neoliberal, manifestadas pelas parcerias público-privadas, como é o caso da educação, compreende-se que esse cenário, como já mencionado por Ball (2018), se encaixa no quadro de governança, uma vez que pressupõe a atuação de colaboradores na organização e no funcionamento do setor público. Sobre a noção de governança, Cóssio (2015, p. 6240) salienta:

[...] a ideia é de alargamento das relações e de ampliação das possibilidades de atingir objetivos e metas em favor do “bem comum”, contando com a participação e colaboração de parceiros, quer sejam países, instituições, pessoas, para além do estado, visto que este, sozinho, na acepção dos formuladores, não é capaz de fazer frente aos desafios dos tempos atuais.

Nessa perspectiva, com o discurso de atingir o bem comum, o Estado lança mão de parceiros, porém “é importante frisar que governança não se confunde com governo, dado que esse conceito quer indicar justamente menos governo e mais atores operando na regulação e no provimento de serviços públicos” (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020, p. 5). Para Scherer, Nascimento e Cóssio, (2020, p. 2), “a atuação de instituições privadas no campo da educação pública não é novidade. No entanto, o que se percebe é sua intensificação

ocorrida nos últimos anos, trazendo à tona novos e diferentes atores, com diversas propostas e reflexos importantes na educação”.

As observações pontuadas até aqui não são de forma nenhuma um manifesto contra os documentos regulatórios, necessários para nortear o trabalho escolar. Estamos cientes da importância de uma diretriz que aponte o caminho, caso contrário, a escola ficaria vulnerável a modismos e à mercantilização. Todavia cabe salientar as considerações em torno do currículo empreendidas por Lopes (2018, p. 24):

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios).

Diante da reforma curricular do Ensino Médio, objeto desta dissertação, preocupamo-nos o fato da uniformização dos conteúdos básicos que foram reduzidos no currículo; preocupamo-nos mais ainda quando essa uniformização curricular tende a acontecer em escala global, demonstrando que “tanto os textos da REM [reforma do Ensino Médio] quanto os da BNCC formam parte da política curricular brasileira e que ambos também revelam evidências de alinhamentos com os movimentos pela internacionalização” (THIESEN, 2021, p. 45). Ao serem elaborados, os documentos definidores de políticas educacionais são atravessados por contextos políticos, ideológicos, tensões, pressões e resistência, entre eles os vinculados aos contextos globais. “É, pois, um movimento que mobiliza os territórios da gestão curricular produzindo certos deslocamentos tanto no âmbito dos discursos quanto das ações” (THIESEN, 2016, p. 91).

Analisando o contexto das políticas e das reformas curriculares, cujas evidências indicam um caráter pragmático e prescritivo, subordinação às avaliações de larga escala e reducionismo do eixo do saber escolar, com foco na inovação, eficiência e qualidade, no próximo item debruçamo-nos na reforma da Lei n.º 13.415/2017.

### **1.1. Reforma da Lei n.º 13.415/2017**

No Brasil, o currículo do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, passou por alterações amplamente conhecidas como Reforma do Ensino Médio (REM), proposta pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que na sequência foi encaminhada ao Congresso

Nacional, convertida em projeto de lei e posteriormente aprovada em forma da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A referida lei modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, entre outras alterações, prevê a flexibilização curricular, ampliação da carga horária e uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC serve de referência para a elaboração dos currículos de todos os sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, e enfatiza que os sistemas de ensino e as escolas terão autonomia na tomada de decisão, podendo elaborar um currículo contextualizado pela realidade em que a escola está inserida (BRASIL, 2017).

Michel Temer (PMDB), ao assumir a Presidência da República após o processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT), teve como primeiro ato de governo a publicação da MP 746/16, que aborda a reforma do Ensino Médio e lança uma série de peculiaridades no que diz respeito ao que se pretende para a educação, sobretudo para as juventudes brasileiras. Os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) alegam que a reforma do Ensino Médio é urgente porque é preciso destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico.

De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 358), as questões que impulsionam a reforma são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”. Os autores salientam que se desenha aí uma educação voltada para impulsionar a economia por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que venham atender às necessidades de mercado. “A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Para Silva (2018), um dos motivos que poderiam justificar a urgência da reforma seria o de corrigir o excessivo número de disciplinas do Ensino Médio que não dialogam com o mundo do trabalho. Isso deixa claro que, “sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio aborda velhos discursos e velhos propósitos” (SILVA, 2018, p. 2).

Com a MP 746 uma divisão no currículo foi introduzida. Portanto, dividiu-se o currículo em dois momentos: um está atribuído para a formação básica comum, que teve sua carga horária reduzida, e outro para os cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional). De acordo com Silva (2018, p. 4), “a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum”. Formação essa que perde espaço e impossibilita um maior aprofundamento dos conhecimentos tão essenciais nessa etapa de ensino.

Tal enfraquecimento se justifica também pela falta de aprofundamento dos conteúdos das demais disciplinas, que estão distribuídas nas quatro áreas do conhecimento; somente as disciplinas de Português e Matemática estão detalhadas no currículo e são obrigatórias nos três anos letivos.

A diluição e diminuição de ciências que possuam uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactante serão os danos epistemológicos e prejuízos no processo de construção de conhecimento (CASTILHO, 2017, p. 10).

Além disso, para os itinerários de formação técnica e profissional não haverá exigência de formação em licenciatura para a prática docente. Com a reforma, profissionais com “notório saber” poderão ministrar conteúdos de áreas correlatas à sua formação profissional, desde que reconhecidos pelos sistemas de ensino. Dessa forma, para atuar nos itinerários formativos, a reforma desconsidera o saber docente, invalida a razão dos cursos de licenciatura, desmonta todo esforço empreendido no sentido de reconhecer que o processo educativo não se dá apenas pela transmissão de saberes, vai na contramão de um processo histórico de valorização profissional e abre precedentes para que qualquer pessoa possa dizer o que a escola deve fazer.

Mesmo com todas as críticas provenientes da comunidade científica, comunidades escolares e organizações sindicais, permeada por 11 audiências públicas, manifestos e polêmicas, a MP n.º 746/16 foi convertida na Lei n.º 13.415/17. A nova lei ampliou a carga horária da formação básica comum de 1.200 horas para até 1.800 horas, e a expressão *e suas tecnologias* foi agregada à estruturação das áreas que abarcam o currículo do Ensino Médio. Com a nova legislação, o “currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (artigo 36 da LDB modificado pela Lei n.º 13.415, de 2017). A LDB também teve acrescido o artigo 35-A:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, p. 24).

Em abril de 2018, o MEC torna pública a primeira versão da BNCC para o Ensino Médio, que traz o currículo organizado por competências. Somente as disciplinas de Português e Matemática apresentam um detalhamento; as demais disciplinas estão integradas

em áreas representadas em termos de competências que deverão ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. Essa determinação produz uma redução no currículo, como também na formação dos estudantes, culminando em “[...] uma dimensão limitada ancorada exclusivamente em critérios de desempenho determinados pela avaliação em larga escala” (FARIA; SILVA, 2019, p. 89).

De acordo com a BNCC, competência é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8).

Introduzida no centro do currículo, a noção de competências vem justificada e influenciada pela lógica do mercado, viabilizando uma prescrição curricular pautada em critérios como produtividade e eficiência. De acordo com Silva (2018), um currículo pautado em competências insiste no vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, evidenciando a educação como salvadora de todos os problemas sociais, além do fornecimento de garantias sociais de padrão de aprendizagem para todos os estudantes. Além disso, reforça a possibilidade de uma educação sujeita ao controle e de caráter instrumental, ignorando a dimensão histórico-cultural da formação humana, gerando assim um processo formativo direcionado para a adaptação dos indivíduos em detrimento da autonomia e individualidade.

Por outro lado, para Roldão (2009), no conceito de competências que permeia as questões curriculares dos nossos dias, percebe-se um instrumento organizador útil que possibilita pensar novas formas de conceituar os saberes e seu uso na aprendizagem escolar. Portanto, no plano curricular, não se trata de substituir saberes por competências, mas sim transformar os conhecimentos em agentes ativos de compreensão, orientando-os no sentido de alimentarem com eficácia a construção da competência do estudante. Para tanto, faz-se necessário reorganizar o trabalho escolar de uma forma que permita transformar em saberes que serão utilizados, competências que de fato possibilitem aos estudantes pensar melhor, agir melhor e, conseqüentemente, viver melhor. Ou seja,

o que precisamos discutir é o como de inventar um outro modo de organizar e gerir o trabalho de ensinar e o correlativo trabalho de aprender que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo convidativos a passividade, que hoje ainda invadem muitos contextos de escolas, em saberes em uso, competências efetivas que permitam aos cidadãos pensar melhor, agir melhor e viver melhor (ROLDÃO, 2009, p. 594).

Além do enfoque nas competências, a nova estrutura do Ensino Médio presente na LDB empreendeu um novo documento norteador curricular, o que levou o Conselho Nacional de Educação a aprovar em 21 de novembro a Resolução n.º 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018e). Segundo Corrêa e Garcia (2021, p. 29), “a proposta intitulada ‘Novo Ensino Médio’ trouxe consigo a promessa de realizar ações catalisadoras à formação técnica para alunos do EM e o fomento à escola em tempo integral”. No entanto, considerando as necessidades da população juvenil das classes menos favorecidas, que precocemente acaba tendo de conciliar estudo e trabalho, como falar em igualdade de condições se muitos jovens não poderão estar na escola em tempo integral? Trata-se de um importante desafio a ser considerado para garantir a todos os estudantes a implementação da reforma.

Outro desafio que se coloca é a implementação do novo currículo. Para isso cada estado brasileiro precisou organizar suas próprias propostas curriculares, atendendo às diretrizes nacionais e buscando contemplar as questões locais, preparando seus professores, adequando a infraestrutura das escolas e estabelecendo políticas locais. O prazo máximo estabelecido para a adaptação dessas mudanças no Ensino Médio foi março de 2022. Conforme estabelece o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c), essa etapa de ensino considera em sua proposta três importantes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que desejam estudar; a valorização da aprendizagem, ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagens comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial no currículo a partir da BNCC.

A reforma traz ainda os itinerários formativos, que constituem um conjunto de unidades curriculares a serem oferecidas pelas escolas e redes de ensino. Os itinerários têm como objetivo possibilitar aos estudantes um maior aprofundamento nos seus conhecimentos e, por conseguinte, se preparar para prosseguir nos estudos ou para o mundo do trabalho. Os itinerários podem ser organizados por área de conhecimento e formação técnica e profissional ou ainda, nos casos dos itinerários integrados, poderão mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional (BRASIL, 2018c).

As escolas e as redes de ensino terão autonomia para escolher os itinerários formativos que serão oferecidos nas unidades escolares. A proposta para a escolha deve contemplar as condições da escola, os interesses e as habilidades dos professores e os interesses juvenis, “sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes” (SILVA, 2018, p. 5). Nesse aspecto, importante considerar que a diversidade social, cultural,

econômica e de infraestrutura dos territórios brasileiros é imensurável, e as escolas de Ensino Médio estão inseridas nesses territórios. Diante dessa realidade, como pensar em uma educação igualitária se as condições de oferta são notoriamente desproporcionais? Tal realidade evidencia claramente o dualismo perverso da escola pública brasileira, conforme pontuado por Libâneo (2012).

No que diz respeito ao dualismo da escola pública brasileira destacado por Libâneo, conforme Nóvoa (2009), a primeira condição da cidadania é a aprendizagem. Dessa maneira, cabe à escola conceber modos e percursos que garantam a aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com tal premissa, faz-se necessário tornar realidade a igualdade de condições previstas na lei, portanto, não podemos ter uma escola precarizada para os filhos das classes menos favorecidas e uma escola para os filhos dos ricos, como afirma Nóvoa (2009, p. 64):

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola de “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Uma reflexão séria em torno do Ensino Médio não pode ser negligenciada. Uma educação ofertada nesses moldes, em que as condições de oferta não serão igualitárias, poderá transformar a escola em um extenso campo de competição. Nas palavras de Laval (2004, p. 90), “o neoliberalismo não cria esse fenômeno, ele acentua e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a um bem raro, ao mesmo tempo intensa e mais desigual vem por si própria”.

Ter acesso à educação pública de qualidade é direito subjetivo inerente a todos os estudantes. O Novo Ensino Médio tem como carro chefe o protagonismo juvenil e pretende se concretizar por meio da escolha dos itinerários formativos, o que pode negligenciar os menos favorecidos por diversas razões, seja pelas condições socioeconômicas, seja pelas condições de infraestrutura das escolas, muitas vezes precária. Frigotto (2016, p. 332) sinaliza que é “uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social”.

Ainda no tocante às reformulações no Ensino Médio, para Sússekind (2019, p. 102), “indolentes, as reformas recusam-se a reconhecer as realidades múltiplas e profundas adversidades do sistema nacional de educação. Malévola, a reforma do EM oferece uma flexibilização que unifica, uma igualdade que hierarquiza”. A autora faz uma severa crítica à nova versão do Ensino Médio, deixando claro seu posicionamento quando declara que as

reformas lançam as diferenças para o abismo e encurtam as possibilidades democráticas nas escolas, que a BNCC produz injustiças, coisifica o conhecimento, descaracteriza o estudante na sua individualidade e desumaniza o trabalho docente (SÜSSEKIND, 2019).

O manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) reforça que não há base material que dê sustentação às alterações feitas na LDB ou na BNCC para a escolha de trajetórias pelos estudantes, pois quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas de ensino, como de fato ficou estabelecido na Lei n.º 13.415/17, marcando profundamente o Ensino Médio como campo da desigualdade oficial para as juventudes brasileiras. De acordo com o manifesto, não existem garantias de que os sistemas de ensino consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta dos itinerários formativos seguramente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade de escolha.

No que concerne aos itinerários formativos, Castilho (2017) argumenta que, ao contrário do que o governo divulga, a escolha dos itinerários formativos não será necessariamente realizada pelo estudante, visto que serão contemplados conforme as condições de oferta das unidades escolares. “A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção, que diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário” (CASTILHO, 2017, p. 9).

Com relação ao déficit histórico e estrutural apontado pelo autor, as condições de oferta da reforma poderá acarretar na “ampliação de parcerias público-privadas para a oferta da educação básica seguida da remodelação da concepção de gestão das redes de ensino à lógica empresarial” (SILVA, 2019, p. 95), uma vez que a oferta de itinerários formativos que contemplem áreas para as quais não há formação de professores pode contar com materiais didáticos e plataformas digitais oferecidas por instituições privadas.

A proposta de organização dos currículos nos documentos curriculares nacionais aponta os itinerários formativos por áreas, ou mesmo integrando a diferentes áreas, deixando claro que se busca atender ao contexto local, na proporção das possibilidades das unidades escolares e que deve favorecer possíveis articulações com a educação profissional. Porém não há um aprofundamento mais detalhado de como tais possibilidades serão atendidas, levando em conta as práticas instituídas nas escolas. As dificuldades para que atividades sejam realizadas em outras instituições, ou mesmo para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos, também não são consideradas (LOPES, 2019). Assim, a superficialidade das orientações curriculares pode favorecer “a formulação de propostas de

itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que vem atuando no apoio às políticas educacionais” (LOPES, 2019, p. 67).

Esse cenário reforça, segundo Lopes (2019), o estreitamento da relação dessas organizações com grandes empresas e instituições financeiras, conforme também indica o argumento já propagado em nota pública pela Associação Brasileira de Currículo (AbdC) “de, que, muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas” (LOPES, 2019, p. 67).

Os fatos pontuados até aqui sinalizam que o caminhar da reforma do NEM em âmbito nacional não tem sido dos mais suaves, tampouco digesto. Passamos agora a discorrer sobre o percurso da reforma do NEM em Santa Catarina.

## **1.2 Percurso da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina**

Em cada estado da federação, o movimento de (re)contextualização do currículo se deu de forma diferente. O percurso da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina vem com foco no cumprimento das normativas efetuadas em âmbito nacional. Importante destacar que a apresentação do NEM em todo país, realizada por Mendonça Filho, então ministro da Educação, e pelo presidente Michel Temer, na data de 12 de novembro de 2016, contou com a presença de Eduardo Deschamps, que na época ocupava paralelamente o cargo de presidente do Conselho Nacional de Educação e de secretário de Estado da Educação de Santa Catarina. Diante do fato, compreende-se a motivação da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEE/SC) para a adesão imediata ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, regulamentado pela Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018d).

Com o objetivo de orientar os estados na implementação da reforma, o MEC organizou duas webconferências no ano de 2018 que contaram com a participação de gestores e coordenadores de Ensino Médio e do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI) das 27 secretarias estaduais e do Distrito Federal. Essas reuniões foram norteadoras para a seleção das 120 escolas-piloto que implementariam a REM em Santa Catarina.

Os critérios de escolha das escolas elegíveis do NEM foram delineados pela Resolução n.º 21, de 14 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b). Em Santa Catarina foram utilizadas também regras como: obrigatoriedade de 30% das escolas oferecerem EMITI, escolas que já cumpriram jornada diária de 5 horas e escolas que preferencialmente tivessem participado do

Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Esses critérios estão elencados na Portaria 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018d). De acordo com as orientações repassadas nessas reuniões, as escolas catarinenses que estavam em consonância com os critérios do MEC e que foram pré-indicadas pela SEE/SC, na hipótese de adesão à proposta de se constituírem escolas-piloto da reforma do Ensino Médio no estado, necessitariam enviar a documentação solicitada até 23 de novembro de 2018.

Posteriormente à aceitação das escolas, os gestores receberam a incumbência de iniciar a normatização do NEM, providenciando tudo que se fizesse necessário para sua implementação. No mês de maio de 2019 fez-se uma webconferência<sup>2</sup>, organizada por técnicos da SEE/SC, tendo como público-alvo coordenadores, redatores e articuladores da BNCC do EM e com os diretores e professores das 120 escolas-piloto, com o objetivo de apresentar os marcos legais e as principais alterações resultantes da Lei n.º 13.415/2017. A equipe técnica enfatizou as ações imprescindíveis para tornar possível a implementação do NEM ao longo de 2019 e 2020. Dentre elas destacam-se: construção do plano de implementação do NEM; realização de formação continuada que abarcasse a legislação e temas pertinentes à reforma; reelaboração de propostas curriculares; definição da carga horária para no mínimo 1.000 horas anuais; compartilhamento de boas práticas e atividades de socialização.

Na sequência do processo de implementação, foi realizado um evento presencial com o propósito de discutir o planejamento do NEM. O evento aconteceu na cidade de Chapecó, no dia 14 de agosto de 2019, e recebeu o nome de Primeira Reunião Técnica<sup>3</sup>. Contou com a participação de técnicos da SEE/SC, supervisores das Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina e gestores das escolas que aderiram ao NEM. O evento iniciou com a contextualização do cenário do NEM, reforçando os marcos legais que sustentam a reforma (Lei n.º 13.415/2017 e Portaria n.º 649/2018), a ampliação da carga horária e destacando que as 120 escolas-piloto representam 17% das escolas de EM/SC e que estas servirão de espelho para as demais. Na ocasião apresentou-se também o detalhamento dos procedimentos técnicos administrativos para compor a equipe gestora do NEM em cada unidade escolar, bem como a composição do grupo de professores.

A equipe escolar deveria ser composta por: diretor escolar; assistentes de educação; apoio pedagógico; especialistas em assuntos educacionais (orientador educacional, supervisor

---

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>.

3 A apresentação utilizada na Primeira Reunião Técnica está disponível em: [http://ceduphh.com.br/novo\\_ensino\\_medio/Arquivos/Novo\\_Ensino\\_Medio\\_Catarinense.ppt](http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt).

escolar) (SANTA CATARINA, 2019c). Para as unidades que não possuem profissionais, a indicação é que se faça um reordenamento, que deve seguir todos os trâmites repassados pela SED/SC, e posteriormente serão emitidas portarias autorizando o afastamento da escola de lotação, respaldadas pelo Estatuto do Magistério de Santa Catarina (Lei n.º 6.844/1986, artigo 29, inciso V). Esses professores terão suas disciplinas vinculadas às áreas do conhecimento conforme o quadro 2.

**Quadro 2** – Vinculação das disciplinas às áreas do conhecimento no NEM em escolas piloto de Santa Catarina

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS VINCULADAS
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Inglês Espanhol Artes  Educação Física
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física Química Biologia
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História Geografia Filosofia Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da Primeira Reunião Técnica (SANTA CATARINA, 2019c)

A necessidade desse reordenamento indica que haverá dificuldades em compor o corpo docente na implementação do NEM nas escolas. Daí uma demanda por investimentos em formação continuada, pois os professores devem ter uma formação que lhes dê condições de não apenas executar, como também de refletir sobre as reformas e se posicionar criticamente em relação a elas (MORGADO, 2011). As considerações de Morgado (2011) são pertinentes e urgentes, os professores necessitam de uma formação que os instrumente para um olhar crítico em relação às reformas educacionais. Entretanto as políticas de formação são envolvidas em múltiplos interesses, constituindo dessa forma um campo de disputas.

Ainda no mesmo evento, ocorrido em Chapecó, conforme já citado, além de informações sobre o repasse de verbas do Governo Federal para o financiamento das ações a serem executadas pelas escolas, os gestores foram orientados a fazer uma aproximação com

as entidades comerciais e industriais de cada município e com as escolas técnicas e universidades/faculdades de sua região, com o objetivo de fazer um diagnóstico das demandas regionais da educação profissional. Na ocasião, expuseram-se aos gestores mapas contendo os “Setores Portadores de Futuro para Indústria Catarinense” (SANTA CATARINA, 2019c). Essa orientação abre mais uma vez espaço para as parcerias público-privadas e a busca pelo envolvimento das universidades públicas e privadas que venham auxiliar tanto na oferta de profissionais quanto na formação dos professores.

Para a região norte do estado, destacaram-se como setores produtivos para a indústria os seguintes setores: automotivo; bens de capital; economia do mar; metalomecânico e metalurgia; móveis e madeira; produtos químicos e plásticos; têxteis e confecções. Já nos setores para o comércio temos o seguinte: gestão e negócio; produção cultural e *designer*; saúde e bem-estar; tecnologia da informação e comunicação. Uma atenção especial aos Centros de Educação Profissional (CEDUPs) também foi solicitada, com a sugestão de foco nos cursos transversais, tais como: *marketing*; recursos humanos, gestão financeira e contabilidade. Um ensino totalmente voltado para a formação técnica e desprovido de um comprometimento maior com a formação básica, até porque o tempo destinado a base já está comprometido.

Tais encaminhamentos denotam, sobretudo, a intenção de utilizar o aparato estatal para formação de mão de obra para o setor privado e a forte influência do empresariado catarinense na implementação da reforma (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021). Dessa forma, “corremos o risco de uma educação pública precarizada, o que abre portas para as parcerias público-privadas ou mesmo para a privatização da educação, hoje frequentes no cenário nacional e internacional” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1.674).

Finalizados os encaminhamentos administrativos e financeiros, a equipe técnica disponibilizou um modelo de como pode ser ofertado o NEM em Santa Catarina.

**Quadro 3** – Modelo de oferta do NEM em Santa Catarina

	1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO
ESCOLA ESTADUAL 1.800 H	BNCC (800 h)	BNCC (600 h)	BNCC (400 h)
PARCEIRO 1.200 H	PROJETO DE VIDA (200 h)	Trilha FIC <sup>4</sup> (400 h) Trilha CT <sup>5</sup> (400 h)	Trilha FIC (600 h) Trilha CT (600 h)

4 FIC: Formação Inicial Continuada.

		Trilha Tecnológica (400 h)	Trilha Tecnológica (600 h)
<b>CARGA HORÁRIA ANUAL TOTAL</b>	1.000 h	1.000 h	1.000 h

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da Primeira Reunião Técnica (SANTA CATARINA, 2019c)

**Quadro 4** – Modelo de execução do NEM

	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
<b>1.º ANO</b>	ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA ESTADUAL	ESCOLA ESTADUAL	PARCEIRO
<b>2.º ANO</b>	ESCOLA ESTADUAL	PARCEIRO	ESCOLA ESTADUAL	PARCEIRO	ESCOLA ESTADUAL
<b>3.º ANO</b>	PARCEIRO	ESCOLA ESTADUAL	PARCEIRO	ESCOLA ESTADUAL	PARCEIRO

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da Primeira Reunião Técnica (SANTA CATARINA, 2019c)

Essa primeira simulação do modelo de oferta, além da redução gradativa da formação geral básica, aponta para a possibilidade de os estudantes realizarem parte da carga horária em instituições parceiras, evidenciando mais uma vez para a forte influência do empresariado catarinense na parte flexível do currículo, que corresponderá a 60% da carga horária de formação dos estudantes ao fim do terceiro ano do EM. A possibilidade vem respaldada pela Resolução CNE/CBE n.º 03/2018, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018e). Para concretizar esse modelo de oferta, os gestores foram orientados a buscar o apoio das universidades e parceiros locais, entre eles o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Sistema S<sup>6</sup>.

Os encaminhamentos aqui expostos são indicadores de que reformas curriculares, na maioria dos casos, servem para ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e econômicas, e não para se sejam uma possibilidade de transformação da realidade (SACRISTÁN, 2017).

Outro ponto de atenção para a implementação do NEM destacado no encontro em Chapecó foi que a escolha do profissional especializado para ministrar o componente Projeto de Vida ficará a cargo da escola, assim como a ampliação da carga horária para atividades artísticas e/ou culturais. A valorização da parte flexível em detrimento dos conteúdos de

5 TC: Técnica de Nível Médio.

6 Conjunto de organizações que atua no interesse da indústria, do comércio e dos serviços.

formação básica representará uma relevante diminuição do direito à educação, uma vez que restringe o acesso aos conhecimentos básicos das diferentes áreas, o que indica que a base não garante a Educação Básica (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021).

As justificativas para a adesão do NEM em Santa Catarina, apresentadas pelos técnicos da Secretaria Estadual de Educação na reunião em Chapecó, foram: o estudante não considera a escola atrativa e útil para sua vida; os currículos são conteudistas, entre outras. Trata-se de uma perspectiva pragmática, gerando uma formação pautada em princípios individuais em que “o papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino” (KRAWCZYK, 2011, p. 761).

Na sequência desse primeiro encontro presencial, outros aconteceram e tiveram o objetivo de orientar e alinhar as ações para implementação do NEM em Santa Catarina. Para orientar as escolas no processo, elaboraram-se o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio do MEC<sup>7</sup>, o Caderno de Orientações para a Implementação do NEM da rede estadual catarinense<sup>8</sup>, a websérie Novo Ensino Médio, que traz os passos da implementação em Santa Catarina e conta com uma sequência de seis vídeos que abordam temas pertinentes ao tema.

O Caderno de Orientações, finalizado em 2019, contempla a estrutura do NEM com uma breve contextualização dessa etapa de ensino; apresenta o Projeto de Vida, que no currículo do estado catarinense está constituído como um componente curricular; aborda os Componentes Curriculares Eletivos, a Organização do Trabalho Pedagógico; orienta a atuação por áreas do conhecimento, a sistemática de planejamento, carga horária para planejamento, reuniões de avaliação, Conselho de Classe, apontando a carga horária que deverá ser destinada para execução das atividades, estrutura curricular e matriz de referência, formação docente, além da contextualização dos itinerários formativos.

Para composição da Matriz de Referência Curricular, serão disponibilizadas três matrizes curriculares; caberá à unidade escolar optar pela matriz que melhor corresponda às necessidades e demandas da comunidade educativa (SANTA CATARINA, 2019a).

**Quadro 5** – Estrutura curricular matriz A – 31 horas-aula semanais em um único turno ou com um dia em tempo integral

1. <sup>a</sup> SÉRIE	2. <sup>a</sup> SÉRIE	3. <sup>a</sup> SÉRIE
-----------------------	-----------------------	-----------------------

7 O guia está disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf> (BRASIL, 2018c).

8 O caderno está disponível em:

<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implantacao-do-novo-ensino-medio/file> (SANTA CATARINA, 2019a).

<b>800 horas BNCC</b>	<b>600 horas BNCC</b>	<b>400 horas BNCC</b>
<b>+ Carga horária flexível</b>		
<b>200 horas parte flexível</b>	<b>400 horas parte flexível</b>	<b>600 horas parte flexível</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (SANTA CATARINA, 2019a)

**Quadro 6** – Estrutura curricular matriz B – 35 horas-aula com dois dias em tempo integral

<b>1.ª SÉRIE</b>	<b>2.ª SÉRIE</b>	<b>3.ª SÉRIE</b>
<b>800 horas BNCC</b>	<b>600 horas BNCC</b>	<b>400 horas BNCC</b>
<b>+ Carga horária flexível</b>		
<b>320 horas parte flexível</b>	<b>520 horas parte flexível</b>	<b>720 horas parte flexível</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (SANTA CATARINA, 2019a)

**Quadro 7** – Estrutura curricular matriz C – 50 horas-aula com quatro dias em tempo integral

<b>1.ª SÉRIE</b>	<b>2.ª SÉRIE</b>	<b>3.ª SÉRIE</b>
<b>800 horas BNCC</b>	<b>600 horas BNCC</b>	<b>400 horas BNCC</b>
<b>+ Carga horária flexível</b>		
<b>820 horas parte flexível</b>	<b>1.000 horas parte flexível</b>	<b>1.200 horas parte flexível</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (SANTA CATARINA, 2019a)

A diferença entre as matrizes está na carga horária e no número de componentes eletivos. Como a escolha da matriz curricular fica a critério do estabelecimento escolar, percebe-se uma desigualdade nas condições de oferta do NEM nas escolas catarinenses, porque, dependendo das condições delas, uma matriz curricular vai ser escolhida em detrimento da outra, o que acarretará na oferta de vários ensinos médios em Santa Catarina.

Simultaneamente aos encontros presenciais e virtuais de apresentação e orientações para a implementação do NEM, a SED/SC foi dando continuidade às atividades de um grupo de trabalho constituído no ano de 2018 com o objetivo de elaborar o Currículo Base do

Ensino Médio do Território Catarinense<sup>9</sup>. O documento foi delineado por gestores e professores efetivos, selecionados por meio do Edital n.º 284/2020<sup>10</sup>.

No processo de implementação do NEM nas escolas-piloto de Santa Catarina, podem-se observar desafios como a garantia da formação básica para os estudantes, uma vez que a parte flexível do currículo ocupa uma carga horária expressiva; a necessidade de docentes para atuar na parte flexível; a necessidade de formação continuada dos docentes; a superação da forte inclinação para uma formação pragmática, atendendo aos ditames do mercado; a adequação da infraestrutura das escolas. Se não houver uma atenção especial a esses desafios, nem todos os jovens terão as mesmas oportunidades, o que pode aumentar a desigualdade de acesso e de formação de qualidade.

Feitas as considerações a respeito da reforma do Novo Ensino Médio e seus desdobramentos até sua implementação no estado de Santa Catarina, passamos agora a abordar o Projeto de Vida como componente curricular no referido estado.

---

9 O currículo está disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>.

10 O Edital n.º 284/2020 está disponível no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30508-sed-seleciona-profissionais-queatuarao-em-seminarios-do-curriculo-do-ensino-medio>.

## **CAPÍTULO II – O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM SANTA CATARINA**

### **2.1 Projeto de Vida e as juventudes**

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre o papel do Projeto de Vida, componente curricular do itinerário formativo do NEM em Santa Catarina para a formação das juventudes. Para tal fim, apoiar-nos-emos nas contribuições de pesquisadores como Dayrell e Carrano (2014), Dayrell (2003; 2013), Dayrell e Jesus (2016) e Sposito (1997), que abordam os conceitos de juventude, projetos de vida e a relação do jovem com a escola. A apropriação desses conceitos subsidiará o processo de análise das falas dos estudantes, cujo processo de coleta de dados será feito por meio de grupo de discussão, prática metodológica “da tradição da sociologia crítica espanhola em investigações com sujeitos jovens” (MEINERZ, 2011, p. 486).

Importante lembrar que os estudantes que ingressam no EM tem aproximadamente 15 anos de idade quando concluem o Ensino Fundamental na idade certa e que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2.º, considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990). Buscamos tal referência para destacar que, conforme preconiza o estatuto, os estudantes que frequentam o Ensino Médio são adolescentes, pessoas em condição especial de desenvolvimento. Cabe destacar também que a adolescência é uma fase de experimentação, alterações hormonais, dúvidas, descobertas, autoafirmação e início da juventude. Nas palavras de Dayrell e Carrano (2014, p. 111), a entrada na juventude ocorre “pela adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social”. Por essas razões, estabelecer o conceito de juventude não é uma tarefa tão simples, pois não se limita somente à idade cronológica.

O período de entrada na juventude pode até ser demarcado cronologicamente, no entanto o tempo de ser jovem não acontece da mesma forma para todas as pessoas. As condições familiares, sociais, econômicas e culturais influenciam na entrada precoce da vida adulta ou, em alguns casos, contribuem para que alguns vivam “uma eterna juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111). De acordo com os autores:

Na realidade não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para

ênfatar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Instigados pelo tema, Ozella e Aguiar (2008) empreenderam um estudo que teve como objetivo examinar a concepção de adolescência presente nos discursos dos jovens, bem como a forma como eles entendem a passagem para a chamada vida adulta. Os autores partem do princípio de que o homem se constitui em uma relação dialética que envolve o social e a história, porém ao mesmo tempo é único, singular e histórico. Sendo assim, surgiam nas pesquisas vários jeitos de ver, sentir e viver a juventude/adolescência, haja vista que as realidades concretas são distintas e “[...] é na dialética objetividade/subjetividade que os significados sobre adolescência se constituem” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 121). Dessa forma, “não podemos negar que a construção do sentido subjetivo (social, histórico e singular) do que é ser adolescente ocorre nas relações concretas, na atividade significada” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 121).

Importante dizer também que a adolescência não pode ser concebida simplesmente como uma fase natural do desenvolvimento humano, abarcada somente em sua dimensão biológica, ocultando todo processo constitutivo social da adolescência. “A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento” (BOCK, 2004, p. 39).

Ainda abordando questões sobre juventude e seu conceito, remetemo-nos à pesquisa de Sposito (1997), na qual investiga a produção do conhecimento sobre o tema em teses de dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação, nos períodos de 1980 a 1995. A autora identificou a dificuldade que os pesquisadores encontraram na definição do que é juventude, pois cada pesquisador, de acordo com o resultado de seus estudos, apreende uma concepção diferenciada. Ressalta a autora que uma das formas de aproximação seria o reconhecimento de que “a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (SPOSITO, 1997, p. 38).

Segundo Sposito (1997), a fixação de alguns critérios referentes à faixa etária como ponto de partida para seleção dos trabalhos foi um procedimento inicial eficiente. Porém, para delimitar a faixa etária, fez-se necessário considerar as condições sociais em que os desenvolvimentos dos ciclos de vida são concretizados, especialmente na sociedade brasileira. A autora afirma que no Brasil há uma tendência maior de antecipação do início da juventude para antes dos 15 anos. O fato acontece em grande parte nos setores empobrecidos por conta

da inserção em atividades no mundo do trabalho. Dessa forma, muito cedo os jovens se veem compelidos a fazer a “transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto” (SPOSITO, 1997, p. 38).

Quando nos reportamos para a escola, para o cotidiano escolar, sobretudo para a sala dos professores, frequentemente deparamos com discussões acerca das dificuldades encontradas no trato com os jovens, seu jeito de vestir e falar, a rebeldia, o afrontamento, a ausência de responsabilidade com relação aos estudos; as queixas não se esgotam por essas temáticas. Em contrapartida, alguns jovens também apresentam suas queixas: os professores são cansativos, as aulas são enfadonhas, não acrescentam nada a sua vida, a escola é vislumbrada apenas como uma oportunidade para um emprego melhor, o que a torna um mal inevitável para ascensão profissional. “Nesse caso, a noção de ‘culpa’ se inverte e o professor aparece como culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar” (DAYRELL; CARRANO, 2014 p. 102).

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas à escola e aos professores. É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Simplificar as relações entre alunos e professores por meio da culpabilização não resolverá os dilemas que envolvem a relação do jovem com a escola e a que ela se propõe. Os atores que dão vida à instituição escolar – alunos, pais professores, gestores – integram a sociedade e expressam de alguma forma seus dilemas mais complexos (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Nessa perspectiva, faz-se urgente a compreensão, por parte do sistema educacional e da sociedade em geral, de que o jovem deve ser respeitado e percebido no momento em que vive a plenitude da sua juventude. Juventude essa repleta de saberes e experiências, visões de mundo, sujeitos que vivem e convivem socialmente, reelaboram práticas e valores que não podem ser ignorados. O jovem que frequenta a escola é o jovem de hoje, não o do devir. Não considerar sua juventude é anular sua identidade, transformando-o em um projeto de adulto, moldado aos interesses econômicos de uma sociedade neoliberal. “Entendemos que, para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores que vêm gerando a exclusão dos jovens, [...] é fundamental situá-los como sujeitos sócio-culturais” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409).

A juventude pulsa em nossos estudantes, que se veem repletos de possibilidades ou, na maioria das vezes, a falta delas; a ineficácia ou inexistência de políticas sociais reportadas para a juventude também contribui para a dificuldade no enfrentamento da violência da qual os jovens são vítimas. Por fim, a vivência plena da condição juvenil só alcançará sua totalidade quando tivermos políticas públicas efetivas voltadas para essa parcela da população. “É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107).

De acordo com Dayrell e Carrano (2014), a escola tem como principal desafio conhecer as trajetórias não escolares dos jovens estudantes, entender como constroem seus modos de vida e perceber que muitos dos problemas que enfrentam têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares. O esforço em conhecer os jovens reais que habitam a escola, suas identidades culturais, seus projetos de vida aproxima a juventude da escola, que passa então a atribuir sentidos e significados nas práticas escolares que muitas vezes não estão conectadas ao seu projeto de vida, porque nada do seu mundo encontra na escola. “Os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 119).

Levando em conta as contribuições dos autores supramencionados, constata-se que as questões voltadas às juventudes são complexas e extrapolam a escola de educação básica. Nesse sentido, percebe-se que as mudanças curriculares como as do NEM, pautadas numa base curricular nacional, cujo pressuposto é a padronização e a formação para o mercado de trabalho, não poderão atender a todas as necessidades e diversidades das juventudes, sejam da condição social ou das diferenças de gênero, sexo, etnoraciais, entre outras (SILVA, 2015). Por se tratar de uma reforma que possui vínculo com o ideário neoliberal, ela poderá acentuar ainda mais a desigualdade social e pouco contribuir para a inserção dos jovens na sociedade.

Importante também mencionar que essa política curricular para o Ensino Médio, como afirma Thiesen (2021, p. 56), é resultado de anuências construídas entre grupos liberais na defesa de uma educação voltada para a “formação de capital humano para o mercado de trabalho e os grupos conservadores das frentes religiosas que lutam em diferentes espaços políticos para reposicionar o currículo escolar na convergência com seus próprios princípios”. São interesses múltiplos, um movimento político que converge para a construção de uma sociedade em que prevaleçam os interesses econômicos em detrimento dos sociais e culturais.

Mesmo com tantos pontos questionáveis sobre a finalidade e intencionalidade das políticas curriculares para o NEM, este surge com a prerrogativa maior de atender aos

interesses juvenis e significar a escola para os jovens com foco no Projeto de Vida. Na reforma, considerando o estado de Santa Catarina, o Projeto de Vida será implementado como componente curricular obrigatório. As justificativas dadas para a relevância dada ao projeto de vida dos jovens são as rápidas transformações na contemporaneidade, sobretudo as decorrentes dos avanços tecnológicos e das formas de se relacionar com o mundo físico e social. Paralelamente, no documento catarinense, as juventudes, caracterizadas pela transição da vida escolar para a vida adulta, necessitam de atenção especial, destacando ser papel da escola auxiliar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade e atuarem como protagonistas na concretização do seu Projeto de Vida (SANTA CATARINA, 2020). Na sequência, abordaremos as propostas e os desafios da inserção do Projeto de Vida como componente curricular obrigatório nas escolas de Ensino Médio de Santa Catarina.

## **2.2 Propostas e desafios para a implementação do Projeto de Vida no currículo de Santa Catarina**

Ao abordarmos Projeto de Vida, torna-se necessário um breve esclarecimento do que os pesquisadores entendem sobre a temática. Dayrell (2013) traz um conceito inspirado nos estudos de Shutz (1976), de que o projeto de vida seria uma possibilidade de escolha do indivíduo dentre os futuros possíveis, em que ele vai transformar os desejos e as fantasias que substanciam esse projeto de vida em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, um norte, um rumo a ser seguido. Nesse sentido, importante pontuar:

A ideia de um projeto de vida remete a um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o lazer, dentre outras. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicado de alguma forma com o passado e o futuro (DAYRELL, 2013, p. 66).

Nessa concepção, quando falamos em projeto, estamos nos referindo a uma espécie de relação com o tempo, especialmente com o futuro e às formas como a juventude encara tal dimensão da realidade. Para tanto, faz-se imprescindível desnaturalizar essa relação, concebendo-a numa perspectiva histórica, visto que a relação passado, presente e futuro vem se modificando ao longo da história humana, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Em cada tempo histórico, o jovem e as funções que exerce ou que se espera

que exerça na sociedade são influenciados pela cultura dominante daquele tempo vivido, pois as instituições clássicas da sociedade incorporam tais concepções e valores e operam segundo eles (DAYRELL, 2013). Sendo assim, a escola “constrói sua meta no futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, líderes. E nela os jovens se constituem em seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro” (DAYRELL, 2013, p. 68). Em cada tempo histórico, grupos e organizações com concepções diferentes vão assumindo funções importantes na estrutura social vigente e, com o poder que lhes é atribuído, vão norteando os documentos regulatórios de modo que atendam ao projeto societário daquela organização social, influenciando na escolha do Projeto de Vida das juventudes.

Nesse entendimento, tanto a BNCC quanto o Currículo Base do Território Catarinense enfatizam a importância da participação ativa dos jovens estudantes na elaboração de um percurso formativo que possa servir de suporte para a criação de seus projetos de vida. Entretanto cabe problematizar: em que tempo e proporção as vozes juvenis serão ouvidas? Terá a escola condições estruturais e profissionais para atender às verdadeiras demandas dessa juventude? Que outros projetos poderão vislumbrar?

A BNCC enfatiza que o Projeto de Vida se traduz no que os estudantes almejam, projetam, redefinem para si ao longo de sua trajetória; trata-se de uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidades(s), em contextos atravessados por demandas sociais e culturais (BRASIL, 2018a). De acordo com o documento, à escola compete auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, levar em conta suas potencialidades e a importância das formas de participação e intervenção social na consolidação do seu Projeto de Vida. É também no espaço escolar que os jovens têm oportunidade de experimentar as interações com o outro e com o mundo e descortinar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro, tudo isso de forma mediada e intencional (BRASIL, 2018a).

Para que a oferta de um componente curricular verdadeiramente contemple o Projeto de Vida, a escola precisa conhecer os jovens reais que nela habitam, seus sonhos que não são coletivos. Como contemplar tantas vozes no Projeto de Vida a ser oferecido pelas escolas? A implementação do currículo do NEM em Santa Catarina não constitui tarefa simples e vislumbra alguns desafios, com destaque ao relacionado ao Projeto de Vida como componente curricular. Passamos, então, a discutir aspectos como a obrigatoriedade da oferta do Projeto de Vida como componente curricular e suas possíveis implicações para a formação dos estudantes; as temáticas e o processo de escolha, assim como a formação de professores para atuar no referido componente.

A reforma do Ensino Médio proposta pela Lei n.º 13.415/2017, além de sugerir uma base comum, carrega a marca da flexibilização curricular com a oferta dos itinerários formativos. Essa mudança curricular está pautada num projeto societário nacional, entretanto também abarca pressupostos globais do que é uma educação de qualidade, que envolvem diferentes atores, com interesses voltados para uma formação para o mercado de trabalho. Conforme pontuado por Voigt e Morgado (2019, p. 1.669), mesmo que as políticas curriculares sejam consideradas discurso oficial do Estado, “são alvo de disputas, de interesses e de compromissos, embora nem sempre se restrinjam a parâmetros, critérios e/ou formas de regulação apenas de âmbito nacional”.

Nesse cenário temos a aprovação da matriz curricular do NEM no estado de Santa Catarina pela Resolução CEE/SC n.º 004, de 9 de março de 2021, que aprova também a implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Esse currículo traz o Projeto de Vida como componente curricular obrigatório nas três séries do Ensino Médio, com duas aulas semanais. O documento traz o Projeto de Vida como um espaço de produção e socialização, que deve ser

[...] um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, compreendendo a si mesmos e ao seu papel no mundo social. Um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos – cognitivo, emocional, físico, social e cultural –, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e suas aspirações, ampliando suas dimensões – a pessoal, a cidadã e a profissional (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

O Projeto de Vida torna-se obrigatório e constitutivo no currículo do estado, e o documento indica que todos os professores licenciados podem atuar nesse componente, que passa a ser também a espinha dorsal da reforma do Ensino Médio, haja vista que o desenvolvimento dos demais componentes curriculares devem estar em sintonia com o projeto de vida dos estudantes (SANTA CATARINA, 2020). O componente curricular Projeto de Vida visa propiciar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que tenham relação com seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia, tornarem-se protagonistas e responsáveis sobre suas futuras escolhas (SANTA CATARINA, 2020).

Trata-se de uma alteração curricular significativa, constituindo um desafio para as escolas, pois, conforme pontuam Moreira e Silva (2011), normalmente o currículo é

organizado em disciplinas, pautadas em conhecimentos historicamente construídos nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa concepção, as disciplinas não representam apenas uma divisão de conhecimentos, representam comunidades de cientistas, especialistas, professores e todos os que intervêm nos processos educativos e que têm identidade própria. Quando tais conhecimentos são inseridos no currículo, por meio das disciplinas ou componentes curriculares, como preconiza a BNCC, sofrem transformações e adaptações para tomar lugar entre os objetos de ensino.

Essas transformações impactam não apenas na escolha dos conteúdos, como também na escolha de metodologias, de objetivos e de valores que conduzem os processos de ensino e aprendizagem. Diante das considerações aqui colocadas, entendemos que há um desafio em identificar os conhecimentos relativos ao Projeto de Vida e a que área do conhecimento está vinculado, uma vez que as matérias do currículo não são entidades impenetráveis, “mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança” (GOODSON, 2013, p. 120). Sendo assim, para se transformar em algo a ser ensinado nas escolas, um conhecimento precisa passar por movimentos vinculados a uma comunidade acadêmica, para que extrapole o utilitarismo e constitua um conjunto rigoroso de conhecimentos.

Para compreender como o componente curricular Projeto de Vida está organizado no documento catarinense (SANTA CATARINA, 2020), bem como o desenvolvimento das ações pedagógicas na rede de ensino em questão, segue a lógica das três dimensões abordadas no documento:

a) Dimensão pessoal – tendo como foco o trabalho sobre a identidade do estudante, no desenvolvimento do autoconhecimento, subjetividade, autoestima, identidade, interesse pessoal e habilidade pessoal;

b) Dimensão cidadã – nessa dimensão serão intensificadas as questões voltadas para a projeção do futuro e o desenvolvimento de projetos que envolvam a coletividade, cidadania, responsabilidade social e socioambiental, diversidade, participação comunitária e ética;

c) Dimensão profissional – tem como eixo central o mundo do trabalho; o objetivo é desenvolver a habilidade técnica, habilidades comportamentais, os campos de possibilidades existentes em cada área do conhecimento e abordar a escolha profissional, experiências e oportunidades.

De acordo com as orientações pontuadas no documento curricular de Santa Catarina, as três dimensões podem ser desenvolvidas simultaneamente no decorrer do percurso formativo do estudante, em espiral, ou seja, sem seriação, sem a necessidade sequencial dos conteúdos.

Além disso, o documento também aponta que o fazer pedagógico com o Projeto de Vida no NEM de Santa Catarina e os demais componentes devem considerar a perspectiva histórico-cultural, epistemologia presente na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) desde a primeira elaboração, em 1991.

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformações (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Importante destacar que o CBEMTC também tem seu caráter histórico, posto que traz algumas das conquistas dos movimentos realizados na construção dos documentos curriculares anteriores, pois foi elaborado coletivamente por professores da rede estadual que carregam em suas práticas os pressupostos da PCSC.

Outro fator a ser observado é que, tanto na dimensão pessoal como na profissional, o enfoque dado pode estar voltado para uma formação pragmática envolvendo habilidades técnicas e comportamentais, atribuindo de alguma forma ao estudante a responsabilidade por suas escolhas, assumindo, assim, uma forte inclinação para as necessidades neoliberais (CORRÊA; GARCIA, 2021). Trata-se de um encaminhamento diferente do que vinha sendo proposto na PCSC desde 1998. Esses aspectos podem apontar para um retrocesso na história da educação catarinense, cuja proposição era pautada numa perspectiva histórico-cultural.

Torna-se imprescindível também refletir a respeito da autonomia dada aos estudantes para a escolha das trilhas de aprofundamento. A escolha, de acordo com o CBEMTC (SANTA CATARINA, 2020), possibilita que o aluno seja atuante na sua formação, no entanto “a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno é dividida, já que é ele (aluno) o agente das suas escolhas e que dá a direção dos seus estudos” (FREITAS; BUENO, 2018, p. 81). Para os autores, o que se vislumbra com a proposta é atender a uma racionalidade neoliberal, cujo objetivo é tornar os estudantes empreendedores de si, pautada numa perspectiva individualista.

O estudante dessa etapa de ensino quer e precisa de autonomia, porém esta deve ser orientada, acompanhada, para que no futuro ele possa fazer escolhas conscientes. Esse processo faz parte do amadurecimento físico, emocional, social, relacional, que ainda está em construção na faixa etária em questão. Seria relevante oportunizar aos estudantes uma educação integral, que concebe o indivíduo como ser complexo e indivisível, o que não depende de um currículo em tempo integral, mas de uma proposta de formação integral que é

expressa por meio de um currículo. Ou seja, uma educação empenhada na formação integral do estudante, abarcando seus aspectos culturais, cognitivos, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014).

Sendo assim, colocar nas mãos dos estudantes do Ensino Médio a responsabilidade pela formatação da sua formação escolar é desconsiderar todo conhecimento historicamente construído referente ao processo de construção social do sujeito.

Em consonância com a BNCC, o CBEMTC estabelece quatro eixos estruturantes, os quais têm o papel de integrar os diferentes arranjos de formação oferecidos pelas escolas. Desse modo, o desenvolvimento teórico e metodológico está fundamentado nos eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, que buscam orientar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

Considerando as dimensões e os eixos estruturantes, as temáticas a serem desenvolvidas no Projeto de Vida foram elaboradas por educadores e profissionais da educação catarinense que participaram do processo. Como resultado do planejamento conjunto, o componente curricular Projeto de Vida foi organizado em 15 roteiros pedagógicos, cada um com 26 aulas, que contêm temáticas e objetivos relacionados ao que será trabalhado nesse componente. No quadro 8 constam as unidades temáticas elencadas no CBEMTC (SANTA CATARINA, 2020).

**Quadro 8** – Sugestões de unidades temáticas por dimensão do Projeto de Vida no CBEMTC

<b>Dimensão</b>	<b>Unidades temáticas</b>
Pessoal	1. Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem
	2. Ser jovem na contemporaneidade
	3. Minhas escolhas: escola, estudos e futuro
	4. Diversidade: modos de viver a vida
	5. Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis
Cidadã	6. Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social
	7. Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas
	8. Problemas sociais e ambientais
	9. A sociedade retratada em diversos contextos históricos
	10. Projetos de vida e transformação social
Profissional	11. Os desafios da escolha profissional

	12. Mundo do trabalho: quais as possibilidades?
	13. Carreiras profissionais
	14. O profissional do futuro
	15. Preparação para o mercado de trabalho

Fonte: Santa Catarina (2020)

Como podemos observar no quadro 8, as unidades temáticas previstas para o componente Projeto de Vida contemplam as três dimensões anteriormente mencionadas: pessoal, cidadã e profissional. O documento catarinense também indica que tais temáticas podem ser trabalhadas com as diversas metodologias, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, aprendizagem por investigação, estudos de caso, uso de debates, entre outras sugestões (SANTA CATARINA, 2020).

A preocupação em torno do enfoque dado ao Projeto de Vida leva a questões relacionadas ao devir, à antecipação de decisões que os jovens terão de tomar para um futuro que é imprevisível. Dayrell e Carrano (2014) propõem que as juventudes sejam compreendidas nas suas especificidades; essa fase da vida não pode estar voltada somente para a preparação para a vida adulta, o jovem apresenta questões pontuais características da faixa etária e necessitam que suas demandas sejam sanadas, não postergadas. E como problematiza Lopes (2019), tal enfoque pode estar procurando antecipar decisões, sujeitando os jovens a experiências imprevistas a certo projeto de futuro que necessariamente não faz sentido para as singularidades juvenis, submetidas aos anseios dos grupos sociais que supostamente sabem dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser.

Aliado a isso, as decisões juvenis estarão suscetíveis a influências de outros atores que impactarão diretamente em suas escolhas, antecipando decisões para um projeto de futuro, especialmente voltado ao futuro profissional, que talvez nada dialogue com seu jeito de ser e viver. Lopes (2019, p. 70) discute a reforma e traz o seguinte questionamento:

Por que a educação de nível médio tem que estar submetida ao trabalho como projeto de vida? Mais uma vez reitero o quanto essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, instando-os a definir seus projetos de vida *tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos* (Brasil, 2018: 463) via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível.

Sem a intenção de desmerecer as temáticas elencadas no CBEMTC, considera-se que

são temas que perpassam as disciplinas que de alguma forma já são contempladas no currículo do Ensino Médio e podem ser tratadas de forma interdisciplinar. Porém, quando se trata do Projeto de Vida para os jovens, defende-se um currículo que lhes permita viver o seu tempo e preparar-se para o mundo do trabalho, no sentido de instrumentá-los para uma vida em sociedade, um currículo atento “aos valores humanos, aos propósitos relacionados com a constituição do caráter de cada cidadão, aos princípios éticos e ao espírito de comunidade, para além de um compromisso sólido com a democracia” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1.679).

A forma de organização da matriz curricular para o componente Projeto de Vida no território catarinense, conforme o documento, é considerada autoexplicativa, com critérios bem definidos; sendo consideravelmente didática, facilita a compreensão do que se deseja ensinar e, assim, auxilia o fazer pedagógico, tendo em vista que para lecionar esse componente não se faz nenhuma exigência em relação à formação inicial dos professores.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes (SANTA CATARINA, 2020, p. 70-71).

Portanto, é no perfil do professor que está ancorada a exigência para atuar com o Projeto de Vida, talvez esteja nessa questão o maior desafio do processo, pois mesmo tendo perfil tudo que é novo gera desconfiança, insegurança, desconforto, e o professor pode resistir em assumir algo que não faz parte dos conhecimentos científicos de seus estudos e formação. Essa hipótese está pautada no que Pesce *et al.* (2017, p. 73) destacam como conhecimentos necessários para a atuação do professor:

O conhecimento do professor sobre o conteúdo das disciplinas repousa na literatura das áreas específicas, no conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza desses campos. O conhecimento pedagógico refere-se à capacidade que o professor tem de transformar o conteúdo de forma que o estudante possa apreendê-lo. O conhecimento do conteúdo pedagógico é de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino.

Nessa perspectiva, reitera-se o que foi destacado anteriormente sobre a inserção do Projeto de Vida como componente curricular, já que deveria contemplar conhecimentos construídos por coletivos de pesquisadores (GOODSON, 2013). Além desse aspecto, torna-se necessário conceber os jovens como sujeitos de direitos, respeitando suas escolhas, seu jeito

de ser e viver, suas demandas sociais e emocionais, para então considerarmos a possibilidade de auxiliá-los na definição do seu Projeto de Vida.

O documento curricular do território catarinense não deixa dúvidas de que o trabalho com o componente Projeto de Vida deve ausentar-se de atividades que se caracterizam em tratamentos psicológicos ou outras questões do gênero. Pretende-se, com tal componente, desenvolver as competências e habilidades que favoreçam o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida conscientes: “É importante observar que a perspectiva pedagógica do trabalho com **Projeto de Vida** se afasta de qualquer tipo de abordagem psicoterapêutica, ainda que a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes neste trabalho” (SANTA CATARINA, 2020, p. 67).

Embora o documento não deixe dúvidas de que o trabalho pedagógico com o componente Projeto de Vida não deva abordar atividades que caracterizem atendimentos psicológicos, até porque essa prática constituiria desvio de função, a dimensão pessoal, uma das dimensões a serem tratadas no componente, pode ser bastante desafiadora para o professor e levantar questões que não poderão ser resolvidas em sala de aula. Essa dimensão está relacionada à autoestima, ao autoconhecimento, às relações pessoais. Nesse sentido, tais conceitos precisam ser trabalhados de forma lúdica e espontânea, sem entrar no mérito da psicoterapia. O trabalho pedagógico com o Projeto de Vida consiste em desafiar o estudante a autopromover-se em relação ao futuro, desenvolvendo empatia, responsabilidade, confiança, coletividade, criatividade e, sobretudo, o pensamento. O papel do professor é mediar a construção dessas competências e habilidades.

A promoção destas competências deve ocorrer a partir da mediação do professor, que se deve valer do planejamento de situações educativas orientadas e ricas em intencionalidade, estabelecendo relações e conexões com as habilidades que se espera desenvolver (SANTA CATARINA, 2020, p. 68).

O documento catarinense, como já pontuado, é realmente didático e autoexplicativo. Os temas propostos para trabalhar com o componente Projeto de Vida são interessantes, porém percebe-se que o perfil do professor tem de contemplar autodidatismo e altruísmo, competências e habilidades que muitos ainda precisam desenvolver em sua prática pedagógica. Por tal razão, acredita-se que esse fato se mostra um desafio para a implementação do componente Projeto de Vida. Por outro lado, há de se pensar efetivamente na formação continuada dos professores, na formação em serviço que possibilite a aquisição de habilidades para o processo educativo.

[...] a formação continuada constitui base fundamental, proporcionando ao professor desenvolver habilidades e competências necessárias à atuação neste componente. Muito mais do que ter o planejamento previsto e documentado, há necessidade de engajamento do grupo docente para que realize essa tarefa de forma motivada, eficiente e contínua (SANTA CATARINA, 2020, p. 70-71).

Para viabilizar a formação continuada dos professores da rede estadual, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Santa Catarina vem estabelecendo algumas parcerias. O Instituto Ayrton Senna assumiu em 2017 e 2018 a formação dos profissionais de educação e dos professores do programa de fomento para a implementação do NEM. Atualmente, o Instituto Iungo é responsável em oferecer a formação continuada para o pessoal das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que por sua vez devem organizar a formação continuada para todas as escolas de sua jurisdição.

A decisão do Estado em lançar mão dessas parcerias reiteram o que Voigt e Morgado (2019) apontam diante do processo de globalização; para além do Estado outros atores se apresentam na definição e implementação de políticas educativas e curriculares, muitos deles provenientes de “redes transnacionais, compostas por fundações e institutos, o que demonstra que o capital privado está cada vez mais presente, por meio de *edu-businesses*, na prestação de serviços educacionais” (VOIGT; MORGADO, 2019, p. 1.670-1.671). As consequências desse processo necessitam ser investigadas, uma vez que podem afetar o caráter democrático de uma educação pública e de direito.

Contudo vale destacar a necessidade urgente de uma política de formação continuada, que efetivamente atenda às demandas geradas pela reforma do NEM, nesse caso em Santa Catarina, assegurando uma formação em serviço comprometida com a formação de qualidade dos jovens que frequentam o nível de ensino em questão.

Feitos os devidos apontamentos e considerações referentes ao componente curricular Projeto de Vida e à forma como vem sendo implementado em Santa Catarina, passamos agora para o percurso metodológico.

### CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Quando se vislumbra apreender sentidos e significados produzidos por jovens estudantes do Ensino Médio a respeito de um currículo que oferece o componente curricular Projeto de Vida, automaticamente caminhamos por pressupostos de que o ser humano se constitui humano por meio da totalidade das suas relações sociais, numa dinâmica processual e dialética (VIGOTSKI, 2009).

Por intermédio dessas relações com o ambiente sociocultural, o homem constrói seu mundo psicológico, sendo atuante sobre o mundo, modificando não somente sua própria realidade externa, mas construindo também sua realidade psíquica. Assim, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo o ser humano objetiva sua subjetividade e, simultaneamente, torna subjetiva sua realidade objetiva. A realidade objetiva e realidade subjetiva estão interligadas, no entanto ambas têm características distintas; sem que se diluam, abarcam o social e individual, objetividade e subjetividade são constituídas reciprocamente em uma relação de mediação. Portanto, a produção de sentidos e significados atribuídos pelo homem é constituída histórica e socialmente no processo de humanização (AGUIAR *et al.*, 2009).

A pesquisa empreendida na presente dissertação conta com uma metodologia de abordagem qualitativa, compreendendo o homem como um ser social que se constitui pela atividade mediada pela linguagem, confirmando o caráter sócio-histórico de tal abordagem.

A pesquisa pautada em uma abordagem qualitativa possibilita analisar fenômenos educacionais compreendidos como práticas sociais, que constituem os sujeitos, em um contexto social e histórico (PESCE; VOIGT; GARCIA, 2022). De acordo com as autoras, nessas pesquisas, conforme os dados são articulados com elementos teóricos em espaços reflexivos, há uma contribuição para superar os desafios que são colocados ante cada realidade educacional.

Isso ocorre porque a realidade investigada é composta por sujeitos históricos que a vivem e a constituem dinamicamente. Professores, estudantes e todos os que estão envolvidos nas práticas educativas são seres em movimento, construindo crenças, valores e desenvolvendo atitudes (PESCE; VOIGT; GARCIA, 2022, p. 33).

Dessa maneira, para melhor elucidar o percurso teórico e metodológico percorrido pela pesquisadora, serão expostas algumas considerações acerca das relações entre pensamento e linguagem, visto que o ponto de partida para a investigação no presente

trabalho é a palavra/fala dos jovens participantes da pesquisa, ao investigar os sentidos e significados que eles atribuem ao componente curricular Projeto de Vida em uma escola de Joinville/SC. Vale lembrar que, de acordo com Vigotski (2009, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Além disso, “é importante considerar nas pesquisas que todas as objetivações do humano são sociais e cada um converte o social e psicológico de forma diferente” (VOIGT, 2012, p.23).

Para darmos conta desse empreendimento investigativo, torna-se necessário um aporte teórico e metodológico consistente que nos possibilite compreender as relações entre sentidos e significados. Para tanto nos voltamos aos trabalhos de Vigotski (2009), apontando para a origem social do pensamento e da linguagem, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do ser humano que se constitui na relação dialética com o meio cultural e social em que vive. Nesse sentido, para Voigt e Aguiar (2017, p. 731), “a utilização das categorias sentidos e significados abre possibilidades de apreender com mais propriedade as expressões dos sujeitos e, assim, criar zonas de inteligibilidade entre as formas de pensar, sentir e agir”.

Os estudos de Vigotski (2009) indicam que o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma em sócio-histórico. Conforme pontuado pelo autor, o pensamento e a palavra estão relacionados, procuram unificar alguma coisa, estabelecer uma relação, transmitir uma informação. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento. O pensamento está sempre no cumprimento de alguma função, executando algum trabalho, resolvendo alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, por meio de uma série de planos, como uma passagem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Nas análises que o autor faz das relações entre pensamento e linguagem, as argumentações acerca do significado ocupam lugar de destaque, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se consolidam em pensamento verbal. De acordo com Vigotski (2009, p. 398), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

Os significados são construídos ao longo da história de vida das pessoas; no caso da presente pesquisa, as significações que os jovens elaboram, com base nas suas relações com o mundo físico e social em que vivem, estão em constante transformação. Nas palavras de Voigt e Aguiar (2017, p. 732), “os significados são sociais e, quando compartilhados, podem ser

considerados mediadores do processo de comunicação e até mesmo do processo de humanização”.

Os significados das palavras continuam a se transformar durante todo o processo de desenvolvimento do indivíduo e sofrem intervenções, seja da família, do círculo de amigos e dos professores. Os significados são produções históricas e sociais; essas produções e intervenções vão consolidando novos conceitos. As transformações de significados vão acontecendo não mais pelas experiências vividas, mas, sobretudo, com base em diversos sistemas conceituais que são mediados pelo conhecimento que já foi consolidado na cultura.

Temos, assim, que a relação de pensamento e linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

A perspectiva de transformação dos significados das palavras tem relação com outro aspecto da questão do significado. Vigotski (2009) faz a distinção de dois componentes do significado da palavra: o significado e o sentido. O significado propriamente dito diz respeito às relações relativamente estáveis, exatas, portanto, constitui um núcleo relativamente uniforme de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido refere-se ao significado que a palavra produz em cada indivíduo, é sempre uma formação dinâmica, complexa, fluida.

Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Conforme Voigt e Aguiar (2017, p. 733), “sentido e significado são momentos de um processo de constituição do sujeito, no entanto não são dicotômicos, posto que o sentido não é sem o significado e o significado não é sem o sentido”. Desse modo, ao investigar as significações produzidas pelos jovens estudantes do Ensino Médio, é preciso considerar que vivem uma realidade concreta, objetiva, perpassada pela internalização dos significados sociais que estão em relação direta com os saberes historicamente construídos. Nessa condição de estar no mundo, concreto, convívio, refletido, os jovens vão atribuindo sentidos e significados às situações sociais a que são submetidos e, pelas vivências, sentem, agem, reagem e vão se constituindo como sujeitos.

### **3.1 Escolha: escola e participantes da pesquisa**

O local escolhido para a pesquisa foi a Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, pertencente à rede pública estadual de Santa Catarina, por se tratar de uma das três escolas-piloto que implementaram o Novo Ensino Médio em Joinville/SC e por ter passado por todo percurso formativo oferecido pela SEE/SC, que focou na instrumentalização das escolas para a implementação do NEM.

Na data de 1.º/6/2022, após contato prévio, compareci na escola para conversar com a equipe diretiva, ocasião em que apresentei a carta de anuência e explicitiei minha intenção de pesquisa. A equipe gestora da escola mostrou-se bastante receptiva e acolhedora e em nenhum momento apresentou obstáculo à realização do presente trabalho. No mesmo dia, acordamos que o próximo contato seria com os estudantes, tendo como critério de seleção serem alunos que estivessem frequentando o terceiro ano do Ensino Médio, por terem vivenciado três anos de experiências com o componente curricular Projeto de Vida. A conversa com os estudantes ficou agendada para o dia 6/6/2022.

Na data de 6/6/2022, no período matutino, compareci na escola para conversar com os estudantes, pois não se tratava de uma indicação da equipe escolar, o único critério para seleção deveria ser estar frequentando o terceiro ano do Ensino Médio. O desafio naquele momento era conseguir que os estudantes se voluntariassem para participar da pesquisa, nada poderia ser imposto.

Entre na sala de aula, fui apresentada pela supervisora. A turma estava na aula do componente curricular Projeto de Vida e havia 24 alunos presentes, todos receptivos e atentos ao que eu falava. Consegui fazer uma explanação sobre a minha intenção de pesquisa, discorrendo sobre a relevância das investigações para o desenvolvimento do país e para as questões educacionais. Esclareci também a importância de ouvir as juventudes e que, para isso, precisava de voluntários. Sem que precisasse de muitos argumentos, dez alunos levantaram a mão manifestando desejo de fazer parte da pesquisa.

Em seguida, expliquei os procedimentos para atender aos aspectos éticos da pesquisa e, assim, os alunos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Expliquei que o termo deveria ser assinado pelos pais/ou responsáveis, em virtude de se tratar de alunos menores de 18 anos, ou, no caso de maiores de idade, o termo poderia ser assinado pelo próprio estudante. Esclareci ainda que o projeto já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, premissa indispensável para o início de qualquer procedimento de pesquisa que envolva seres humanos. Feitos os esclarecimentos, marcamos a nossa reunião, que seria no dia 23/6/2022.

### 3.1.1 Características da escola

De acordo com o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, no momento da pesquisa a unidade escolar atendia 980 alunos, distribuídos em 29 turmas e em três turnos: matutino, vespertino e noturno; os turnos matutino e vespertino contemplam as turmas dos primeiros e segundos anos do Novo Ensino Médio semi-integral. A referida escola está localizada no bairro Jardim Paraíso, zona urbana da cidade, situada entre o comércio e outras instituições de ensino, fica a 16 quilômetros de distância do centro da cidade e conta com, aproximadamente, 21 mil habitantes. O bairro teve um crescimento acentuado por meio de projetos de loteamento, recebendo famílias de baixo poder aquisitivo de diversos lugares do país. Uma das características da comunidade atual é a vinda de muitas famílias do Haiti e da Venezuela. No bairro Jardim Paraíso as opções de cultura e lazer para os jovens são muito reduzidas e o índice de violência tem aumentado significativamente.

### 3.2 Processo de coleta de dados

Tendo em vista que a pesquisa em questão tem como ponto de partida “a fala do sujeito, construída nas relações entre os homens na história de sua cultura” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 69), considere oportuno empreender o processo de coleta de dados por meio de grupo de discussão.

O grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista é aberta e o grupo de discussão aponta para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta (MEINERZ, 2011, p. 486).

A metodologia dos grupos de discussão possibilita a compreensão dos sujeitos com base nos discursos sociais produzidos na coletividade e, dessa maneira, permite “situar os relatos individuais produzidos nas entrevistas abertas dentro de um contexto social” (MEINERZ, 2011, p. 486). Importante ressaltar que nessa prática investigativa o pesquisador deve assumir uma postura de ouvinte e provocador das reflexões.

O grupo de discussão deve conter um máximo de dez participantes, e o tempo de reunião não deve ultrapassar uma hora e trinta minutos. A participação é voluntária, e o pesquisador faz a mediação das discussões. Ao serem lançados os temas, “o grupo deve gerar

uma produção discursiva sobre aquele material proposto ou o acontecimento estudado” (SILVESTRE; MARTINS; LOPES; 2018, p. 37).

Com base nesses pressupostos, na data de 23/6/2022, foi realizada a reunião com os dez jovens que se voluntariaram para participar da pesquisa, seguindo a metodologia do grupo de discussão. A reunião aconteceu em uma biblioteca da escola, um espaço pequeno e aconchegante. Os jovens foram dispostos em círculo, todos sentados em cadeiras confortáveis, havia uma mesa pequena no centro onde deixei o celular para gravação em áudio do encontro e as fichas com os temas para discussão.

Iniciamos a reunião de forma descontraída, inicialmente retomei o objetivo da pesquisa, expliquei que no momento em questão seria priorizada a fala dos estudantes. Informei que não faria perguntas fechadas, que temas seriam lançados e que gostaria muito que eles se posicionassem ante as temáticas. Pontuei também que todos poderiam falar sempre que sentissem vontade, mesmo já tendo se posicionado, poderiam pedir a palavra a qualquer momento e emitir novo posicionamento em relação ao tema proposto. Anteriormente ao início das discussões, combinamos que cada estudante escolheria um nome fictício para ser chamado durante a reunião do grupo, que seria utilizado para transcrição dos áudios e análise da pesquisa. Todos gostaram da ideia e rapidamente escolheram seus nomes. Diante da escolha os nomes foram escritos em crachás usados pelos estudantes durante toda sessão do grupo. Os nomes escolhidos pelos estudantes foram: Flora, Jade, Catarina, Júlia, Clorovaldo, Jhon, Francisco, Karenzack, Roger e Marcelo.

Feitos os esclarecimentos, iniciamos a reunião do grupo de discussão, que foi direcionada por meio de temas geradores cujos critérios foram pensados a partir das unidades temáticas elencadas no CBEMTC, representadas no quadro 8 desta dissertação. A condução das discussões aconteceu de forma que os jovens fossem primeiro relatando suas histórias de vida, o momento vivido, e gradativamente fosse evoluindo para uma relação entre sua vivência na escola e o componente curricular Projeto de Vida, quais os sentidos e significados atribuídos por eles a esse componente curricular. Os temas geradores foram:

- Histórias de vida;
- Relacionar as experiências de vida com as coisas que acontecem na escola;
- Juventude;
- Planos para o futuro;
- Componente curricular Projeto de Vida no planejamento desse futuro;
- Relato de experiências com o componente curricular Projeto de Vida.

Encerradas as discussões, entregou-se aos jovens uma folha grande de papel *kraft*, no centro dela havia um círculo, dentro dele estava escrito “Projeto de Vida”. Na sequência, os estudantes receberam pincel atômico e tinham como tarefa escrever em volta do círculo uma ou mais palavras que definisse o significado atribuído por eles ao Projeto de Vida como componente curricular do NEM.

O encontro foi gravado em áudio e vídeo, as falas foram transcritas e o vídeo serviu para auxiliar na identificação dos estudantes, assim como para observar suas expressões diante dos temas e discussões.

Escolhemos esse instrumento de coleta de dados por entender que no coletivo os jovens se sentem mais confiantes para expor suas opiniões e percepções sobre a realidade, produzindo dados mais significativos para a pesquisa. Com base nos relatos do grupo de discussão, levando em conta que as falas dos sujeitos produzem sentidos e significados que são construídos histórica e socialmente, realizou-se a análise das entrevistas por meio da metodologia de análise denominada Núcleos de Significação.

### **3.3 Núcleos de Significação**

Idealizada e fundamentada por Aguiar e Ozella (2006; 2013), a metodologia de análise dos Núcleos de Significação surge com o objetivo de “instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito acerca da realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59).

De acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021), é imprescindível lembrar que a proposta analítica do Núcleo de Significação tem o claro objetivo de indicar um processo de falas (transcrição de falas), percebendo-as como ponto de partida, levando em conta a imprescindibilidade das categorias, totalidade e historicidade no processo de análise. Dessa maneira, ficar atento à fala do sujeito é importante “mas de modo algum pode ser compreendido como um fenômeno deslocado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Devemos considerar que se trata de um processo construtivo e interpretativo organizado com base em uma série de etapas, que se constituem em: leitura flutuante; seleção de pré-indicadores; organização dos indicadores e conteúdos temáticos; construção e análise dos núcleos de significação (intra e internúcleos) (AGUIAR; OZELLA, 2013). De acordo

com os autores, os procedimentos úteis e possíveis para coleta de dados são os relatos escritos, as histórias de vida, gravação em vídeo, perguntas abertas.

Após a coleta de dados, efetuou-se toda a transcrição das falas, os registros foram organizados e posteriormente foi feita a leitura flutuante do material, “considerando que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Partindo das palavras e do contexto é que os significados são atribuídos, compreendendo dessa forma o contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Conforme Aguiar e Ozella (2013), os Núcleos de Significação buscam, a partir da palavra do sujeito, entender aquilo que não foi dito, apreender a fala interior, o pensamento, as expressões, o silêncio, o processo de constituição dos sentidos que os jovens atribuem aos itinerários formativos com foco no Projeto de Vida, objeto da nossa pesquisa. Tais conteúdos são chamados de pré-indicadores, os quais são “trechos de fala compostos de palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Dando prosseguimento ao processo de análise, os pré-indicadores são aglutinados, seja porque se complementam, pela similaridade ou pela contraposição, de maneira que nos conduzam a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores. Importante considerar que o processo de aglutinar objetiva produzir sínteses cada vez mais complexas e completas que se aproximem da totalidade do sujeito, ainda que provisória, princípio esse preponderante do materialismo histórico e dialético. “Desse modo, que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões dos sujeitos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Tendo em mãos o conjunto dos seus indicadores e seus conteúdos, volta-se ao material do grupo de discussão e inicia-se a seleção dos trechos que esclarecem os indicadores. Esse momento já é caracterizado como uma etapa do processo de “análise que aponta um início de nuclearização” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Com a releitura de todo material e levando em conta a aglutinação que resultou dos indicadores e seus conteúdos, inicia-se uma atividade de articulação que terá como resultado a organização dos núcleos de significação por meio da sua nomeação. Aguiar e Ozella (2013) sugerem extrair da própria fala dos entrevistados a nomeação dos núcleos de significação.

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto passado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-imperativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A análise começa por um processo de intranúcleo, evoluindo para uma articulação internúcleos (AGUIAR; OZELLA, 2013). Trata-se de um processo complexo que pode desencadear dúvidas no processo de análise, por semelhança e/ou contradição, que vão novamente explicitar o movimento do sujeito. As contradições nem sempre estão aparentes no discurso, e sim a partir da análise e interpretação do pesquisador (AGUIAR; OZELLA, 2013). Desse modo, vale ressaltar “que o procedimento adotado visa avançarmos do empírico para o interpretativo. Isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Empreender um processo de análise por meio da metodologia dos núcleos de significação requer um trabalho minucioso que exige atenção e sensibilidade por parte do pesquisador, no sentido de compreender que esse movimento analítico perpassa a fala do sujeito, percebendo-o na sua totalidade.

## **CAPÍTULO IV – SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS POR JOVENS SOBRE ITINERÁRIOS FORMATIVOS: CURRÍCULO PAUTADO EM PROJETO DE VIDA**

Na busca por apreender os sentidos e significados que os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Joinville/SC atribuem a um currículo que oferece os itinerários formativos, com foco no Projeto de Vida, a análise da pesquisa teve como premissa a palavra do estudante, levando em conta a palavra com significado, pois “privada do significado ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 10). Partindo da transcrição da fala dos dez estudantes participantes da pesquisa, o processo de análise teve início com a leitura flutuante do texto transcrito, “partindo do pressuposto de que a análise é construtiva e interpretativa e tem a finalidade de ultrapassar o fenômeno na sua aparência e assim atingir novas zonas de inteligibilidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 312).

Concluída a leitura, foram destacados os aspectos que mais chamaram atenção no relato dos estudantes, por conta da carga emocional empreendida, repetição e ênfase na fala. Partindo desses aspectos, surgiram os pré-indicadores, “que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 312). O processo de leitura, análise e interpretação resultou em 109 pré-indicadores, que posteriormente foram aglutinados “de acordo com os critérios de ‘semelhança’, ‘complementariedade’ e ‘contraposição’” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 313). O procedimento possibilitou a sistematização de 22 indicadores; cada um revela os sentidos e significados que só podem ser compreendidos por meio da leitura e interpretação das palavras dos estudantes.

Finalizado o processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, formaram-se três núcleos de significação, que também são um processo de aglutinação dos indicadores. Núcleo 1 – O tempo de ser jovem: entre sonhos e responsabilidades; Núcleo 2 – O currículo pouco dialoga com as realidades vividas pelos jovens. Estudo, trabalho e escola: como conciliar? Núcleo 3 – Componente curricular Projeto de Vida: Projeto de Vida como oportunidade para falar das coisas da vida.

Passamos agora para a análise dos núcleos, destacando seus pré-indicadores e indicadores e dialogando com o referencial teórico construído nesta dissertação.

#### 4.1 Núcleo de Significação 1 – O tempo de ser jovem: entre sonhos e responsabilidades

A análise deste núcleo de significação aborda os dilemas enfrentados pelos jovens estudantes, que sentem necessidade de viver o tempo presente na sua plenitude, no entanto tem esse tempo dividido entre estudo, trabalho, necessidades financeiras e todas as demandas provenientes de uma juventude das classes mais empobrecidas. Os pré-indicadores e indicadores correspondentes a esse primeiro núcleo de significação, encontram-se no Quadro 10 - Apêndice II (clique no Quadro 10 para ir ao apêndice), para melhor organização e visualização.

Durante o grupo de discussão com os estudantes da escola, o tema “Juventude” foi intensamente abordado pelos jovens. Notaram-se nas falas, nas expressões e na entonação de voz o sofrimento e certo desamparo relacionado ao momento vivido por eles. O posicionamento de Catarina (C58) parece um pedido de socorro, a jovem compreende as demandas relacionadas à condição juvenil, porém sente necessidade de experimentar o tempo de ser jovem e de ser percebida na plenitude desse momento. A jovem estudante tem uma fala significada por meio de gestos e expressões, que o momento da juventude não é valorizado, o que se vislumbra é o adulto que o jovem virá a ser.

*Eu acho que é bem romantizado isso, sobre se esforçar demais. Porque é, tipo, como se falassem que a gente tem que passar por isso pra ser alguém na vida. Só que tipo, a gente também quer ter a felicidade enquanto passa por essa fase. Viver e não só “vai, vai, tu tem que fazer isso porque senão tu não vai ter um dinheiro bom, ou tu não vai viver bem. Tu tem que passar por isso, ponto..”. A gente sabe que a gente tem que passar por isso, só que poderia ser um pouco mais tranquilo, entendeu? Do que simplesmente isso e pronto (CATARINA – C58).*

Na fala de Catarina observa-se que a projeção no adulto que o jovem virá a ser faz com que os jovens não se permitam relaxar, descontraír, aprender com os erros e consequentemente fazer escolhas mais assertivas, de acordo com o que realmente faz sentido para sua vida. As aflições de Catarina (C58) não são descabidas e denotam que a juventude vem sendo compreendida como “uma transição, passagem; o jovem como ‘um vir a ser’ adulto. A tendência para essa perspectiva é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O JOVEM É O QUE AINDA NÃO SE CHEGOU A SER” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106, grifo dos autores).

Tal perspectiva, além de negar o momento vivido, aumenta sobre o jovem o excesso de cobrança em função daquilo que a família, escola e sociedade projetam para ele. Para

Dayrell e Carrano (2014), o jovem não pode ser considerado um pré-adulto. “Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106). Cada jovem tem sua singularidade, sua história e, ao interpretar e relacionar-se com o mundo, atribui sentidos diversos, pois cada um tem a sua própria história e a sua singularidade (DAYRELL, 2003).

Quando a identidade do jovem não é respeitada, as pressões e projeções fazem com que ele acabe assumindo planos e sonhos que não são seus. A imersão nesse contexto, que é histórico e social, provoca na juventude uma sensação de impotência e adoecimento. Fato que está evidente no comentário da estudante Flora (C47): “*E eu acabo me cobrando demais porque eu quero ser o que eles querem que eu seja. Não o que eu quero ser eu mesma, entendeu? E eu me cobro muito nisso [...]*”. Diferentemente da quase totalidade dos estudantes que participaram do grupo de discussão, Flora não trabalha, porém pelo fato de ser filha única se sente na obrigação de realizar os sonhos que a família vem projetando para ela. Com isso vêm a autocobrança, a sobrecarga e o adoecimento. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 108), “não é incomum encontrarmos uma situação em que pessoas adultas projetam nas novas gerações as lembranças, idealizações e valores de suas próprias juventudes ou de outra época idealizada”.

A tendência do jovem é viver intensamente cada momento, e por conta da fase de transição vivida, processo de amadurecimento e entrada para vida adulta, as alterações hormonais decorrentes da idade, tudo para ele é superdimensionado. Isso tudo, associado a uma vida com restrições, situação que se configura nos jovens pesquisados, cobranças, necessidades financeiras a serem supridas, provoca nas juventudes o medo do fracasso e a insegurança. Dessa maneira, “o sucesso a que o jovem pobre aspira para seu futuro envolve uma autovalorização, uma vez que é construído com seu próprio suor, a partir de seu próprio mérito” (MELSERT; BOCK, 2015, p. 779). A observação de Melsert e Bock (2015) está evidente na fala de Catarina (C41): “*Então, parece que se tu errar ou vacilar vai acabar tua vida ali, entende? Eu sei que não é, mas no momento o que a gente tá pensando, aquilo parece que é. A gente tem que dar o máximo e mesmo assim parece que não é o suficiente*”.

Catarina fala com emoção dos seus medos, mesmo sabendo que tem uma saída para as aflições vividas, o sentimento de agora é que a vida vai acabar se as coisas não derem certo. Sente-se exausta e não valorizada pelo esforço que tem feito até aqui; “o esforço pessoal é significado pelos nossos jovens pobres como o meio para superar a pobreza e suas difíceis condições de vida” (MELSERT; BOCK, 2015, p. 779). Aliado a isso vem o medo de crescer, sentimento vivenciado não só por Catarina, como também por outros participantes da

pesquisa: “*Eu acho que agora chegou aquela parte que a gente sempre falava... que sempre falavam pra gente que, quando a gente crescesse, iríamos querer ser criança de novo*” (CATARINA – C39). Catarina, provavelmente como a maioria das crianças quando estão em fase de crescimento e anseiam por um pouco mais de liberdade, desejou ser mais velha para poder sair, não dar satisfações do horário que chegava em casa, tudo parecia fácil e perfeito. Porém a autonomia vislumbrada vem acompanhada de responsabilidades e uma sensação de que “agora você está por sua conta”, fato percebido nas falas dos estudantes. Esse “estar por sua conta” vem acompanhado de dor e sofrimento, pois os estudantes do Ensino Médio ainda necessitam de proteção, orientação e cuidados. Ser cuidador de si, numa idade tão precoce, sem estabilidade emocional, poderá acarretar consequências emocionais devastadoras nas juventudes que passam por tal situação.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta que o suicídio é a 4.<sup>a</sup> causa de morte dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos; o Brasil perde somente para os Estados Unidos da América (BRASIL, 2021). Trata-se de um dado bastante alarmante e que deve ser alvo de políticas públicas voltadas para a temática, com especial com foco nas juventudes brasileiras, pois somente a escola e os profissionais que lá estão não dão conta da demanda, ademais, o tema em questão é da expertise da área da saúde.

Na fala de Karenzack (C38) percebe-se que ela enfrenta dificuldades semelhantes às de Catarina:

*Eu tive muitos problemas e... crescer, entender que é a gente pela gente. [...] E ver que... meus pais, tipo, já não se importam tanto assim comigo. Cara, eles se importam, mas, tipo, não é aquela coisa “ah, meu filho, como tu tá?”, é só “bom dia, boa noite e boa tarde”. Só isso. [...] Fazer as coisas sozinho, ir no médico sozinho. Ai, é muito ruim!*

Karenzack demonstra em seu relato e nas expressões que sente falta do cuidado e proteção dos pais, um profundo sentimento de desamparo, por isso o desejo de permanecer criança, pois só sendo criança receberá cuidado e proteção por parte da família.

Outra situação é a vivida por Flora, que é filha única. Ela não demonstra sentir desamparo ou ausência de cuidados por parte da família, todavia vive o peso de precisar agradar a todos, ser a filha perfeita idealizada pelos pais. A idealização que os pais acabam depositando nos filhos não é saudável, produz sofrimento, insegurança, medo de decepcionar. Essa projeção do adulto influencia o jovem na tomada de decisões, porque os desejos dele e o que querem para ele acabam se confundindo.

*E eu fiz 18 essa semana, e eu tive uma crise semana passada. Eu cheguei em casa depois do curso, olhei pra minha mãe assim e falei “eu não quero crescer, mãe, eu não quero ficar adulta”, porque eu não estou preparada pra isso. Eu não sei como lidar com isso. Por que que todo mundo cobra tanto de mim? E eu não sei de onde vem tanta cobrança (FLORA – C48).*

Nas falas dos jovens percebe-se certo saudosismo, como se o tempo de ser jovem já estivesse no passado. Os relatos indicam que os estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa estão tendo a juventude abreviada pelo excesso de responsabilidades.

A independência tão almejada pela população juvenil é muito romantizada pela ideologia neoliberal. Para o neoliberalismo, o trabalho é o veículo privilegiado de realização pessoal; vislumbra-se a formação de um indivíduo competente e competitivo, o foco é a maximização do capital humano em todos os campos, um indivíduo que se aprimora constantemente para se tornar o mais eficaz possível, aceitando a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado (LAVAL, 2004). Sendo assim, é necessário que o jovem seja independente, protagonista e empreendedor, conforme indicam os documentos curriculares do NEM. Entretanto, quando essa liberdade acontece de fato, o jovem percebe que a realidade é sofrida e requer sacrifícios. Esse fato está evidente na fala de Clorovaldo (C44):

*Eu sou bem independente mesmo. Aí, tipo, em questão financeira, assim, antes eu pedia dinheiro pro meu pai, pra minha mãe. Aí, tipo, agora eu estou independente. Vai vivendo assim, só que é mais difícil, né. Porque antes a gente não precisava gastar dinheiro e nem se esforçar, agora...*

Clorovaldo tem uma fala nostálgica ao relatar sua falta de tempo para as coisas legais da vida, alega que o seu tempo é todo destinado para trabalho e estudo. O estudante reside sozinho, e a responsabilidade pela sua subsistência não é dividida com ninguém. Clorovaldo tem 18 anos e teve de entrar precocemente para a vida adulta.

Assim como Clorovaldo, para a estudante Karenzack as coisas também não são suaves. Ela falou bastante e, em vários momentos, está nitidamente exausta pela sobrecarga de trabalho e estudo e pela pressão familiar. O jovem trabalhador às vezes se encontra num dilema – ou trabalha ou estuda –, e esse impasse é vivido por Karenzack (C56): “*Meu pai fala que eu tenho que trabalhar, não posso ficar vadiando em casa. Daí, tipo, às vezes se torna uma escolha. Ou tu estuda ou tu trabalha. Só que, se tu estudar, tu não consegue um emprego bom. E se tu não trabalhar, tu não consegues sobreviver*”.

Para as famílias das classes populares, o jovem torna-se mais uma possibilidade de auxílio nas despesas familiares, com isso vem a cobrança pelo primeiro emprego. Para uma

parcela da população que vive nessas condições e com pouca escolaridade, os estudos dos filhos acabam sendo uma segunda opção. No entanto a maioria dos jovens da atualidade possui uma escolarização superior à dos pais e percebe na escola uma oportunidade para um futuro melhor, conforme pontuado por Karenzack.

Para alguns segmentos sociais, cursar o Ensino Médio é algo natural, porém para outros não faz parte de sua experiência familiar, sendo assim nem sempre o estudo é cobrado. Portanto, conseguir um emprego e garantir a estabilidade financeira é condição primordial para que os jovens concretizem seus planos de futuro, e “a escola aparece como um exemplo típico de adiamento de recompensas” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 412). A continuidade dos estudos está totalmente condicionada ao trabalho remunerado, fator que se torna limitante e determinante para a escolha do curso a ser frequentado. Dessa maneira, nenhum participante da pesquisa poderá optar por um curso em tempo integral, mesmo que consigam uma vaga em instituição de ensino superior pública, pois as condições de vida requerem uma remuneração no tempo presente. *“Então, eu pretendo continuar, né, e pretendo fazer faculdade na área da saúde... mas antes começar a trabalhar, arranjar um emprego”* (CATARINA – C12).

Os sonhos juvenis e planos de futuro das juventudes acabam sendo frustrados pela realidade vivida. A instabilidade do núcleo familiar também contribui para a mudança de curso nos planos traçados. Clorovaldo (C2) queria trabalhar com robótica, fazer curso nessa área, por conta da mudança na rotina familiar teve de traçar outros projetos:

*Aí eu ia fazer um curso lá no, acho que SENAI, não sei onde que era... Aí deu uma reviravolta lá, minha mãe separou do meu pai e tal, aí peguei e do nada sonhei que queria ser barbeiro. Tava dormindo lá... Aí eu acordei, peguei a máquina e fui cortar o cabelo dos meus primos (CLOROVALDO – C2).*

As mudanças ocorridas no núcleo familiar foram determinantes para que o jovem se obrigasse a traçar outros planos de futuro. Da mesma forma aconteceu com Roger (C79), que queria ser jogador de basquete: *“Eu também, no passado eu queria ser... eu tava num time de basquete, queria ser um jogador de basquete, já tava mais ou menos decidido. Chegou o final do ano, comecei a trabalhar, já acabei saindo do time, parei de jogar”*.

Roger tinha um sonho e estava em processo de concretização, porém a necessidade financeira o obrigou a desistir do seu projeto. Hoje Roger não consegue vislumbrar outro plano para o futuro, como podemos notar em sua fala: *“Esse ano não tenho mais nada em mente ainda, do que quero fazer no futuro”* (ROGER – C80).

Os sonhos vão fluindo durante o processo de crescimento, alguns se transformam, outros vão se fortalecendo, no entanto, para a maioria das juventudes brasileiras, não restam sonhos legítimos, parece que lhes restam somente os sonhos adaptados. Para Dayrell e Carrano (2014), a pobreza aliada à condição juvenil tem interferência direta na trajetória de vida dos jovens. Em suas palavras, “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de uma gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114).

Aliado aos dilemas já enfrentados pelas juventudes, de 2019 até meados de 2022 tivemos o advento da pandemia da covid-19<sup>11</sup>, que acelerou ainda mais as desigualdades sociais e o adoecimento mental de jovens, que foram atingidos de forma repentina e duradoura “com o rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer, em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e em que as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental” (VAZQUEZ *et al.*, 2022, p. 305).

Nesse período muitos estudantes ficaram isolados na frente de seu computador ou celular, porém, além do distanciamento físico de seus pares, causa de depressão e ansiedade, o acesso à informação veio sem filtro e sem a mediação do professor. Para Pesce e Voigt (2021), as tecnologias digitais precisam ser utilizadas pelos docentes não apenas como suporte em suas práticas pedagógicas; necessitam ser empregadas de forma que possibilite a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. As autoras salientam que, tratando-se dos alunos que frequentam o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às tecnologias digitais, para além da necessidade, se mostra imprescindível, pois o estudante dessa etapa de ensino está construindo sua identidade nas redes sociais e na escola. Sendo assim, “é papel da escola proporcionar ao estudante uma formação crítica em relação ao uso das tecnologias, com vistas a constituir-se como um cidadão autônomo e produtor de conhecimento” (PESCE; VOIGT, 2021, p. 79).

O isolamento provocado pela pandemia contribuiu para que os estudantes construíssem novos sentidos sobre a escola, haja vista que, mesmo diante de tantas demandas, e ainda que atribuam à escola parte dos seus conflitos e sobrecarga, o jovem tem representações positivas da escola, percebe no espaço escolar uma oportunidade para

---

11 De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas também podem afetar os pacientes como: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, náuseas ou vômitos, calafrios ou tonturas.

descontrair e suavizar sua caminhada, condição que lhe foi tirada durante o período de isolamento.

De acordo com Krawczyk (2011, p. 756), “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores”. O estudante Marcelo (C64) elenca as coisas legais da escola, entre elas os professores e amigos, deixando claro que sem esses fatores a escola só provocaria depressão. “*Se não tivesse as coisas legais da escola, tipo, na sala, tipo, os amigos, os professores legais, a escola só traria depressão e esses negócios*”.

As falas dos estudantes denotam um pedido de socorro; o jovem quer e precisa de um olhar empático por parte dos adultos em geral, incluindo família, escola, sociedade e poder público. As juventudes estão no seu limite e precisam ter o seu tempo de ser jovem respeitado. Esse empreendimento demanda formação de professores, orientação familiar e políticas públicas para a faixa etária em questão. De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 109), “no Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania”. Dessa maneira, ser cidadão pleno inclui não apenas os deveres, como também os direitos tão negligenciados até aqui. A falta da garantia desses direitos, seja de esporte, lazer, saúde, cultura, entre outros, faz com que o jovem procure na escola um pouco de tudo que lhe é negado.

Considerando os diferentes modos de viver a juventude, “a escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade complexa e controversa” (KRAWCZYK, 2011, p. 767). Olhar o estudante para além da sua condição de aluno, percebendo-o na sua totalidade, valorizando suas demandas pessoais, é condição primordial para que ele signifique a escola como espaço de saber e acolhimento.

#### **4.2 Núcleo de Significação 2 – O currículo pouco dialoga com as realidades vividas pelos jovens e o excesso de responsabilidades impactando na qualidade do tempo escolar.**

O Núcleo de Significação 2 aborda questões sociais profundas vivenciadas pela grande maioria dos estudantes brasileiros. A rotatividade de moradia por conta das condições de vida, a forma como os estudantes vão se adaptando à nova realidade vivida, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, impactando na qualidade do tempo escolar, e o anseio por uma escola que ofereça um currículo que dialogue com o modo de ser e viver das juventudes. Os

indicadores correspondentes a esse segundo núcleo encontram-se no Quadro 11 - Apêndice III (clique no Quadro 11 para ir ao apêndice).

Os jovens participantes do grupo de discussão têm em comum uma trajetória de vida marcada por instabilidades e adequação à realidade que lhes foi apresentada. A instabilidade financeira que acomete grande parte da população brasileira faz com que as famílias saiam à procura de novas oportunidades de trabalho, ocasionando uma grande rotatividade de moradias: *“Morei em várias cidades daqui. Penha, Joinville mesmo agora, Florianópolis, voltei para Joinville de novo, e agora estou aqui”* (JADE – C8); *“Eu nasci em Joinville. Mas também morei em não sei quantos bairros, já perdi as contas. Já morei em quatro cidades diferentes”* (JÚLIA – C12).

As dificuldades financeiras não só contribuem para o aumento do fluxo de pessoas se deslocando de um lugar para o outro, como também favorece a intervenção da família ampliada nos cuidados com os filhos, fato vivenciado por alguns dos participantes da pesquisa: *“Eu moro com minha avó, desde pequena também”* (JADE – C9); *“Eu nasci no Pará, não lembro qual parte que era. Deixa eu ver... Eu vim pra cá com 3 anos. Aí primeiro morei lá no Iritiú, com a minha avó, com meu avô e com meus tios”* (MARCELO – C21).

As demandas sociais interferem na vida das juventudes, que acabam tendo de se adaptar às condições de vida que lhes são possibilitadas. Ainda assim, está evidente na fala dos jovens que, mesmo tendo residido em diferentes cidades e bairros, se sentem pertencentes ao bairro onde vivem atualmente e o valorizam, demonstrando no tom de voz certo desconforto por ouvirem tantos comentários negativos relacionados ao seu local de moradia: *“E aí eles falam ‘ah, é um bairro violento’. Mas eu acho que não. Na minha parte de visão, não. É um bairro bem bom, assim”* (CLOROVALDO – C4).

A sensação, por parte do jovem, de pertencimento e valorização do local e da comunidade em que vive é importante para a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade. Nesse sentido, cabe à escola e à sociedade estarem atentas às demandas juvenis, pois, *“negligenciado, o jovem não encontra projetos vitais positivos aos quais se dedicar e embarca em atividades menos construtivas, que, por sua vez, acabam prejudicando a própria sociedade”* (DAMON, 2009, p. 174).

O jovem Francisco, diferentemente dos outros, sempre morou no mesmo bairro e sua fala é cheia de significado, nitidamente percebida na ênfase feita quanto se refere ao local onde mora: *“Eu nasci e fui criado aqui na mesma casa, até hoje. Fui criado nessa mesma casa e no mesmo bairro. E estudo aqui também. Você reparou como eu não me mudei de lugar nem nada?”* (FRANCISCO – C20).

Conforme já apontado no PPP da escola, o bairro onde ela se localiza é considerado violento e com poucas opções de cultura e lazer. Dessa maneira, de acordo com Krawczyk, (2011), muitas vezes o comportamento dos alunos e seu desempenho são relacionados com o local em que moram e a escola acaba levantando muros para que as questões sociais no bairro não entrem nela. A ação docente, muitas vezes, não leva em conta o mundo dos estudantes e o papel da escola passa a ser o de contenção, de proteção dos estudantes e do seu meio social.

Conhecer as trajetórias estudantis e suas demandas é imprescindível para que os alunos tenham sucesso escolar e prazer em estar em um ambiente que os acolha. Os estudantes das classes populares que frequentam o Ensino Médio necessitam de um olhar empático por parte da equipe escolar; a grande maioria cumpre uma jornada diária exaustiva e precisa conciliar trabalho e estudo; já as famílias, ainda que reconheçam na educação uma possibilidade de futuro mais digno, por conta da precária situação financeira, acabam priorizando o trabalho remunerado. Karenzack (C37) demonstra claramente esse sentimento na sua fala:

*Acho que depois dos 15 anos começa aquela cobrança de que você tem que fazer alguma coisa. Principalmente pessoas da classe média baixa, sabe? [...] Porque meu pai fica falando pra mim que eu tinha que arranjar um emprego, porque eu já ia fazer 18 anos.*

Os participantes da pesquisa demonstram exaustão e certa apatia relacionada às questões escolares: *“Depois que eu comecei a trabalhar, tipo, fica muito cansativo a escola e o trabalho. Porque eu chego em casa, não tenho saco pra pegar no caderno. Eu quero só deitar e dormir”* (KARENZACK – C54).

Em casa, os jovens sofrem com a pressão familiar; na escola, sentem que suas demandas pessoais não são valorizadas, acreditam que os professores não levam em conta que o aluno tem uma vida para além dos muros da escola e que essa vida nem sempre é fácil de ser vivida. Os professores parecem esquecer que seus estudantes são jovens e que estão tendo sua condição juvenil atropelada por questões que, teoricamente, deveriam ser vivenciadas por adultos, *“não se olha, de fato, para esse sujeito como ele é: constituído no mundo, em suas relações pessoais”* (MELSERT; BOCK, 2015, p. 785).

*Tem professor que às vezes não entende o fato de que você chega cansado em casa e não tem um pingão de vontade de pegar um caderno. Tipo, eles: “ah, tu estuda e trabalha? O que eu tenho a ver com isso?”. Entendeu? Eles acham que a gente não tem vida fora da escola* (KARENZACK – C57).

Não muito diferente de Karenzack, que revela angústia e certo desalento quando fala da relação com alguns professores, Catarina também traz uma fala importante que evidencia a importância do conhecimento por parte dos profissionais da educação de quem são seus alunos reais e, a partir de então, realizar ações pontuais objetivando diminuir o índice de abandono escolar nas escolas de Ensino Médio:

*Eu acho que daí é muito julgado sobre ensino médio ou até a nossa escola, muitos desistem, tipo, aí, porque não querem nada com a vida, porque ah... só que ninguém sabe o que acontece por trás da vida daquela pessoa pra ela chegar a desistir da escola, entende?*  
(CATARINA – C96).

Nesse sentido, de acordo com o CBEMTC, é imprescindível que os profissionais da escola se conscientizem de que

importa compreender que a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares, e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações. Para isso, é primordial conhecer as especificações desse público, tanto do que acessa o ensino médio, quanto as do que dele se evade (SANTA CATARINA, 2020, p. 29).

Os docentes do Ensino Médio ainda representam uma referência muito importante para os estudantes e têm papel importante na motivação dos alunos a continuarem estudando e atribuírem sentido à escola. Desse modo, faz-se necessário compreender que “o jovem que chega a escola pública, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo diferente das gerações anteriores” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 256).

Sabemos que questões relacionadas ao abandono escolar são complexas e extrapolam os recursos escolares. Nesse contexto, compete à escola instrumentalizar os estudantes para que olhem para a realidade vivida de forma crítica e consciente para que, por meio do conhecimento, possam atuar e transformar. É importante também que se tenha um olhar empático para o estudante e que, para além de cobrar os conteúdos escolares, se compreenda que estar presente na sala de aula depois de um dia de trabalho já é um ato vitorioso. Essa compreensão faz com que o jovem deseje estar nesse lugar; estando ali, não só o conhecimento escolar é consolidado, como também a noção de respeito, solidariedade e amor ao próximo, valores humanos que fundamentam a vida em sociedade e estão tão distantes na atualidade.

Os estudantes da presente pesquisa significam a escola como algo necessário e inevitável que tem como foco a preparação para o mercado de trabalho; eles não vislumbram no ambiente escolar um espaço de motivação para que possam alçar voos mais altos. Mesmo

não verbalizando, percebe-se que sentem falta de motivação em decorrência das condições de vida em que se encontram, do bairro onde moram. Talvez tal sentimento não tenha fundamentos legítimos e pode já ter sido internalizado por eles por meio de crenças limitantes, porém são reais. Clorovaldo deixa isso bem claro em sua fala. *“Na real que, tipo, o que eu acho que a escola ensina é, tipo, ter o emprego básico. Tu sai do terceiro ano aí vão falar: ‘O que tu vai fazer agora da vida?’”* (C59); *“Acho que a escola não ensina ‘ah, vai lá, tem vontade de fazer alguma coisa, vou te ajudar nisso’, entendeu? Eu acho que não. Nem um pouco mesmo”* (C60).

A fala de Clorovaldo (C61) denota também certo equívoco e falta de sensibilidade por parte da escola, que sabendo das condições reais dos estudantes permite que empresas privadas adentrem o espaço escolar para a oferta de cursos que, certamente, a grande maioria dos estudantes não vai poder custear: *“Vem ali, só vêm uns caras oferecendo curso, curso grátis, aí vai lá tem que pagar, pagar 800 reais de taxa, não sei o quê. É sempre pago”* (CLOROVALDO – C61). Essas ofertas que vão além das possibilidades dos estudantes aumentam a sensação de que bons cursos e boas possibilidades de ter um futuro diferente do vivido não são para eles.

Além disso, o tempo de tomada de decisões para os estudantes do Ensino Médio é antecipado, pois eles não têm o privilégio de adiar suas escolhas, em decorrência da necessidade de independência financeira, seja para sua sobrevivência ou para satisfação de pequenos gastos. Nesse sentido, acham que a escola não os prepara para o futuro, conforme pontuado por Jhon (C50): *“Eu acho que a escola não tá preparada para nos ensinar pra esse futuro, pra não chegar nessa idade e não ter essa carga toda, né”*. A carga a que Jhon se refere é justamente a tomada de decisões, a capacidade de fazer escolhas assertivas em tão tenra idade.

O posicionamento de Jhon evidencia que as drásticas mudanças na estrutura do Novo Ensino Médio ainda não deram conta de atingir um de seus principais objetivos, qual seja, colocar o jovem no centro da vida escolar, buscando promover uma aprendizagem mais aprofundada com estímulo ao seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (BRASIL, 2018c).

Os estudantes pleiteiam um currículo mais atrativo, que dialogue com sua realidade e lhes apresente possibilidades; ser responsabilizado por suas escolhas é transferir responsabilidades. Percebe-se também que no tocante ao NEM, “para além de uma suposta possibilidade de escolha, há um desrespeito à liberdade dessa escolha na trajetória acadêmica

e de vida, por conta da precocidade exigida” (IMMIANOVSKY; SCHREIBER, 2022, p. 48). Francisco (C62) anseia por novos conhecimentos e almeja na escola essa oportunidade:

*Eu acho que falta na escola é a oportunidade de a gente experimentar coisas diferentes. [...] Então a gente não tem tempo, nem disposição, nem de energia de experimentar coisas novas. Então o que falta na escola é ela abrir espaço para a gente experimentar atividades novas.*

A juventude contemporânea vive um mundo de possibilidades e oportunidades, cabe à escola como lugar de conhecimento, de formação crítica apresentar aos jovens esse universo, que muitas vezes passa longe das camadas populares menos favorecidas. Porém precisamos ter em mente que a escola está inserida numa totalidade, em um sistema complexo que é político, histórico, social e cultural. Para Dayrell e Jesus (2016, p. 411), “é importante frisar que os avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a superação da pobreza no Brasil ainda não lograram superar o grande fosso da desigualdade social”. Portanto, por meio da educação escolar os estudantes têm a possibilidade de desenvolver a conscientização da realidade vivida e, a partir de então, olhar para a realidade social de forma crítica. A educação também é “uma forma de os jovens conseguirem se diferenciar do seu meio de vida atual e alcançar a mobilidade social” (THOMÉ; PEREIRA; KOLLER, 2016, p. 101).

Os estudantes que fizeram parte do estudo estão conscientes de que precisam saber mais e almejam que a escola lhes possibilite esse conhecimento, fato representado na fala de Marcelo (C69): “A gente não... a escola não ensina política, não ensina sobre esses gêneros, sei lá... sexualidade... aí não dá pra continuar”. Sua fala, embora breve, deixa transparecer nas expressões faciais e tom de voz que os temas elencados fazem parte da sua realidade e que necessitam de uma atenção por parte da escola. Marcelo levanta algumas questões pontuais, mas o que ele realmente quer dizer é que a escola está desconectada das necessidades reais, sendo assim, fica difícil atribuir-lhe um sentido diferente do que uma passagem obrigatória para a conquista de um emprego melhor.

Nesse sentido, com foco na preparação do jovem para a vida adulta, a educação escolar tende “a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação” (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 140). Nesse descompasso, os estudantes procuram nos professores um olhar empático, que os perceba no tempo presente. Tal percepção por parte do professor auxilia o aluno a atribuir sentidos e significados à escola. “Então é bem legal quando os professores são amigos e até sabem conversar com a gente. Porque daí a gente vê esse negócio de curiosidade mesmo. Saber usar fora aquilo que a gente tem na escola” (CATARINA – C32). O comentário de Catarina indica o quanto a relação professor/aluno

precisa ser ressignificada. Catarina coloca ênfase na voz quando verbaliza que os professores até sabem conversar com eles, os jovens, denunciando que saber conversar com o aluno, condição mínima para efetivação da aprendizagem, nem sempre faz parte da rotina escolar dos estudantes. Sem diálogo, “não pode haver conhecimento pois os estudantes não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2020, p. 96).

Catarina também ressalta a importância da relação fraterna entre alunos e professores e o quanto esse relacionamento desperta no estudante a curiosidade e propicia a realização de um *link* entre o que se aprende na escola com o que se faz fora dela. A vida fora da escola oferece muitos atrativos; a escola e seus professores precisam compreender que os modos de viver mudaram e, junto com eles, torna-se vital mudar os modos de ensinar. Caso contrário, terão uma sala de aula repleta de alunos entediados, desmotivados e indisciplinados. Jade (C33) expressa esse sentimento em seu comentário: “*Às vezes a matéria é até legal, só que tu não tá tão a fim de fazer, porque o professor não tem tanta disposição, não tem dinâmica com a gente.*”

Catarina demonstra em seus posicionamentos que significa a escola como espaço de convivência, lugar onde aprenderá a viver em sociedade:

*Eu acho que mais, tipo, em relação ao pessoal na escola do que os conteúdos em si. É o jeito que a gente se relaciona na escola. É como a gente foi educado em casa, eu acho. Então, tipo, cada um tem uma educação diferente, assim, vamos dizer. Então cada um age de uma forma na escola, todo mundo é diferente, sabe?*

Catarina sente dificuldade em fazer uma relação entre as experiências de vida e o que aprende na escola, parece que são coisas distintas, que não se comunicam, ou são coisas que farão sentido somente no futuro, conforme pontuado por Flora: (C23): “*Então, é isso. Não em relação agora, mas com algum vestibular eu acho que seria mais...eu vejo mais nisso, porque fora disso não vejo. [...] É isso que vejo, não vejo relação entre os dois. Agora não vejo nenhuma relação*”.

De acordo com Klein e Arantes (2016, p. 140), “a escola ocupa lugar central no reconhecimento social da categoria juvenil”, ainda que “o sentido atribuído à escolarização, geralmente, remete os sujeitos ao futuro”. Sentindo-se remetido ao futuro, o jovem não consegue significar as coisas que lhe são transmitidas no tempo presente. No entendimento de Damon (2009, p. 129), é essencial que

o estudante encontre significado nas atividades escolares. É essencial perguntar – e o jovem sempre o faz – qual, se é que existe, a relação entre o que o aluno faz na escola e um projeto vital maior, que possa atrair seu interesse, sua energia e seu comprometimento.

Os estudantes almejam uma escola que tenha um objetivo maior do que “proporcionar uma rápida familiaridade com fatos, nomes, lugares e fórmulas que os estudantes têm pouco interesse ou habilidade de aplicar aos problemas fora da sala de aula” (DAMON, 2009, p. 128). De acordo com Damon (2009), poucos docentes discutem com seus alunos o sentido maior para as coisas que fazem no dia a dia, como se isso acarretasse perda de tempo. Dessa maneira, enquanto a escola falha em seu papel de, por meio do conhecimento, transformar seus alunos em cidadãos conscientes criticamente do lugar que ocupam na sociedade, “para o bem ou para o mal, a comunicação de massa transmite incessantemente os valores dominantes da sociedade” (DAMON, 2009, p. 174).

Nossos estudantes querem e merecem mais; seus anseios por uma educação que os inspire são legítimos. Temos consciência também de que as dificuldades assinaladas pelos estudantes que tão cedo estão adentrando a vida adulta, sem viver o momento da juventude, são decorrentes de problemas sociais profundos. A erradicação da desigualdade social extrapola os muros da escola, no entanto, pela via do afeto, da empatia, do comprometimento com uma educação pública de qualidade, podemos inspirar, fazer sonhar e ensinar a voar.

### **4.3 Núcleo de Significação 3 – Componente curricular Projeto de Vida: Projeto de Vida como oportunidade para falar das coisas da vida**

O Núcleo de Significação 3 trata da sobrecarga diária vivenciada pelos jovens estudantes, suas demandas emocionais e as experiências durante as aulas do componente curricular Projeto de Vida, contribuindo para a atribuição de sentidos e significados ao referido componente curricular. Os indicadores correspondentes a esse terceiro núcleo encontram-se no Quadro 12- Apêndice IV (clique no Quadro 12 para ir ao apêndice), para melhor organização e visualização.

Os jovens estudantes do Ensino Médio sentem dificuldades em administrar sua vida diante do excesso de atividades. A necessidade de conciliar estudo e trabalho torna-se exaustiva e, diante disso, elencam como relevante a abordagem do tema saúde mental nos espaços escolares, especialmente no componente curricular Projeto de Vida, visto que para esse componente, de acordo com o CBEMTC, são disponibilizadas 2 horas-aula semanais.

Percebe-se claramente a relevância do tema no posicionamento de Clorovaldo e Catarina:

*O Projeto de Vida uma vez, eu lembro que foi ano passado, também. Final do ano. Nós estávamos falando desse assunto, saúde mental. Era um assunto bem legal (CLOROVALDO – C36).*

*Esse ano a gente aprendeu mais sobre trabalho, mercado de trabalho, só que foi muito maçante o conteúdo. Acho que ano passado foi mais dinâmico. Assim, eu gosto mais de falar sobre saúde mental, então acho que ano passado a gente aprendeu, eu, pelo menos, consegui absorver bastante coisa (CATARINA – C84).*

Ainda que a realidade prática dos estudantes aqui pesquisados esteja permeada por assuntos relacionados ao mundo do trabalho, o foco de interesse e necessidade está voltado para as questões psicológicas. Essa necessidade denota o quanto os jovens estão vulneráveis, demandando por parte da escola um espaço de escuta e valorização da vida que é vivida por seus estudantes. No entanto vale ressaltar que questões psicológicas mais profundas devem ser abordadas por profissionais da área da saúde, cabendo aos profissionais que atuam na escola a escuta ativa e encaminhamentos pertinentes.

De acordo com o CBEMTC, “é importante observar que a perspectiva pedagógica do trabalho com Projeto de Vida se afasta de qualquer tipo de abordagem psicoterapêutica, ainda que a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes neste trabalho” (SANTA CATARINA, 2020, p. 67). Mesmo que o documento orientador do componente curricular Projeto de Vida enfatize que as abordagens psicoterapêuticas devam ser afastadas, os estudantes do Ensino Médio significam esse componente como uma possibilidade para vivências desse tipo de abordagem.

As angústias, as incertezas, os desafios vividos pelos estudantes culminam com um componente curricular que deve ser aplicado “fazendo uso de uma dinâmica de organização que favoreça trocas e interações, promovendo uma atmosfera de escuta, respeito e reciprocidade” (SANTA CATARINA, 2020, p. 69). Na fala dos estudantes fica evidente que os momentos destinados a esse componente deveriam contar com profissionais que pudessem tratar de suas dores mais profundas, conforme pontuado por Flora (C89) e Jade (C95), respectivamente: “*E também junto com isso deveria ter um psicólogo pra gente ter esse apoio também*”; “*Aí, tipo, eu acho que tinha que ter essa coisa do psicólogo, ter uma pessoa formada, ou pelo menos mais de uma*”.

A rotina adultizada dos estudantes das classes populares que os obriga a assumir compromissos precoces, como pagar as suas próprias contas ou auxiliar na renda familiar,

além da falta de espaços de lazer na comunidade, contribui para que eles busquem na escola o preenchimento dessa lacuna.

Alguns estudantes sinalizam que essa necessidade deva ser atendida na matriz curricular, outros apontam outras demandas, como atividades de lazer, descontração e socialização, como momentos de intervalo. Seja como for, está evidente na fala dos jovens a importância de vivenciarem momentos de partilha e diálogo. Catarina significa o componente curricular Projeto de Vida como oportunidade para falar das coisas da vida: “*Até o Projeto de Vida em si, né. É uma matéria que a gente fala mais sobre as coisas da vida do que aprender coisas, tipo, matemática, e essas coisas que a gente tem que aprender*” (CATARINA – C34).

Catarina comenta com entusiasmo sobre o componente curricular Projeto de Vida, gosta e espera por esse momento, porém a relevância dada ao tempo destinado para as atividades realizadas durante as aulas está na oportunidade de falar sobre as coisas da vida. Falar sobre as coisas da vida é importante e fundamental para o processo de desenvolvimento dos estudantes; a disponibilização de momentos assim por parte da escola revela que esta almeja conhecer os jovens reais que nela habitam. No entanto o relato de Catarina nos remete ao entendimento de que a oportunidade de falar lhes é oferecida, mas desprovida de uma reflexão crítica e construtiva que possibilite aprendizagens efetivas que possam ser incorporadas no dia a dia.

Jhon também enfoca a necessidade de momentos para conversar:

*Eu acho que a escola não tá preparada pra nos ensinar pra esse futuro, pra não chegar nessa idade e não ter essa carga toda (C50). Porque a escola não tem um canto, assim, de reunião para conversar sobre isso. Não tem uma matéria específica. Mesmo tendo dado Projeto de Vida, terem implantado...como é o nome? As eletivas. Mesmo assim a gente... a gente tipo escolhe o que nós gosta, para a gente descontrair naquela eletiva (C51).*

Jhon sinaliza em seu comentário que, mesmo com a implementação do Projeto de Vida, que tem como princípio significar a escola para o jovem e auxiliá-lo na elaboração de um percurso formativo que sirva de suporte para a criação de seus projetos de vida (SANTA CATARINA, 2020), a escola ainda não está dando conta de cumprir tal papel. Essa dificuldade pode indicar que a implementação do trabalho com o Projeto de Vida está acontecendo, porém “sem o aprofundamento teórico que permita aos profissionais da educação mobilizá-los, com autonomia, na proposição de práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida” (SILVA; DANZA, 2022, p. 2). Dessa maneira, na

ausência de um direcionamento claro e efetivo para esse componente, os estudantes elegem como prioridade os momentos de descontração que a escola possa oferecer.

A juventude sente necessidade de viver o momento presente. Quando falamos em Projeto de Vida, estamos nos reportando a um tempo futuro, porém, “ainda que os projetos se orientem para o futuro, eles são pensados e formulados no tempo presente, tendo por base experiências e oportunidades vividas e significadas no tempo presente” (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 140).

Permeados pela complexidade do momento vivido e baseados nas atividades vivenciadas com o componente curricular Projeto de Vida, os jovens estudantes estão atribuindo ao referido componente sentidos que não estão alinhados ao que foi projetado na política curricular para o NEM. Talvez pelo fato de ser um componente curricular intitulado Projeto de Vida remeta os estudantes a uma projeção de futuro que eles ainda não se sentem preparados para fazer. Flora (C90) expressa com angústia esse sentimento. *“Daí a gente pensa: ‘Projeto de Vida, Projeto de Vida pra que, se eu nem sei o que eu quero ser? Entendeu? [...] Pra que Projeto de Vida? Se eu não sei nada ainda sobre a minha vida?’”*.

Projetar o que se pretende para o futuro não constitui tarefa simples, exige reflexão, amadurecimento, compreensão do mundo e do papel que se quer ocupar neste mundo. De acordo com Damon (2009, p. 173), o projeto de vida “é construído internamente, ainda que se manifeste na relação com outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa”. A dificuldade encontrada pelos estudantes do Ensino Médio em fazer essa construção talvez seja um dos motivos que os leve a significar que as aulas com o componente curricular Projeto de Vida em nada os têm ajudado no planejamento para o futuro. Entretanto percebe-se na fala dos jovens que os docentes vêm tentando auxiliar no processo, por meio do diálogo, da escuta ativa e das atividades realizadas. Karenzack (C83) relata: *“Na realidade eu não tive dois anos de Projeto de Vida [...] Mas até agora, tipo, não me ajudou muita coisa não. [...] Mas, tipo, pra aplicar mesmo não”*.

Além disso, os estudantes estão encontrando dificuldades em conceber o Projeto de Vida como um componente curricular, sendo assim o entendem como um momento de lazer, descontração e socialização. O estudante Clorovaldo (C86 e C100) deixa isso evidente em sua fala ao ressaltar que as experiências vivenciadas nas aulas são gratificantes, porém é bom chegar e não ter uma matéria:

*Pra minha vida, vou dizer, é um lazer.. tipo, sei lá, eu trabalhar e estudar, em si, já é estressante. Já até enche minha cabeça. Aí tu vai ali, começa a conversar com todo mundo, tu se enturma ali com a professora, meu, é*

*muito legal. [...] Chegar e não ter uma matéria que tu vai ali, conversa com a turma, tu distrai, dá um tempo pra tua mente, entendeu? Nisso me ajudou... o Projeto de Vida me ajudou.*

O comentário de Clorovaldo, assim como os apontados pelos demais estudantes, foi realizado no momento em que estávamos tratando do tema componente curricular Projeto de Vida no planejamento do futuro. As falas são bastante entusiasmadas, deixando transparecer sem sombra de dúvidas o quanto valorizam os momentos vividos durante as aulas, é como se fosse um bálsamo, aliviando as pressões vividas na escola e no dia a dia. No entanto, nessa perspectiva, a finalidade desse componente não se restringe a isso.

Esse componente tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras (SANTA CATARINA, 2020, p. 62).

O objetivo elencado no documento é claro, dando ênfase ao fortalecimento da autonomia dos estudantes para que possam ser responsabilizados por suas escolhas; para tal, pretende-se subsidiá-los. Além disso, o componente curricular Projeto de Vida “tem como propósito, também, apoiar os jovens no processo de tomada de decisão no decorrer das escolhas dos itinerários formativos” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Entretanto, conforme o posicionamento dos entrevistados, tanto o objetivo quanto o propósito do documento ainda não lograram êxito. “*Na minha visão o que ajudou foi o que, tipo, todo mundo tá falando, tu ir ali se descontrair*” (CLOROVALDO – C99); “*A gente aprendeu um pouco sobre mercado de trabalho e tal, mas ajudou na descontração mesmo*” (CATARINA – C101).

Está evidente o quanto os estudantes estão carentes de momentos de fala e escuta, e os posicionamentos denotam que encontraram esse momento nas 2 horas-aula semanais destinadas ao Projeto de Vida. “*Na aula de Projeto de Vida a gente discute coisas que não têm nada a ver com a escola. A gente tem um momento de falar, isso é importante*” (FRANCISCO – C103). Francisco deixa transparecer o quanto é importante ter o tempo de fala garantido, configurando que as orientações metodológicas elencadas no CBEMTC para o trabalho pedagógico com o componente curricular Projeto de Vida estão sendo cumpridas.

O trabalho pedagógico no componente curricular **Projeto de Vida** pode se constituir como lócus privilegiado para a escuta, a reflexão, o diálogo e as percepções dos estudantes por parte dos seus pares e dos professores, promovendo interação, aproximação e construção dialógica do conhecimento (SANTA CATARINA, 2020, p. 69).

No entanto, para sentirem-se confortáveis para falar, se posicionar, os estudantes necessitam estabelecer um vínculo com a turma e sobretudo com o professor. Desse modo, elencam a importância do perfil do professor para ministrar o componente curricular Projeto de Vida:

*Ano passado eu também não gostei muito do Projeto de Vida, por conta da professora antiga que a gente tinha (JADE – C91).*

*Primeiro e segundo ano eu não tive Projeto de Vida, porque não me interessava também. Esse ano tá melhor, tá indo... tô conseguindo aprender um pouco mais, agora, né, agora eu tenho vontade por causa da professora (ROGER – C104).*

*Eu não gostava da matéria de jeito nenhum. Eu odiava, mas, meu, quando chegou a professora Ana, meu, eu até... é como se fosse aula de educação física assim, eu gosto. Eu gosto da aula de educação física. Daí eu gosto muito do Projeto de Vida, mas com a professora Ana (CLOROVALDO – C85).*

Para os estudantes, os melhores momentos que passam no espaço escolar são aqueles destinados ao componente curricular Projeto de Vida, pelos motivos já abordados, e atribuem à professora atual a responsabilidade pela satisfação. Dessa maneira, consideram importante a formação adequada do profissional, conforme pontuado por Flora (C88): “*Só que na minha opinião eu acho que deveria ter um professor formado para isso também*”.

Porém os documentos regulatórios recomendam que todo professor habilitado em qualquer área do conhecimento poderá realizar o trabalho pedagógico com o componente curricular Projeto de Vida. “Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes” (SANTA CATARINA, 2020, p. 71).

As recomendações são claras e oportunas, pois assumir uma turma com uma carga horária de 2 horas-aula semanais em um componente que tem como princípio trabalhar de forma articulada as dimensões pessoal, cidadã e profissional não constitui tarefa fácil, demandando, para além do perfil, formação continuada específica para o trabalho pedagógico com o referido componente curricular. O professor que se propõe ministrar esse componente deve ter objetivos claros, roteiros de aprendizagem significativos, que levem os estudantes a significar as aulas como algo que, para além dos momentos de descontração, produzam sentidos e significados para sua vida.

Nesse sentido, quando os estudantes tiveram a oportunidade de falar sobre as atividades mais significativas feitas durante as aulas do Projeto de Vida, elencaram aquelas que conversam com sua realidade, tendo como destaque as atividades motivacionais, dinâmicas sobre relacionamento, responsabilidade, trabalho e escola e teste de personalidade.

A estudante Jade destaca também uma atividade que falava sobre carreira e planejamento para o futuro:

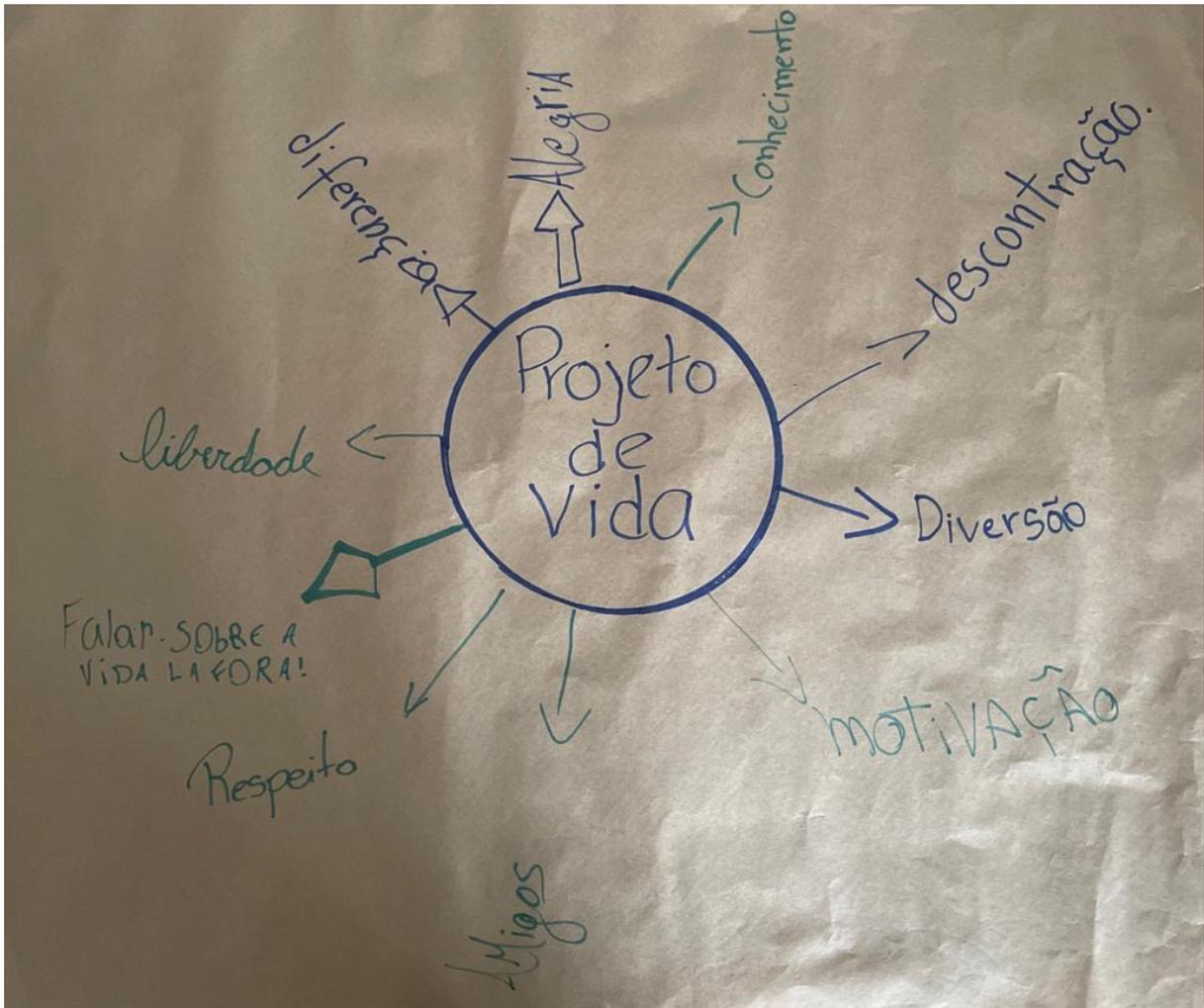
*A gente fez uma lá fora, falando sobre o que a gente queria para o nosso futuro, carreira, se a gente ia realmente fazer isso, segundas opções, o que a gente está fazendo agora para ter esse futuro específico no mercado de trabalho. A gente sentou em uma roda e ficamos conversando disso, foi bem interessante (JADE – C108).*

Ainda que os estudantes tenham relatado que o componente curricular Projeto de Vida em nada tem ajudado para o planejamento do futuro, mesmo de forma esporádica, essas questões estão sendo abordadas durante as aulas, conforme a fala de Jade (C108). O que se observa é a necessidade de uma formação efetiva para os professores que atuam nesse componente curricular. Os professores seguem as orientações dos documentos curriculares, mas também buscam atender aos anseios dos jovens, por meio de momentos de diálogo, a exemplo do que podemos notar no relato de Jade.

De acordo com Silva e Danza (2022), os documentos que regulamentam o NEM preconizam o Projeto de Vida como um dos principais eixos formativos da educação básica, porém, apesar da relevância dada ao tema, não há nenhuma definição desse conceito nos marcos legais e muito menos fundamentos teóricos, assim como diretrizes curriculares e metodológicas que possam servir de referência aos profissionais da educação. Destacam os autores a importância de se considerar que o Projeto de Vida não é somente um objeto de ensino, ele é construído na instância psíquica e coordenado entre sistemas psicológicos e a identidade dos sujeitos. Portanto, faz-se necessário compreender a gênese do Projeto de Vida e sua construção. Mas, infelizmente, essa noção é abordada somente de forma superficial nos documentos apresentados às escolas para a implementação do trabalho com o Projeto de Vida, “sem o aprofundamento teórico que permita aos profissionais da educação mobilizá-los, com autonomia, na proposição de práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida” (SILVA; DANZA, 2022, p. 3).

Diante das falas dos estudantes, foi entregue a eles um papel pardo e um canetão; no centro do papel estava escrito “Projeto de Vida”. Cada estudante deveria escrever uma palavra que atribuísse um significado ao componente curricular Projeto de Vida.

**Figura 1** – Cartaz elaborado pelos estudantes durante o grupo de discussão



Fonte: Autora (2022)

De acordo com Vigotski (2009), a palavra desprovida de significado é apenas um som vazio, e as significações atribuídas às palavras são construídas pelos indivíduos num processo histórico e social. Assim sendo, significação “se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos sentidos e significados” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 61).

As palavras elencadas – liberdade, diferença, alegria, conhecimento, descontração, diversão, motivação, amigos, respeito e falar sobre a vida lá fora – corroboram com as ponderações feitas pelos estudantes ao longo do grupo de discussão, quando enfatizam que os momentos vivenciados nas aulas com o componente curricular Projeto de Vida se configuram em um espaço de tempo destinado pela escola para que possam falar, extravasar, fazer amigos e se divertir. Em contrapartida, o CBEMTC, ao tratar das finalidades do componente curricular Projeto de Vida, salienta que os estudantes devem ser preparados para “realizar uma

leitura crítica e contextualizada dos processos e das múltiplas dimensões da existência humana, que sejam responsáveis e atuem como agentes de transformação, buscando resoluções e intervenções para o meio em que vivem” (SANTA CATARINA, 2020, p. 68).

Dessa maneira, se o coletivo de docentes das variadas áreas do conhecimento recebesse uma formação continuada comprometida com uma educação para a autonomia e para a análise crítica da realidade, focada na possibilidade de mudança pela atividade humana consciente e responsável, talvez não necessitaríamos de 2 horas-aula semanais com um componente curricular que, de acordo com a significação dos estudantes, não vem atingindo os objetivos elencados na proposta curricular.

#### **4.4 Internúcleos**

O processo de construção de internúcleos foi elaborado com base na articulação dos três núcleos de significação produzidos na pesquisa, levando em conta a significação da fala dos estudantes pesquisados. As leituras das transcrições dos áudios do grupo de discussão e a organização dos três núcleos de significação a partir das falas dos estudantes, ainda que tenham constituído etapas distintas de análise, organizam de forma ampla o discurso que permeia as relações dos jovens estudantes com as diretrizes curriculares para o NEM, especialmente, nesta dissertação, os sentidos e significados atribuídos pelos entrevistados ao Projeto de Vida, componente curricular do NEM em Santa Catarina.

Os temas abordados durante o grupo de discussão buscaram levar o jovem a refletir sobre suas histórias de vida, o momento vivido e a relação que consegue fazer entre a vivência escolar e o componente curricular Projeto de Vida, culminando na atribuição de sentidos e significados feita pelos jovens ao referido componente curricular, a fim de, dessa maneira, contemplar o objetivo da pesquisa.

A realidade concreta vivida pelas juventudes demanda muitos desafios. O jovem sente a necessidade de viver a plenitude desse momento, mas percebe que o tempo de ser jovem está sendo preterido em decorrência das condições de vida e daquilo que a família, escola e sociedade projetam para ele. A projeção do adulto acaba influenciando o jovem na tomada de decisões e no seu projeto de futuro, visto que os desejos dele e o que almejam para ele acabam se confundindo. Sentem que o momento juvenil não é valorizado e acreditam que o que se tem em mente é o adulto que virão a ser, e, pensando no adulto, as questões pontuais enfrentadas pelas juventudes acabam sendo postergadas.

Nesse contexto, a escola continua sendo significada pelos jovens como algo inevitável para que se alcance mobilidade social. As demandas sociais, oriundas do reflexo da violação de direitos, da ausência de políticas públicas eficientes e eficazes comprometidas com a erradicação da pobreza, interferem na vida das juventudes, que acabam se adaptando à realidade que lhes é oferecida. Desse modo, a desigualdade social não pode ser traduzida em sua materialidade como apenas uma miséria econômica. Para Bock, Perdigão e Kulnig (2022), a miséria econômica, além de interferir em várias dimensões da vida cotidiana, também é constitutiva das mais variadas formas de ser e estar no mundo. “Ou seja, que para além de produzir uma desigualdade econômica, a desigualdade social pode atingir outras dimensões da vida social, produzindo miséria psicológica, existencial e política” (BOCK; PERDIGÃO; KULNIG, 2022, p. 49).

Em contrapartida, a erradicação da desigualdade social extrapola os muros escolares. Cabe à escola possibilitar aos alunos uma educação crítica e emancipatória, que os instrumente para transformar a realidade vivida. Uma educação equivalente à defendida por Freire (2020), que liberte, uma libertação autêntica que se refere à humanização em processo. O autor salienta: “não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica em ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2020, p. 93).

Os estudantes participantes desta pesquisa relatam ainda que o currículo não dialoga com a realidade vivida; eles sentem dificuldade em atribuir sentido à escola, um sentido que possam vislumbrar no presente, algo para além da conquista de um certificado que lhes possibilite sucesso no mercado de trabalho, seja como empreendedor, seja como funcionário.

Nesse sentido, o currículo é considerado um artefato histórico, cultural, social e ideológico, configurando-se também em um campo de disputas pela hegemonia na macroestrutura social. Mais que uma prescrição, faz-se necessário considerar a relação entre o currículo prescrito e o aplicado. Nesse sentido, Sacristán (2017, p. 99) traz uma abordagem do currículo como confluências de práticas:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sem sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Dessa maneira, compreende-se o currículo também como um resultado das relações individuais dos professores, os quais, de acordo com sua formação histórica e cultural e das necessidades dos estudantes, adaptam e materializam o currículo em sua prática. Sacristán

(2017) pontua ainda que, fora o currículo prescrito, é preciso considerar as condições estruturais e materiais das escolas, as políticas administrativas, os estudantes e a comunidade na qual estes se inserem, de modo a percebemos o currículo em uma perspectiva histórica e dialética, em que um fator constitui o outro. Simultaneamente, a BNCC propõe um currículo que tem como objetivo “superar a fragmentação curricular do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se pretende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, p. 15).

Sendo a organização curricular por disciplinas percebida pelos protagonistas da reforma do EM como fragmentação dos conhecimentos e um dos motivos para a sua desmotivação com relação à escola, o currículo do NEM foi organizado em uma base de conhecimentos, por áreas do conhecimento, e pelos itinerários formativos. Em Santa Catarina os itinerários formativos compreendem uma organização formada por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. Porém, ainda assim, os estudantes entrevistados continuam pleiteando um currículo mais atrativo, que dialogue com sua realidade, que possa ressignificar o tempo escolar para além do devir.

Esse modelo de proposta curricular, pautada em critérios como eficiência, produtividade e formação para o devir, pode estar sendo um dos fatores responsáveis pelo descontentamento dos jovens com o EM. Talvez pelo fato de que tal modelo de oferta, semelhantemente a uma formação mais vinculada a uma racionalidade técnica, tende a ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, gerando um processo formativo direcionado para a adaptação dos estudantes em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018). Para a autora, a organização curricular com base em competências, especialmente voltadas ao mundo do trabalho, reforça “a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2018, p. 11).

Já no que diz respeito ao componente curricular Projeto de Vida, os estudantes sentem que o momento das aulas com o referido componente os auxilia na descontração, espaço de lazer, interação, servindo como uma espécie de bálsamo que ameniza a sobrecarga do dia a dia. Ainda assim, relatam que essas aulas em nada os têm ajudado no planejamento do futuro e questionam: Projeto de Vida para que, se ainda não sabemos o que queremos ser?

Ainda em relação ao Projeto de Vida, os estudantes elencam o perfil do professor como requisito primordial para o sucesso das aulas, observando a preferência por um profissional com formação em Psicologia. Todavia a política curricular prevê que qualquer

professor, desde que tenha perfil resiliente, flexível, empático e aberto ao diálogo, poderá assumir as aulas do referido componente.

A realidade vivida pelos jovens das classes populares é complexa e os impulsiona para uma tomada de decisão que eles ainda não estão preparados para fazer. Paralelamente, os estudantes também deparam com a escassez de opções de ofertas relacionadas aos itinerários formativos, visto que a oferta está vinculada às possibilidades da escola, que dificilmente vai dialogar com os desejos e as aptidões de todos os estudantes. Em contrapartida, os estudantes que fizeram parte da presente pesquisa também não conseguem perceber a importância de adquirir os conhecimentos, sobretudo os científicos, imprescindíveis para uma formação humana e emancipatória. Por conseguinte, a escola não consegue transformar as crenças consolidadas por meio do discurso pedagógico.

Dessa maneira, quando na matriz curricular se oferece um componente intitulado Projeto de Vida, focado no direcionamento dos estudantes para a definição do seu percurso futuro, e para esse futuro apresenta-se um leque restrito de possibilidades, perguntamo-nos: Projeto de Vida pensado, analisado, elaborado para atender aos desejos de quem?

Por fim, sintetizando os sentidos e significados apreendidos por intermédio das análises de internúcleos, torna-se possível afirmar que os estudantes, para além de 2 horas-aula semanais com o componente curricular Projeto de Vida, necessitam de um processo educativo que lhes permita desenvolver um olhar crítico para a realidade vivida e que os mobilize para modificar tal realidade. Essa competência só é adquirida pela mediação do conhecimento, conhecimento implícito em todas as áreas do conhecimento, e para isso é indispensável um investimento efetivo e eficaz na formação continuada dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2017 o Ensino Médio sofreu profundas reformulações sem ampla discussão com os docentes, sociedade civil, comunidade científica, entre outros. Entre as justificativas para a mudança, destacam-se a rigidez das diretrizes vigentes até 2017, uma vez que ofereciam um único percurso formativo, e o número excessivo de disciplinas. Isso posto, emerge um Novo Ensino Médio com uma Base Nacional Comum Curricular contemplando, no máximo, 1.800 horas e um currículo flexível com, no máximo, 1.200 horas, organizado de forma que admita diferentes percursos, por meio dos itinerários formativos, delegando aos jovens realizar escolhas e definir seu projeto de vida. Em Santa Catarina, a partir de 2020, esse currículo foi implementado em 120 escolas, denominadas escolas-piloto; uma delas foi o lócus da presente pesquisa.

Significar a escola para os jovens por meio do desenvolvimento do protagonismo juvenil e da responsabilização por suas escolhas com foco no Projeto de Vida é um dos pressupostos do NEM. Nesse sentido, a presente pesquisa caminhou no sentido de responder ao seguinte questionamento: Que sentidos e significados os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Joinville/SC atribuem a um currículo que oferece os itinerários formativos com foco no componente curricular Projeto de Vida?

A pesquisa que aqui se apresenta teve como objetivo apreender os sentidos e significados que jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Joinville/SC atribuem ao componente curricular Projeto de Vida. A metodologia utilizada, com base na epistemologia sócio-histórica, possibilitou a compreensão da realidade para além do fenômeno aparente, uma realidade que nos permite “penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese das múltiplas determinações” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300).

Ciente de que o papel do pesquisador não se limita simplesmente à descrição, cabendo-lhe explicar e revelar os resultados que dizem respeito à sua pesquisa, a fala dos dez estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Joinville/SC, participantes da pesquisa, foi analisada com base na proposta metodológica denominada Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006). A proposta adotada foi imprescindível para revelar sentidos e significados atribuídos pelos estudantes ao componente curricular Projeto de Vida, orientando também a seleção dos temas que foram destacados durante a análise e a construção dos três Núcleos de Significação: Núcleo 1 – O tempo de ser jovem:

entre sonhos e responsabilidades; Núcleo 2 – O currículo pouco dialoga com as realidades vividas pelos jovens. Estudo, trabalho e escola: como conciliar? Núcleo 3 – Componente curricular Projeto de Vida: Projeto de Vida como oportunidade para falar das coisas da vida. A elaboração de sínteses mais complexas e completas que se aproximassem, mesmo que provisoriamente, da totalidade dos sujeitos investigados se deu por intermédio da leitura flutuante e do processo de recortar e aglutinar pré-indicadores.

Os relatos dos estudantes durante o grupo de discussão realizado na escola, lócus da pesquisa, são repletos de sentidos, contribuindo para que eu conseguisse olhar além da aparência e, num empreendimento interpretativo, compreendesse as contradições. Para tanto, fez-se necessário perceber o sujeito como ser que se constitui histórica e socialmente.

Para que os objetivos da pesquisa lograssem êxito, fez-se necessário compreender melhor os pressupostos teóricos do currículo educacional, as intencionalidades implícitas e explícitas nos documentos regulatórios e sua materialização no espaço escolar. Considera-se o currículo um elemento vivo, dinâmico e extinto de neutralidade, pois sua concretização no tempo e espaço da sala de aula é interpretada e mediada por sujeitos que são históricos e sociais. Dessa maneira, “podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias” (SACRISTÁN, 2017, p. 100).

A busca por conhecimento referente ao conceito de juventude – as demandas juvenis, a relação do jovem com a escola e de que forma pensam e elaboram seu projeto de futuro – também se fez imprescindível para subsidiar o processo de análise das falas dos estudantes, sempre levando em conta no processo analítico as categorias de análise da perspectiva sócio-histórica: totalidade e historicidade, significado e sentido.

O caminhar como pesquisadora foi permeado por inúmeros questionamentos, de construção e desconstrução de conceitos, crenças e certezas. Dialogar com os autores implicou a qualificação do meu olhar diante da realidade que nos é imposta e a realidade que podemos construir. Estudar e analisar criticamente a Reforma do Ensino Médio sem um aporte teórico consistente culminaria no engodo de que tal reforma seria a solução para todos os dilemas enfrentados na última etapa da Educação Básica.

O movimento de investigação proposto pela pesquisa não deixa dúvidas de que “o ser humano se constitui na medida em que caminha em sua trajetória existencial, refletindo em si mesmo a idéia de conceito-processo, com permanências e rupturas” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 263). Nesse sentido, as questões sociais, pessoais e familiares,

responsáveis pela constituição dos sujeitos, repercutem na sua forma de pensar e agir e, por conseguinte, na atribuição de sentidos e significados à escola.

As análises demonstram certo descompasso entre o que os jovens esperam da escola e aquilo que a escola vem oferecendo. Ainda que a proposta do NEM tenha como prerrogativa significar a escola para os jovens com foco no Projeto de Vida, os estudantes pesquisados reforçam o posicionamento de que as atividades escolares não conversam com sua realidade. O tempo escolar acaba se transformando em um esforço pessoal como meio para superação da pobreza.

O posicionamento dos estudantes denota a necessidade de uma educação que os conduza à percepção de que a pobreza é fruto de “uma sociedade capitalista, fundada na exploração, na competição, no individualismo e na meritocracia, pois a desigualdade é estruturante dessa forma de organização social” (BOCK; PERDIGÃO; KULNIG, 2022, p. 55). Porém, mesmo que a desigualdade social seja estruturante da maneira como a sociedade vem se organizando, ela não é determinante e, por meio da educação, pode ser transformada, mediante a inserção crítica dos estudantes “na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma” (FREIRE, 2020, p. 55). Assim sendo, ressalta-se a potência do currículo como instrumento de superação e transformação, se aplicado de forma consciente e reflexiva.

Os estudantes do Ensino Médio são jovens/adolescentes e, por mais que tenham assumido precocemente responsabilidades da vida adulta, ainda são pessoas em condição especial de desenvolvimento e, como tal, necessitam de um currículo que contemple suas peculiaridades e pluralidades, “pois a condição juvenil é plural, culturalmente localizada, e não um atributo humano inato” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 265). À vista disso, as análises dos Núcleos de Significação indicam que, levando em consideração os marcos legais do currículo prescrito que chega às escolas, se faz necessário um olhar mais sensível no que diz respeito às condições de oferta do Projeto de Vida implementado como componente curricular obrigatório no estado de Santa Catarina, com carga horária de 2 horas-aula semanais.

As falas dos estudantes apontam que estão chegando às salas de aula esgotados pelas demandas diárias assumidas, reivindicam o reconhecimento da condição juvenil, espaços culturais, momentos de fala, de lazer e descontração. E desprovidos de conhecimentos que os subsidiem para efetuar uma análise crítica da realidade objetiva, que os conduzam a perceber que são sujeitos de direitos e que estão tendo seus direitos violados, significam que a escola,

especialmente o componente curricular Projeto de Vida, contempla as reivindicações supracitadas. Por conseguinte, reporto-me às palavras de Freire (2007, p. 14):

É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e volto com o gosto de que se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia.

As palavras de Freire (2007) levam à reflexão de que o NEM está inserido num projeto de sociedade com foco na constituição de sujeitos mais produtivos e pouco reflexivos. Apresenta-se ao jovem uma educação voltada para o desenvolvimento de competências úteis para a sociedade, já o desenvolvimento das competências socioemocionais é priorizado na elaboração das atividades com o componente curricular Projeto de Vida. Porém todas as proposições se encaminham para uma educação mercadológica e para a antecipação de decisões que os jovens ainda não têm condições psicológicas e emocionais para fazer.

As falas dos jovens, culminada com a leitura e análise dos documentos catarinenses, indicam que, embora o Projeto de Vida constitua uma temática relevante no currículo do Ensino Médio, persiste a incerteza no que diz respeito à sua oferta como componente curricular obrigatório, reforçando a ideia de que, para além de 2 horas-aula semanais com o componente curricular Projeto de Vida, os estudantes necessitam de uma formação crítica e emancipatória, possível de ser contemplada nas demais áreas do conhecimento.

Aspira-se com estas considerações finais deixar questões abertas para novas pesquisas na área da Educação, especialmente investigações que versem sobre a última etapa da Educação Básica. Pretende-se contribuir para a reflexão sobre as diretrizes vigentes para o Novo Ensino Médio, para a discussão sobre o Projeto de Vida como componente curricular obrigatório no estado de Santa Catarina, para os estudos sobre as juventudes e sobre a importância da pesquisa para educação, sobretudo para os estudantes e docentes do Ensino Médio.

Isso posto, é imperioso destacar que todo processo de pesquisa, desde o aprofundamento teórico, o contato com os estudantes, a análise do material angariado no grupo de discussão, oportunizou à pesquisadora uma experiência imensurável. Tudo isso contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional e pessoal e aflorou ainda mais meu interesse incessante na busca pelo direito a uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In:* BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, Wanda Junqueira; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- AGUIAR, Wanda Junqueira de Aguiar; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 288-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- AGUIAR, Wanda Junqueira de Aguiar; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensões das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ANPed – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Ofício n.º 01/1015/GR. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 59-92.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre. Editora Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, [s.l.], v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antônio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. *In:* PERONI, Vera; LIMA, Paula; KADER, Carolina (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 33-47.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia; PERDIGÃO, Solange Alves; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. Desigualdade social e a leitura sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* (org.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: PUC-SP, 2022. p. 49-55. Disponível em: [https://www.pucsp.br/educ/downloads/psicologia\\_socio-historica.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/psicologia_socio-historica.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n.º 21, de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do novo ensino médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 220, 16 nov. 2018b. Seção 1, p. 51.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, 2018c. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 52, n. 33, p. 1-10, set. 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_33\\_final.pdf](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf). Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 132, 11 jul. 2018d. Seção 1, p. 72.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018e. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/11/RESOLUCAO-MEC-No-3-DE-21-DE-NOVEMBRO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CASTILHO, Denis. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia**, Brasília, v. 1, n. 4, fev. 2017. Disponível em: <http://www.geografia.blog.br/geodialogos>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A aprovação de um “novo” ensino médio: um olhar para os impactos desse movimento. *In: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza (org.). Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos*. Joinville: Editora Univille, 2021. p. 28-43. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane\\_ensino.pdf](https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf). Acesso em: 02 mar. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640 out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 06 dez. 2021.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens:** um estudo longitudinal sobre educação em valores. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. *In: VIEIRA, Maria Manuel et al. (org.). Habilitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013. p. 65-72. Disponível em: [file:///C:/Users/u31281/Downloads/Habitar\\_a\\_escola\\_e\\_as\\_suas\\_margens\\_geogr.pdf](file:///C:/Users/u31281/Downloads/Habitar_a_escola_e_as_suas_margens_geogr.pdf). Acesso em: 05 fev. 2022.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Tocantinópolis, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102-133. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Edenilson. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DEPUTADO NAGIB ZATTAR. **Projeto Político-pedagógico 2019**. [Disponível fisicamente na escola].

FARIA, Camila Grossi Mendes; SILVA, Mônica Ribeiro da. **O movimento pela Base Nacional Comum Curricular**: configurações da relação público-privado no contexto do ensino médio. São Paulo: Editora Metodista, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/u31281/Desktop/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio/Artigo%20FARIA%20e%20SILVA%202019%20Publico%20Privado%20e%20redes%20de%20governan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Josi Aparecida de Freitas; BUENO, Marisa Fernandes da Silva. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. **Revista Teoria e Prática de Educação**, Rio Claro, v. 21, n. 2, p. 71-83, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45350>. Acesso em: 20 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Publicado originalmente no portal da ANPEd em 22 set. 2016. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil**: origens e evolução. 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 11, p. 135-154,

jan./mar. 2016. Disponível em: [https://www.pucsp.br/educ/downloads/psicologia\\_socio-historica.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/psicologia_socio-historica.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: [Scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KFDZjqLmtG/?formt=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KFDZjqLmtG/?formt=pdf&lang=pt). Acesso em: 25 ago. 2022.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2022.

IMMIANOVSKY, Charles; SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. Juventude e educação no Brasil: qual educação? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 39-51, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1486>. Acesso em: 10 out. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod\\_resource/content/1/LavalEscNEEmpC\\_aps1a4-2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpC_aps1a4-2.pdf). Acesso em: 05 dez. 2021.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 11 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 15 nov. 2021

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 20 maio 2022.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercês Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3LQrJfXVNBhJBrMWZ8kWSyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 07-35.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, José Carlos *et al.* (org.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos**. 2018. p. 72-83. Disponível em: <https://docplayer.com.br/86393213-Curriculo-formacao-e-internacionalizacao-desafios-contemporaneos-jose-carlos-morgado-joana-sousa-antonio-flavio-moreira-arlindo-vieira-orgs.html>. Acesso em: 06 dez. 2021.

MORGADO, José Carlos. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educación**, Coruña, n. 10, p. 335-348, 2003.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. **Ensino médio: Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im) possível**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt&format=pdf#:~:text=S egundo%20dirigentes%20do%20Minist%C3%A9rio%20da,que%20impedem%20o%20crescimento%20econ%C3%B4mico>. Acesso em: 05 jan. 2022.

NÓVOA, António. **Professores** – imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Junqueira de Aguiar. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125. jan./abr. 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PESCE, Marly Krüger de *et al.* A integração curricular de cursos de licenciatura: a percepção dos acadêmicos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 70-80, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.08>. Acesso em: 10 out. 2021.

PESCE, Marly Krüger; VOIGT, Jane Mary Richter. Tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo do ensino médio. *In*: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza (org.). **Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville: Editora Univille, 2021. p. 78-91. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane\\_ensino.pdf](https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf). Acesso em: mar. 2022.

PESCE, Marly Krüger; VOIGT, Jane Mary Richter; GARCIA, Berenice da Rocha Zabbot. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 26-39, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 08 jun. 2022.

QEDU. **Taxas de rendimento**. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/124-santa-catarina/taxas-rendimento>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 585-596, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833>. Acesso em 10 fev. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 6.844, de 29 de julho de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina. Florianópolis, 1986.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1.º grau, 2.º grau e educação de adultos**. Florianópolis, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientações para a implementação do NEM**. Florianópolis, 2019a. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Educação discute novo ensino médio com gestores de escolas estaduais em Santa Catarina**. Florianópolis, 2019b. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30353-educacao-discute-novo-ensino-medio-com-gestores-de-escolas-estaduais-de-santa-catarina>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Novo ensino médio catarinense**. 14 ago. 2019c. Apresentação em PowerPoint. Disponível em: [http://ceduphh.com.br/novo\\_ensino\\_medio/Arquivos/Novo\\_Ensino\\_Medio\\_Catarinense.ppt](http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt). Acesso em: 19 fev. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Websérie novo ensino médio**. Florianópolis, 2019d. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNgFJiqZgFoYXb2TsmPKRt7tuWishrQu>. Acesso em 21 fev. 2022.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias Público Privadas: Atuação do Instituto Airton Senna na Educação Pública do Estado do RS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241715, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XMRvsCXjhmmWBJ3RtRXypKw/?lang=pt>. Acesso em: maio 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, Januária Rodrigues da. **A desconstrução do ensino médio e suas consequências ao Projeto de Vida da juventude trabalhadora**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e35845, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKKg/>. Acesso em: out. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC – um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jun./dez. 2015. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.

SILVESTRE, Vanessa Souto; MARTINS, Reginaldo Marcos; LOPES, João Pedro Goes. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/56>. Acesso em maio 2022.

SOUZA, Danielle Cappellazzo Soares de. **Política educacional do Novo Ensino Médio: a atuação do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SPOSITO, Maria Pontes. Estudos sobre a juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, 1997.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, 25, p. 91-107, jan./maio. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: fev. 2022.

THIESEN, Juares da Silva. BNCC e o Novo Ensino Médio: interfaces com movimentos pela internacionalização dos currículos. In: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza (org.). **Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville: Editora Univille, 2021. p. 44-59. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane\\_ensino.pdf](https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2803459/LVJane_ensino.pdf). Acesso em: mar. 2022.

THIESEN, Juares da Silva. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25897>. Acesso em: 6 abr. 2022.

THOMÉ, Luciana Dutra; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 101-109, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/nL5XDyQS349gyGSskkBW.TtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2022.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 262-273, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1371>. Acesso em: nov. 2022.

VÁZQUES, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2022.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/?lang=pt>. Acesso em: out. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOIGT, Jane Mery Richter. **Sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16065>. Acesso em: jan. 2022.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017.

VOIGT, Jane Mery Richter; MORGADO, José Carlos Bernardino. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1.665-1.683, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40533/30860>. Acesso em: jan. 2022.

## APÊNDICE I - Seleção dos Pré-indicadores

Quadro 9 – Seleção dos Pré-indicadores

Pré Indicadores	
<b>Clorovaldo (C1).</b> Começar pelo meu trabalho. Ó eu... antes ali pelos doze ali eu era muito inteligente para mexer com coisa de robótica, som tudo, qualquer coisa de tecnologia eu entendia.	(C1). Aptidões naturais.
<b>Clorovaldo (C2).</b> Ai eu ia fazer um curso lá no, acho que SENAI, não sei onde que era... Ai deu uma reviravolta lá, minha mãe separou do meu pai e tal, ai peguei e do nada sonhei que queria ser barbeiro. Tava dormindo lá... Aí eu acordei, peguei a máquina e fui cortar o cabelo dos meus primos.	(C2). As reviravoltas da vida.
<b>Clorovaldo (C3).</b> Ai eu sou barbeiro. [...] Eu tenho uma barbearia né, aqui na rua,	(C3). Os sonhos se adequando a realidade.
<b>Clorovaldo (C 4).</b> E ai eles falam "ahh, é um bairro violento". Mas, eu acho que não. Na minha parte de visão, não. É um bairro bem bom, assim.	(C4). Estigmatização do local em que se vive.
<b>Clorovaldo (C 5).</b> Eu moro com minha mãe. Nem paro em casa na verdade. Saio agora e volto só 9, 10 horas pra casa.	(C5). Convivência familiar e o processo de independência.
<b>Flora ( C6).</b> Eu sou daqui de Joinville, nasci aqui. Sempre morei aqui nesse bairro, há 18 anos. E eu adoro esse bairro, é um bairro completo.	(C6). Sentimento de pertencimento relacionado ao bairro em que vive.
<b>Flora ( C7).</b> Eu gosto muito daqui. Moro com meus pais... é isso.	(C7). Dependência familiar, núcleo familiar tradicional.
<b>Jade (C8).</b> Morei em várias cidades daqui. Penha, Joinville mesmo agora, Florianópolis, voltei pra Joinville de novo, e agora estou aqui.	(C8). Rotatividade de moradias.
<b>Jade (C9).</b> E eu moro com minha avó, desde pequena também e... eu acho que é isso.	(C9). Família ampliada assumindo o papel dos cuidados.
<b>Catarina (C10).</b> Eu moro aqui desde sempre, no Paraíso também. Eu gosto bastante de morar em Joinville,	(C10). Sentimento de pertencimento relacionado ao bairro em que vive.
<b>Catarina (C11).</b> Eu moro com meus pais.	(C11). Dependência familiar, núcleo familiar tradicional.

<b>Julia (C12).</b> Eu nasci aqui mesmo em Joinville. <b>Morei em não sei quantos bairros, já perdi as contas. Já morei em quatro cidades diferentes.</b>	<b>(C12).</b> Rotatividade de moradias.
<b>Julia (C13).</b> Moro com meus pais e minha irmã... e acho que é isso.	<b>(C13).</b> Dependência familiar, núcleo familiar tradicional.
<b>Karenzack (C14).</b> É... eu nasci aqui em Joinville. <b>Mas também já morei em vários bairros, já morei em Pirabeiraba.</b> Ano passado eu morei aqui até o meio do ano.	<b>(C14).</b> Rotatividade de moradias.
<b>Karenzack (C15).</b> Os meus pais se separaram e eu fui morar com minha mãe. [...] E ano passado eu resolvi voltar. <b>Agora eu moro com meu pai e meu irmão do meio. E é isso.</b>	<b>(C15).</b> A separação dos pais influenciando na rotina dos filhos.
<b>Karenzack (C16).</b> Comecei a trabalhar, eu trabalho numa central de cópias.	<b>(C16).</b> A necessidade da independência financeira.
<b>Jhon (C17).</b> Eu nasci aqui né, em Joinville. <b>Daí com seis anos eu fui pra São Francisco com minha mãe. Aí eu morei lá por uns dez anos, daí eu sou muito apegado a aquela cidade lá.</b> [...] Daí, ano passado eu acabei vindo, num feriado assim, acabou a escola daí eu acabei vindo, eu não trabalhava nem nada. <b>Ai acabei ficando né, minha tia me convidou pra morar com ela, daí eu acabei ficando.</b>	<b>(C17).</b> Rotatividade de moradia e a família ampliada assumindo o papel dos cuidados.
<b>Jhon (C18).</b> <b>Daí hoje trabalho, moro sozinho e estudo. E faço cursinho né. E assim vai indo.</b>	<b>(C18).</b> Necessidade de conciliar estudo e trabalho e do autocuidado.
<b>Roger (C19).</b> Moro com meus pais, meu irmão... <b>Tenho trabalho, trabalho numa padaria, no Mercado do Povo.</b>	<b>(C19).</b> Família tradicional e a necessidade da independência financeira.
<b>Francisco (C20).</b> Eu nasci e fui criado aqui. No mesmo lugar, na mesma casa até hoje. Fui criado nessa mesma casa e no mesmo bairro. E estudo aqui também. <b>Você reparou como eu não me mudei de lugar nem nada. E moro com meus pais. É isso. Acho que é isso.</b>	<b>(C20).</b> Sentimento de pertencimento relacionado ao local onde mora.
<b>Marcelo (C21).</b> Eu nasci no Pará, não lembro qual parte que era. <b>Deixa eu ver... Eu vim pra cá com três anos. Aí primeiro morei lá no Iririu, com a minha avó, com meu vô e com meus tios também. Aí estudava lá tudo.</b>	<b>(C21).</b> Rotatividade de moradias e a família ampliada assumindo o papel dos cuidados.
<b>Marcelo (C22).</b> E depois, eu acho que com uns seis anos, eu vim pra cá, pro Jardim Paraíso, e comecei a morar aqui. <b>Aí agora eu tô</b>	<b>(C22).</b> Necessidade de conciliar estudo e trabalho.

<b>trabalhando e fazendo curso.</b>	
<b>Flora (C23).</b> Então, é isso. <b>Não em relação agora, mas com algum vestibular, eu acho que seria mais... eu vejo mais nisso, porque fora disso, não vejo.</b> [...] É isso que eu vejo, não vejo a relação entre os dois. <b>Agora não vejo nenhuma relação.</b>	<b>(C23).</b> As experiências de vida não conversam com as coisas que acontecem na escola.
<b>Catarina (C24).</b> Eu acho que mais, tipo, em relação ao pessoal na escola, do que os conteúdos em si. É o jeito que a gente se relaciona na escola. <b>É como a gente foi educado em casa, eu acho. Então, tipo, cada um tem uma educação diferente, assim, vamos dizer.</b> Então cada um age de uma forma na escola, todo mundo é diferente, sabe?	<b>(C24).</b> Os conteúdos escolares não tem relação com as experiências de vida fora da escola. A escola auxilia nos relacionamentos interpessoais.
<b>Clorovaldo (C25).</b> Eu acho que só o que mais eu uso é a matemática. [...] <b>O que eu uso todo dia e o que tinha na prova. Acho que só isso mesmo.</b> <b>Roger (C26).</b> No meu trabalho eu uso muito matemática. [...] <b>Eu uso bastante matemática,</b> no trabalho. Quando eu pego o salgadinho, pegar a quantia certa, por o preço na balança. <b>Aí vai bastante matemática.</b>	<b>(C25).</b> Somente os conteúdos de matemática tem relação com as coisas do cotidiano. <b>(C26).</b> Somente os conteúdos de matemática tem relação com as coisas do cotidiano.
<b>Francisco (C27).</b> Eu acho que assim... <b>mais é na parte de curiosidades, principalmente em física.</b> [...] É mais uma curiosidade, <b>não tanto aplicável assim à vida cotidiana,</b> mas mais uma curiosidade, pra despertar alguma coisa assim.	<b>(C27).</b> Os conteúdos escolares não são aplicáveis na vida cotidiana.
<b>Clorovaldo (C28).</b> É, que nem ele falou ali... Igual ele falou ali, de física. Nos temos o professor, não sei se posso falar o nome... O Jaison. <b>Ele é um dos melhores professores que tem nessa escola aqui, é assim ó, eu criei até uma amizade com ele.</b> [...] Professor, eu gravei aqui professor, o que que é esse negócio aqui, e ele me respondeu, <b>11 horas da noite. Toda a dúvida que eu tenho, eu mando pra ele e ele explica certinho.</b> Não estando no horário de escola nem nada. <b>É um professor muito bom.</b>	<b>(C28).</b> Importância do professor na relação do que se vive fora da escola, com as coisas que acontecem no dia a dia escolar.
<b>Karenzack (C29).</b> Eu acho que é até um fato, que nem ele disse, <b>de se inspirar em professor. Porque eu quero fazer licenciatura e eu me inspiro muito no meu professor de</b>	<b>(C29).</b> Professor como inspiração para escolha da profissão.

<b>história.</b>	
<b>Karenzack (C30).</b> Porque as vezes eu acho que o professor ele esquece que já foi aluno, e as vezes ele cobra uma coisa que ele sabe, uma coisa que ele fez faculdade e fez tudo, e aí ele cobra um negócio tão complicado assim que tipo assim ó, eu quero ser professora, eu quero ser uma professora que vai ajudar os meus alunos.	<b>(C30).</b> Dificuldade do professor em perceber as reais necessidades dos alunos.
<b>Catarina (C31).</b> As vezes tem professores que são muito "automaticados", né? Então é tipo, passa ali e esquece que a gente é pessoa também né.	<b>(C31).</b> Dificuldade do professor em perceber as reais necessidades dos alunos.
<b>Catarina (C32).</b> Então é bem legal quando os professores são amigos e até sabem conversar com a gente. Porque daí a gente vê esse negócio da curiosidade mesmo. Saber usar aquilo que a gente tem na escola, fora.	<b>(C32).</b> Importância do professor na relação do que se vive fora da escola, com as coisas que acontecem no dia a dia escolar.
<b>Jade (C33).</b> As vezes a matéria é até legal, só que tu não tá tão a fim de fazer porque o professor não tem tanta disposição, não tem tanta dinâmica com a gente.	<b>(C33).</b> Importância da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.
<b>Catarina (C34).</b> Até o Projeto de Vida em si né. É uma matéria que a gente fala mais sobre as coisas da vida do que aprender coisas tipo, matemática, e essas coisas que a gente tem que aprender.	<b>(C34).</b> Componente curricular Projeto de Vida abordando assunto da vida pessoal.
<b>Catarina (C35).</b> Ano passado era mais ainda, porque ano passado era conteúdo sobre saúde mental e essas coisas, então era bem mais dinâmico, assim. Falava sobre coisas de fora mesmo.	<b>(C35).</b> Saúde Mental elencado como tema essencial a ser abordado no componente curricular Projeto de Vida.
<b>Clorivaldo (C36)</b> O Projeto de Vida uma vez, eu lembro que foi ano passado, também. Final do ano. Nós estávamos falando desse assunto, saúde mental. [...] Era um assunto bem legal.	<b>(C36).</b> Saúde Mental elencado como tema essencial a ser abordado no componente curricular Projeto de Vida.
<b>Karenzack (C37).</b> Acho que depois dos 15 anos começa aquela cobrança de que você tem que fazer alguma coisa. Principalmente pessoas de classe média mais baixa, sabe? [...] Porque meu pai ficava falando pra mim que eu tinha que arranjar um emprego, porque eu já ia fazer 18 anos, entendeu?	<b>(C37).</b> Os alunos provenientes das classes menos favorecidas e a cobrança da família pelo trabalho remunerado.
<b>Karenzack (C38).</b> Eu tive muitos problemas e... crescer, entender que é a gente pela gente. [...] E ver que... meus pais, tipo, já não se	<b>(C38).</b> Os medos enfrentados pelos jovens que precisam entrar precocemente para a vida adulta.

<p><b>importam tanto assim comigo.</b> Cara, eles se importam, mas, tipo, não é aquela coisa “<b>ah meu filho, como tu tá?</b>”, é só “<b>bom dia, boa noite e boa tarde</b>”. Só isso. [...] <b>Fazer as coisas sozinho, ir no médico sozinho. Ai, é muito ruim!</b></p> <p><b>Catarina (C39).</b> Eu acho que agora chegou aquela parte que a gente sempre falava... que sempre falavam pra gente <b>que quando a gente crescesse, iríamos querer ser criança de novo.</b></p>	<p><b>(C39).</b> Desejo de permanecer criança.</p>
<p><b>Catarina (C40).</b> Tipo, eu não quero mais continuar crescendo, porque eu tô fazendo curso, tô fazendo estágio também, sobre o curso né. E é muito, tipo, cobrança, e parece que tu não pode errar.</p>	<p><b>(C40).</b> O jovem e o medo de continuar crescendo decorrente do excesso de atividades e da cobrança da família.</p>
<p><b>Catarina (C41).</b> Então parece que se tu errar ou vacilar vai acabar tua vida ali, entende? <b>Eu sei que não é, mas no momento, o que a gente tá pensando, aquilo parece que é. A gente tem que dar o máximo e mesmo assim parece que não é o suficiente.</b></p>	<p><b>(C41).</b> O sofrimento juvenil decorrente do excesso de atividades, autocobrança, a cobrança da família e o medo do erro.</p>
<p><b>Jhon (C42).</b> Eu acho, não só pra mim como que pra todo mundo, pelo menos nessa sala, <b>que essa fase não é mais uma cobrança muito externa, mas é interna nossa.</b></p>	<p><b>(C42).</b> A juventude e o processo de autocobrança.</p>
<p><b>Jhon (C43).</b> Porque depois não vai mais estar morando com os pais, vai ter que se virar, tu vai ter que aprender, né? [...] a pressão que nós sentimos não é muito mais externa, mas é mais interna nossa, <b>de nós termos que fazer nossas responsabilidades, porque querendo ou não vem do nada, né?</b></p>	<p><b>(C43).</b> A juventude e o processo de preparação para entrar para vida adulta.</p>
<p><b>Clorovaldo (C44).</b> Eu sou bem independente mesmo. <b>Aí tipo em questão financeira assim, antes eu pedia dinheiro pro meu pai, pra minha mãe. Ai tipo, agora eu estou independente.</b> Vai vivendo assim, só que é mais difícil né. <b>Porque antes a gente não precisava gastar dinheiro e nem se esforçar, agora...</b></p>	<p><b>(C44).</b>A necessidade da independência financeira antecipando a entrada para vida adulta.</p>
<p><b>Clorovaldo (C45).</b> Daí hoje tu não tem mais tempo pra nada. <b>Eu praticamente não tenho tempo pra nada. Eu chego em casa, já almoço, venho pro trabalho, saio, vou pra auto escola, volto e durmo e é todo dia essa</b></p>	<p><b>(C45).</b>Excesso de responsabilidade abreviando o tempo de viver plenamente a juventude.</p>

rotina. Só paro mesmo na segunda.	
<b>Flora (C46).</b> Assim, minha experiência, é que parece que tem um milhão de coisas nas minhas costas. Eu sinto isso. Porque, como eu fui muito dependente dos meus pais, por ser filha única,	<b>(C46).</b> Com a dependência da família também vem o excesso de cobrança.
<b>Flora (C47).</b> E eu acabo me cobrando demais porque eu quero ser o que eles querem que eu seja. Não o que eu quero ser eu mesma, entendeu? E eu me cobro muito nisso, tanto que tenho transtorno do pânico, ansiedade. Estou fazendo tratamento pra isso.	<b>(C47).</b> A necessidade de agradar a família adoecendo mentalmente a juventude.
<b>Flora (C48).</b> E eu fiz 18 essa semana, e eu tive uma crise semana passada. Eu cheguei em casa depois do curso, olhei pra minha mãe assim e falei "eu não quero crescer", "mãe, eu não quero ficar adulta", porque eu não estou preparada pra isso. Eu não sei como lidar com isso. Por que que todo mundo cobra tanto de mim? E eu não sei da onde vem essa cobrança.	<b>(C48).</b> As cobranças da família provocando na juventude o medo de crescer.
<b>Flora (C49).</b> Então essa fase da adolescência pra fase adulta, assim, é bem conturbada, na minha opinião. É o que eu acho.	<b>(C49).</b> Transição da juventude/adolescência para vida adulta é uma fase conturbada.
<b>Jhon (C50).</b> Eu acho que a escola não tá preparada pra nos ensinar pra esse futuro, pra não chegar nessa idade e não ter essa carga toda, né?	<b>(C50).</b> A escola não está preparada para preparar o jovem para o futuro.
<b>Jhon (C51).</b> Porque a escola não tem um canto, assim, de reunião pra conversar sobre isso. Não tem uma matéria específica. Mesmo eles tendo dado Projeto de Vida, terem implantado aquelas... como é que é o nome? As eletivas. Mesmo assim a gente... a gente tipo escolha o que nós gosta, pra a gente descontrair naquela eletiva.	<b>(C51).</b> Sobrecarga externa da juventude e a busca por espaço de descontração no ambiente escolar.
<b>Jhon (C52).</b> Daí eu acho que a escola precisa mais disso, sabe? Mais canto assim, de lazer assim, na hora do recreio sabe, pras pessoas poder se reunir ali, pra conversar e pra descontrair.	<b>(C52).</b> A busca por espaço de lazer dentro da escola.
<b>Jhon (C53).</b> Porque querendo ou não, saindo da escola a gente... ou a gente fica sozinho, ou tem gente que vai trabalhar, aí a escola é mais um lugar pra gente descontrair né. Não tem muita pressão.	<b>(C53).</b> A falta de espaço de lazer na comunidade faz com que a juventude busque esse espaço na escola.

<b>Karenzack (C54).</b> Depois que eu comecei a trabalhar, tipo, fica muito cansativo a escola e o trabalho. Porque eu chego em casa, não tenho saco pra pegar no caderno. Eu quero só deitar e dormir.	(C54). O cansaço provocado por ter que trabalhar e estudar.
<b>Karenzack (C55).</b> E as vezes eu fico pensando, eu não posso deixar de terminar meu ensino médio porque eu vou virar tipo, vou virar uma fracassada. Não vou conseguir emprego, não vou conseguir nada na vida, porque tipo, é isso que a maioria dos adultos falam. A minha mãe fala isso, que eu não posso virar uma fracassada.	(C55). A cobrança da família e o medo do fracasso.
<b>Karenzack (C56).</b> Meu pai fala que eu tenho que trabalhar, não posso ficar vadiando em casa. Daí tipo, as vezes se torna uma escolha. Ou tu estuda, ou tu trabalha. Só que, se tu estudar tu não consegue um emprego bom. E se tu não trabalhar tu não consegue sobreviver.	(C56). A escola como alternativa para se ter um futuro melhor e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo.
<b>Karenzack (C57).</b> Tem professor que as vezes não entende o fato de que você chega cansada em casa e você não tem um pingão de vontade de pegar um caderno. Tipo, eles: "ahh, tu estuda e trabalha? O que eu tenho a ver com isso?" Entendeu? Eles acham que a gente não tem vida fora da escola.	(C57). A falta de empatia dos professores com o aluno trabalhador.
<b>Catarina (C58).</b> Eu acho que é bem romantizado isso, sobre se esforçar demais. Porque é tipo, como se falassem que a gente tem que passar por isso pra ser alguém na vida. Só que tipo, a gente também quer ter a felicidade enquanto passa por essa fase. Viver e não só "vai vai, tu tem que fazer isso porque se não tu não vai ter um dinheiro bom, ou tu não vai viver bem. Tu tem que passar por isso, ponto.". A gente sabe que a gente tem que passar por isso, só que poderia ser um pouco mais tranquilo, entendeu? Do que simplesmente isso e pronto.	(C58). A necessidade de viver a plenitude do momento da juventude.
<b>Clorovaldo (C59).</b> Na real que tipo, o que eu acho que a escola ensina é tipo, ter o emprego básico. Tu sai do terceiro ano aí vão falar: "o que tu vai fazer agora da vida?"	(C59). A escola prepara somente para o mercado de trabalho.
<b>Clorovaldo (C60).</b> Acho que a escola não	(C60). A escola não valoriza os sonhos dos

<p>ensina "ah, vai lá, tem vontade de fazer alguma coisa, vou te ajudar nisso.", entendeu? Eu acho que não. Nem um pouco mesmo.</p>	<p>estudantes.</p>
<p><b>Clorovaldo (C61).</b> Vem ali, só vem uns cara oferecendo curso, curso grátis, aí vai lá tem que pagar, pagar 800 reais de taxa, não sei o que. É sempre esse papo.</p>	<p><b>(C61).</b> As parcerias entre o público e o privado geralmente são uma ilusão.</p>
<p><b>Francisco (C62).</b> Eu acho que o que falta na escola é a oportunidade de a gente experimentar coisas diferentes. [...] Então a gente não tem tempo, nem disposição, nem de energia de experimentar coisas novas. <b>Então o que falta na escola é ela abrir esse espaço assim pra gente experimentar atividades novas.</b> Como bem o Jhon falou: <b>vôlei. Eletivas agora, que tá se encaminhando ainda, mas ainda falta ainda esse espaço ainda de abertura pra gente experimentar outras atividades.</b></p>	<p><b>(C62).</b> As juventudes necessitam de um currículo mais atrativo.</p>
<p><b>Jhon (C63)</b>Eu acho que os professores, né. Os que fazem aula diferenciada com nós, aulas práticas, né. [...] Daí tem a professora do Projeto de Vida também, que ela conversa bastante com nós, aí tem a professora de artes também. São os professores preferidos, mas não são preferidos pela matéria. São preferidos pelo jeito que eles dão aula pra nós, entendeu? Que são uma aula mais liberada, que nós conversa, que nós interage, faz aula prática mesmo. Não só a matéria, copia do quadro, responde, o professor senta lá e não liga.</p>	<p><b>(C63).</b> O professor como motivador para aprendizagem.</p>
<p><b>Marcelo (C64).</b> Se não tivesse as coisas legais da escola, tipo na sala, tipo os amigos, os professores legais, a escola só traria depressão e esses negócio.</p>	<p><b>(C64).</b> A importância de um ambiente acolhedor na escola para que o jovem não se sinta deprimido.</p>
<p><b>Clorovaldo (C65).</b> Igual o John tava falando, os professor lá. [...] Eles assim ó, tu quer ir lá na mesa dele, tu quer bater um papo com ele, ele faz tu rir, tu brinca com ele, <b>ele brinca com a turma inteira, só que ele aplica a aula dele e todo mundo entende.</b>  <b>Jhon (C66).</b> Eu acho que esse jeito dos professor dar aula, eu acho que chama muito a atenção do aluno, por isso que ele aprende mais fácil, né? [...] A gente aprendeu o que</p>	<p><b>(C65).</b> O professor como motivador para aprendizagem.  <b>(C66).</b> O professor como motivador para aprendizagem.</p>

nós já era pra ter aprendido, <b>só que só conseguiu aprender com aquele professor, pelo jeito de ele aplicar a aula dele.</b>	
<b>Jhon (C67).</b> A gente aprendeu o que nós já era pra ter aprendido, <b>só que só conseguiu aprender com aquele professor, pelo jeito de ele aplicar a aula dele.</b>	<b>(C67).</b> A didática do professor contribui para aprendizagem dos estudantes.
<b>Francisco (C68).</b> Até tocando nesse assunto que o John falou, <b>ele não só joga o conteúdo, ele explica e desperta curiosidade da gente.</b>	<b>(C68).</b> A didática do professor contribui para aprendizagem dos estudantes.
<b>Marcelo (C69).</b> A gente não... <b>a escola não ensina política, não ensina sobre esses gêneros, sei lá... sexualidade...</b> aí não da pra continuar.	<b>(C69).</b> O jovem pleiteia um currículo que aborde, política, questões de gênero e sexualidade.
<b>Clorovaldo (C70).</b> Bom, tipo o futuro, sei lá... ah, vou começar com minha vida financeira. Eu espero que eu abra novas barbearias. [...]E sei lá, ser bem sucedido também. Ter uma família, uma casa boa pra morar.	<b>(C70).</b> A estabilidade na vida financeira como meta para o futuro.
<b>Flora (C71)</b> Então, pra muito futuramente eu não tenho planos	<b>(C71).</b> A ausência de planos para o futuro.
<b>Flora (C72).</b> Mas para metas para curto prazo, eu pretendo terminar meu curso de inglês, finalizar ele, arranjar um emprego bom, e talvez começar um outro curso de idiomas, porque eu gosto bastante de idiomas. E ver no que dá, onde a vida me leva.	<b>(C72).</b> Foco em metas a curto prazo.
<b>Catarina(C73).</b> Eu tive uma oportunidade muito boa assim, que muitas pessoas não tem, então eu valorizo muito isso, <b>de conseguir fazer um curso que é vou praticamente finalizar o ensino médio com uma profissão já.</b>	<b>(C73).</b> O futuro com foco em uma profissão.
<b>Catarina (C74).</b> Então eu pretendo continuar, né, e pretendo fazer faculdade também. Mas antes... eu pretendo fazer faculdade na área da saúde... mas antes, começar a trabalhar, arranjar um emprego.	<b>(C74).</b> O trabalho como condicionante para realização dos planos para o futuro.
<b>Karenzack (C75).</b> Pro futuro eu quero ser feliz com minha profissão. Quero escolher realmente o que eu quero fazer, não pelo dinheiro.	<b>(C75).</b> Para o futuro, desejo de ser feliz e realizada profissionalmente.
<b>Karenzack (C76).</b> Quero ter estabilidade também. E é isso.	<b>(C76).</b> Estabilidade financeira como plano de futuro.

<p><b>Julia (C77).</b> Agora assim, <b>terminar o ensino médio. Ai arrumar um emprego, pra conseguir pagar faculdade e tudo.</b></p>	<p><b>(C77).</b> O trabalho como condicionante para realização dos planos para o futuro.</p>
<p><b>Jhon] (C78).</b> O meu futuro, ele foi mudando né, com o tempo. Porque quando eu tava em São Francisco eu tinha outra visão do que eu queria, né. [...] Antigamente eu queria servir o exército. Queria depois concursar o concurso de ser policial e trabalhar por lá né. Porque lá é um bairro tranquilo né. <b>Daí vim pra cá, trabalho, morar sozinho, escola, tudo ao mesmo tempo, já foi mudando minha visão.</b></p>	<p><b>(C78).</b> Os planos para o futuro que vão mudando de acordo com a realidade vivida.</p>
<p><b>Roger (C79).</b> Eu também, <b>no passado eu queria ser... eu tava num time de basquete, queria ser jogador de basquete, já tava mais ou menos decidido.</b> Chegou o final do ano, comecei a trabalhar, já acabei saindo do time, parei de jogar.</p>	<p><b>(C79)</b> A necessidade do trabalho interferindo nos sonhos planejados.</p>
<p><b>Roger (C80).</b> Esse ano <b>não tenho mais nada em mente ainda, do que quero fazer no futuro. E só espero que seja feliz e com saúde.</b></p>	<p><b>(C80).</b> A frustração do sonho não realizado e a ausência de novos sonhos.</p>
<p><b>Francisco (C81).</b> A área de trabalho é alguma coisa relacionada a tecnologia.</p>	<p><b>(C81).</b> Planos de futuro direcionado para atuação profissional.</p>
<p><b>Marcelo (C82).</b> Pro meu futuro eu quero ser programador.</p>	<p><b>(C82).</b> Planos de futuro direcionado para atuação profissional.</p>
<p><b>Karenzack (C83).</b> Na realidade eu não tive 2 anos de Projeto de Vida. [...] Mas até agora, tipo, não me ajudou muita coisa não. [...] Mas tipo, pra aplicar mesmo não.</p>	<p><b>(C83).</b> Componente curricular Projeto de Vida em nada ajudou no planejamento para o futuro.</p>
<p><b>Catarina (C84).</b> Esse ano a gente aprendeu mais sobre trabalho, mercado de trabalho, só que foi muito massante o conteúdo. Acho que ano passado foi mais dinâmico. Assim, eu gosto muito de falar sobre saúde mental, então acho que ano passado a gente aprendeu, eu, pelo menos, consegui absorver bastante coisa.</p>	<p><b>(C84).</b> A saúde mental como tema de interesse para ser abordado no componente curricular Projeto de Vida.</p>
<p><b>Clorovaldo (C85).</b> Eu não gostava da matéria de jeito nenhum. Eu odiava. Mas meu, quando chegou a professora Ana, meu, eu até... é como se fosse aula de educação física assim, eu gosto. Eu gosto da aula de educação física. Daí eu gosto muito do Projeto de Vida, mas com a professora Ana.</p>	<p><b>(C85).</b> O perfil do professor contribuindo para que os estudantes se interessem pelo componente curricular projeto de Vida.</p>

<p><b>Clorovaldo (C86).</b> Pra minha vida, vou dizer. <b>É um lazer. Tipo um lazer... tipo, sei lá, eu trabalhar, é estudar em si já é estressante. Já até enche minha cabeça. Aí tu vai ali, começa a conversar com todo mundo, tu se enturma ali com a professora, meu, é muito legal a aula.</b></p>	<p><b>(C86).</b> O componente curricular Projeto de Vida significado como um momento de lazer, descontração e socialização.</p>
<p><b>Flora (C87).</b> Aí ano passado <b>eu não gostei muito da matéria, porque eu não gostava da professora.</b> Parecia que ela queria saber as fofocas da nossa vida.</p>	<p><b>(C87).</b> O perfil do professor contribuindo para que os estudantes se interessem pelo componente curricular projeto de Vida.</p>
<p><b>Flora (C88).</b> Só que na minha opinião, <b>eu acho deveria ter um professor formado pra isso, também.</b></p>	<p><b>(C88).</b> Professor do componente curricular Projeto de Vida deveria ter uma formação específica para atuar com esse componente.</p>
<p><b>Flora (C89).</b> E também, junto com isso <b>deveria ter um psicólogo pra gente ter esse apoio também.</b></p>	<p><b>(C89).</b> Necessidade de tratar questões psicológicas durante as aulas do componente curricular Projeto de Vida.</p>
<p><b>Flora (C90).</b> Daí a gente pensa: <b>Projeto de Vida, Projeto de Vida pra que se eu nem sei o que eu quero ser?", entendeu? [...] Pra que Projeto de Vida? Se eu não sei nada ainda da minha vida.</b></p>	<p><b>(C90).</b> Componente curricular Projeto de Vida sem razão de existir nessa fase de transição da adolescência/juventude.</p>
<p><b>Jade (C91).</b> Ano passado <b>eu também não gostei muito do Projeto de Vida, por conta da professora antiga nossa que a gente tinha.</b></p>	<p><b>(C91).</b> O perfil do professor contribuindo para que os estudantes se interessem pelo componente curricular projeto de Vida.</p>
<p><b>Jade (C92).</b> Esse ano, [...] a professora [...] <b>ela separou bem organizadamente tipo os temas.</b> No começo a gente estava estudando sobre machismo, lugar da mulher na sociedade, esse tipo de coisa, <b>e foi bem, bem interessante. Pra quem não sabia de muitas coisas. A gente estudou tipo sobre gravidez, sobre mercado de trabalho, coisa que eu nem imaginava que acontecia, entendeu?</b></p>	<p><b>(C92).</b> A importância da escolha dos temas para as aulas do componente curricular Projeto de Vida.</p>
<p><b>Jhon (C93).</b> Já refleti um pouco, e <b>eu não consegui me ver vindo morar pra cá sem ter estudado. Eu não ia ter feito nenhum amigo, eu não ia ter nenhum lazer fora. Eu ia só praticamente trabalhar e ficar isolado, porque o meio da escola consegue socializar,</b></p>	<p><b>(C93).</b> A importância da escola como espaço de socialização para a juventude.</p>
<p><b>Jhon (C94).</b> E sobre o que a Flora falou, <b>sobre psicólogo.</b> Eu acho que eles podiam implantar <b>uma sala com psicólogo dentro da escola para os alunos poderem conversar né. Quando sentir alguma dúvida, quando se sentir estressado, quando acontecer alguma briga ou discussão na escola eu acho que</b></p>	<p><b>(C94).</b> A dificuldade em lidar com as pressões do dia a dia faz com que os jovens reivindiquem psicólogo dentro da unidade escolar.</p>

<b>tinha que ter uma pessoa formada nisso, numa sala, pra pessoa ir lá e desabafar.</b>	
<b>Jade (C95).</b> Aí tipo eu acho que tinha que ter essa coisa <b>do psicólogo, ter uma pessoa formada, ou pelo menos mais de uma</b>	<b>(C95).</b> A dificuldade em lidar com as pressões do dia a dia faz com que os jovens reivindiquem psicólogo dentro da unidade escolar.
<b>Catarina (C96).</b> Eu acho que daí é muito <b>julgado sobre ensino médio ou até a nossa escola, muitos desistem, tipo, aí, porque não querem nada com a vida, porque ah... só que ninguém sabe o que que acontece por trás da vida daquela pessoa pra ela chegar a desistir da escola, entende?</b>	<b>(C96).</b> Dificuldade da escola em conhecer e valorizar as histórias de vida dos estudantes.
<b>Clorovaldo (C97).</b> E acho que precisava de alguém pra tu ir e <b>desabafar. Porque se tu não tens uma mente assim preparada, porque querendo ou não, escola, trabalho, essas coisas, dá pressão na cabeça. Daí tinha que ter alguém pra tu ir ali desabafar e não correr o risco de se matar, né?</b>	<b>(C97).</b> A dificuldade em lidar com as pressões do dia a dia faz com que os jovens reivindiquem psicólogo dentro da unidade escolar.
<b>Jhon (C98).</b> Mas aí eu acho que <b>os professores tão tentando implantar aquele... aquele... aquela aula raíz, sabe? De só passa no quadro e fica calado, e a sala tem que ficar toda quieta, em silêncio, e é isso que faz o aluno ficar com depressão né?</b>	<b>(C98).</b> A didática do professor contribui para que os estudantes se interessem pelos estudos.
<b>Clorovaldo (C99).</b> Na minha visão o que ajudou foi o que tipo, todo mundo tá falando. <b>Tu ir ali se descontraír.</b>	<b>(C99).</b> Aula do componente curricular projeto de vida percebida como um momento para descontraír.
<b>Clorovaldo (C100).</b> Chegar e não ter uma <b>matéria</b> que tu vais ali, <b>conversa com a turma, tu distrai, dá um tempo pra tua mente, entendeu? Nisso me ajudou... o projeto de vida me ajudou.</b>	<b>(C100).</b> Projeto de Vida não é percebido como um componente curricular.
<b>Catarina (C101).</b> A gente aprendeu um pouco sobre o mercado de trabalho e tals, <b>mas ajudou na descontração mesmo.</b>	<b>(C101).</b> Aula do componente curricular projeto de vida percebida como um momento para descontraír.
<b>Marcelo (C102).</b> Eu acho que tipo, <b>no Projeto de Vida a gente aprendeu uma coisa sobre como se comportar no trabalho interpessoal, essas coisas assim. Isso ajudou, aí tipo, nas aulas mesmo, que nem eles falaram, a gente se distrai. É muito bom isso.</b>	<b>(C102)</b> Componente curricular projeto de vida contribui para as relações interpessoais, porém, é mais um momento para descontração.
<b>Francisco (C103).</b> Na aula de <b>Projeto de Vida a gente discute sobre coisas que não tem nada a ver com a escola. A gente tem um momento de falar, isso é importante.</b>	<b>(C103).</b> O estudante precisa de espaço de fala e escuta e encontrou esse momento no componente curricular Projeto de Vida.

<p><b>Roger (C104).</b> Primeiro e segundo ano eu não tive Projeto de Vida, porque não me interessava também. <b>Esse ano tá melhor, tá indo, tá... tô conseguindo aprender um pouco mais, agora né, agora que eu tenho vontade por causa da professora.</b></p>	<p><b>(C104).</b> O perfil do professor contribuindo para que os estudantes se interessem pelo componente curricular projeto de Vida.</p>
<p><b>Flora (C105).</b> Ano passado teve uma atividade, que foi a mais legal que eu gostei, foi a do setembro amarelo, a gente fez cartãozinho <b>com mensagem motivacional e colou pela escola toda</b></p>	<p><b>(C105).</b> Mensagem motivacional, atividade que despertou interesse dos estudantes no componente curricular Projeto de Vida.</p>
<p><b>Roger (C106).</b> Nós escrevemos <b>frases motivacionais</b> e botamos no balão, botamos os balões em uma caixa e cada um pegava balão e lia <b>uma frase motivacional.</b></p>	<p><b>(C106).</b> Mensagem motivacional, atividade que despertou interesse dos estudantes no componente curricular Projeto de Vida.</p>
<p><b>Jade (C107).</b> Teve uma que a gente fez tipo, tinham várias nuvenzinhas <b>e tu podia falar o que tu entendias pela tua vida sobre responsabilidade, relacionamento, sobre a vida, sobre trabalho, sobre escola, esse tipo de coisa, foi bem legal esse, bem interessante.</b></p>	<p><b>(C107).</b> As dinâmicas envolvendo respeito, relacionamento, responsabilidade, vida, trabalho e escola, despertam o interesse dos estudantes.</p>
<p><b>Jade (C108).</b> A gente fez uma lá fora, falando sobre o que a gente queria para o nosso futuro, carreira, se a gente ia realmente fazer isso, segundas opções o que a gente ia fazer, e o que a gente está fazendo agora pra ter esse futuro específico no mercado de trabalho, a gente sentou em uma roda e ficamos conversando disso, foi bem interessante.</p>	<p><b>(C108).</b> Debates sobre o futuro, carreira, as atitudes de agora para conseguir o futuro almejado, foi bem interessante.</p>
<p><b>Clorovaldo (C109).</b> Um assunto legal que foi, tem um mês atrás mais ou menos, fizemos uma pesquisa num tablete lá, era teste de personalidade, ai tu ia lá, fazia teu teste e no final dava um resultado. Achei bem legal isso.</p>	<p><b>(C109).</b> Teste de personalidade, atividade aplicada durante as aulas do componente curricular Projeto de Vida, foi considerada interessante.</p>

Fonte: Autora (2022)

## APÊNDICE II - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1

Quadro 10 - Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 1

Pré-indicadores	Indicadores
<p><b>- A necessidade de viver a plenitude do momento da juventude.</b></p> <p><i>Catarina (C58). Eu acho que é bem romantizado isso, sobre se esforçar demais. Porque é tipo, como se falassem que a gente tem que passar por isso pra ser alguém na vida. Só que tipo, a gente também quer ter a felicidade enquanto passa por essa fase. Viver e não só "vai vai, tu tem que fazer isso porque se não tu não vai ter um dinheiro bom, ou tu não vai viver bem. Tu tem que passar por isso, ponto.". A gente sabe que a gente tem que passar por isso, só que poderia ser um pouco mais tranquilo, entendeu? Do que simplesmente isso e pronto.</i></p>	<p><b>A importância de considerar o jovem de hoje, não o do devir.</b></p>
<p><b>- A importância de um ambiente acolhedor na escola para que o jovem não se sinta deprimido.</b></p> <p><i>Marcelo (C64). Se não tivesse as coisas legais da escola, tipo na sala, tipo os amigos, os professores legais, a escola só traria depressão e esses negócio.</i></p>	<p><b>Significação positiva da escola.</b></p>
<p><b>- O sofrimento juvenil decorrente do excesso de atividades, autocobrança, a cobrança da família e o medo do erro.</b></p> <p><i>Catarina (C41). Então parece que se tu errar ou vacilar vai acabar tua vida ali, entende? Eu sei que não é, mas no momento, o que a gente tá pensando, aquilo parece que é. A gente tem que dar o máximo e mesmo assim parece que não é o suficiente.</i></p> <p><b>-A juventude e o processo de autocobrança.</b></p>	<p><b>A autocobrança, as expectativas da</b></p>

<p><i>Jhon (C42). Eu acho, não só pra mim como que pra todo mundo, pelo menos nessa sala, que essa fase não é mais uma cobrança muito externa, mas é interna nossa.</i></p> <p><b>- Com a dependência da família também vem o excesso de cobrança.</b></p> <p><i>Flora (C46). Assim, minha experiência, é que parece que tem um milhão de coisas nas minhas costas. Eu sinto isso. Porque, como eu fui muito dependente dos meus pais, por ser filha única,</i></p> <p><b>- A necessidade de agradar a família adoecendo mentalmente a juventude.</b></p> <p><i>Flora (C47). E eu acabo me cobrando demais porque eu quero ser o que eles querem que eu seja. Não o que eu quero ser eu mesma, entendeu? E eu me cobro muito nisso, tanto que tenho transtorno do pânico, ansiedade. Estou fazendo tratamento pra isso.</i></p> <p><b>- A cobrança da família e o medo do fracasso.</b></p> <p><i>Karenzack (C55). E as vezes eu fico pensando, eu não posso deixar de terminar meu ensino médio porque eu vou virar tipo, vou virar uma fracassada. Não vou conseguir emprego, não vou conseguir nada na vida, porque tipo, é isso que a maioria dos adultos falam. A minha mãe fala isso, que eu não posso virar uma fracassada.</i></p>	<p><b>família, e o medo do fracasso.</b></p>
<p><b>- A necessidade da independência financeira antecipando a entrada para vida adulta.</b></p> <p><i>Clorovaldo (C44). Eu sou bem independente mesmo. Ai tipo em questão financeira assim, antes eu pedia dinheiro pro meu pai, pra minha mãe. Ai tipo, agora eu estou independente. Vai vivendo assim, só que é mais difícil né. Porque antes a gente não precisava gastar</i></p>	<p><b>O tempo de ser jovem sendo abreviado pelo excesso de responsabilidades.</b></p>

<p><i>dinheiro e nem se esforçar, agora...</i></p> <p>- Excesso de responsabilidade abreviando o tempo de viver plenamente a juventude.</p> <p><i>Clorovaldo (C45). Daí hoje tu não tem mais tempo pra nada. Eu praticamente não tenho tempo pra nada. Eu chego em casa, já almoço, venho pro trabalho, saio, vou pra auto escola, volto e durmo e é todo dia essa rotina. Só paro mesmo na segunda.</i></p> <p>- A escola como alternativa para se ter um futuro melhor e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo.</p> <p><i>Karenzack (C56). Meu pai fala que eu tenho que trabalhar, não posso ficar vadiando em casa. Daí tipo, as vezes se torna uma escolha. Ou tu estuda, ou tu trabalha. Só que, se tu estudar tu não consegue um emprego bom. E se tu não trabalhar tu não consegue sobreviver.</i></p>	
<p>- A estabilidade na vida financeira como meta para o futuro.</p> <p><i>Clorovaldo (C70). Bom, tipo o futuro, sei lá... ah, vou começar com minha vida financeira. Eu espero que eu abra novas barbearias. [...]E sei lá, ser bem sucedido também. Ter uma família, uma casa boa pra morar.</i></p> <p>- A ausência de planos para o futuro.</p> <p><i>Flora (C71) Então, pra muito futuramente eu não tenho planos.</i></p> <p>- Foco em metas a curto prazo.</p> <p><i>Flora (C72). Mas para metas para curto prazo, eu pretendo terminar meu curso de inglês, finalizar ele, arranjar um emprego bom, e talvez começar um outro curso de idiomas, porque eu gosto bastante de idiomas. E ver no que dá, onde a vida me leva.</i></p>	<p>Arrumar um emprego e conseguir estabilidade financeira é condição primordial para que os jovens concretizem seus planos para o futuro.</p>

<p><b>- O futuro com foco em uma profissão.</b></p> <p><i>Catarina(C73). Eu tive uma oportunidade muito boa assim, que muitas pessoas não tem, então eu valorizo muito isso, de conseguir fazer um curso que é vou praticamente finalizar o ensino médio com uma profissão já.</i></p> <p><b>- O trabalho como condicionante para realização dos planos para o futuro.</b></p> <p><i>Catarina (C74). Então eu pretendo continuar, né, e pretendo fazer faculdade também. Mas antes... eu pretendo fazer faculdade na área da saúde... mas antes, começar a trabalhar, arranjar um emprego.</i></p> <p><i>Julia (C77). Agora assim, terminar o ensino médio. Ai arrumar um emprego, pra conseguir pagar faculdade e tudo.</i></p> <p><b>- Para o futuro, desejo de ser feliz e realizada profissionalmente.</b></p> <p><i>Karenzack (C75). Pro futuro eu quero ser feliz com minha profissão. Quero escolher realmente o que eu quero fazer, não pelo dinheiro.</i></p> <p><b>- Estabilidade financeira como plano de futuro.</b></p> <p><i>Karenzack (C76). Quero ter estabilidade também. E é isso.</i></p> <p><b>- Planos de futuro direcionado para atuação profissional.</b></p> <p><i>Francisco (C81). A área de trabalho é alguma coisa relacionada a tecnologia.</i></p> <p><i>Marcelo (C82). Pro meu futuro eu quero ser programador.</i></p>	
<p><b>As aptidões naturais</b></p> <p><i>Clorivaldo (C1). Começar pelo meu trabalho. Ó eu... antes ali pelos doze ali eu</i></p>	

*era muito inteligente para mexer com coisa de robótica, som tudo, qualquer coisa de tecnologia eu entendia.*

**As reviravoltas da vida.**

*Clorovaldo (C2). Ai eu ia fazer um curso lá no, acho que SENAI, não sei onde que era... Ai deu uma reviravolta lá, minha mãe separou do meu pai e tal, ai peguei e do nada sonhei que queria ser barbeiro. Tava dormindo lá... Aí eu acordei, peguei a máquina e fui cortar o cabelo dos meus primos.*

**Os sonhos que tinha se adequando a realidade.**

*Clorovaldo (C3). Ai eu sou barbeiro. [...] Eu tenho uma barbearia né, aqui na rua,*

**Os planos para o futuro que vão mudando de acordo com a realidade vivida.**

*Jhon] (C78). O meu futuro, ele foi mudando né, com o tempo. Porque quando eu tava em São Francisco eu tinha outra visão do que eu queria, né. [...] Antigamente eu queria servir o exército. Queria depois concursar o concurso de ser policial e trabalhar por lá né. Porque lá é um bairro tranquilo né. Daí vim pra cá, trabalho, morar sozinho, escola, tudo ao mesmo tempo, já foi mudando minha visão.*

**A necessidade do trabalho interferindo nos sonhos planejados.**

*Roger (C79). Eu também, no passado eu queria ser... eu tava num time de basquete, queria ser jogador de basquete, já tava mais ou menos decidido. Chegou o final do ano, comecei a trabalhar, já acabei saindo do time, parei de jogar.*

**A frustração do sonho não realizado e a ausência de novos sonhos.**

*Roger (C80). Esse ano não tenho mais*

**A realidade vivida interferindo nos planos de futuro dos jovens.**

<p><i>nada em mente ainda, do que quero fazer no futuro. E só espero que seja feliz e com saúde.</i></p>	
<p><b>- Os medos enfrentados pelos jovens que precisam entrar precocemente para a vida adulta.</b></p> <p><i>Karenzack (C38). Eu tive muitos problemas e... crescer, entender que é a gente pela gente. [...] E ver que... meus pais, tipo, já não se importam tanto assim comigo. Cara, eles se importam, mas tipo, não é aquela coisa, "ahh meu filho, como tu tá?", é só "bom dia", "boa noite" e "boa tarde". Só isso. [...] Fazer as coisas sozinho, ir no médico sozinho. Ai, é muito ruim!</i></p> <p><b>- Desejo de permanecer criança.</b></p> <p><i>Catarina (C39). Eu acho que agora chegou aquela parte que a gente sempre falava... que sempre falavam pra gente que quando a gente crescesse, iríamos querer ser criança de novo.</i></p> <p><b>- O jovem e o medo de continuar crescendo decorrente do excesso de atividades e da cobrança da família.</b></p> <p><i>Catarina (C40). Tipo, eu não quero mais continuar crescendo, porque eu tô fazendo curso, tô fazendo estágio também, sobre o curso né. E é muito, tipo, cobrança, e parece que tu não pode errar.</i></p> <p><b>- A juventude e o processo de preparação para entrar para vida adulta.</b></p> <p><i>Jhon (C43). Porque depois não vai mais estar morando com os pais, vai ter que se virar, tu vai ter que aprender, né? [...] a pressão que nós sentimos não é muito mais externa, mas é mais interna nossa, de nós termos que fazer nossas responsabilidades, porque querendo ou não vem do nada, né?</i></p> <p><b>As cobranças da família provocando na juventude o medo de crescer.</b></p> <p><i>Flora (C48). E eu fiz 18 essa semana, e eu tive uma crise semana passada. Eu cheguei</i></p>	<p><b>A cobrança familiar e a entrada precoce no mercado de trabalho provocando nos jovens o medo de crescer.</b></p>

*em casa depois do curso, olhei pra minha mãe assim e falei "eu não quero crescer", "mãe, eu não quero ficar adulta", porque eu não estou preparada pra isso. Eu não sei como lidar com isso. Por que que todo mundo cobra tanto de mim? E eu não sei da onde vem essa cobrança.*

**- Transição da juventude/adolescência para vida adulta é uma fase conturbada.**

*Flora (C49). Então essa fase da adolescência pra fase adulta, assim, é bem conturbada, na minha opinião. É o que eu acho.*

Fonte: Autora (2022)

## APÊNDICE III - Pré- indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2

Quadro 11 – Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>– <b>Convivência familiar e o processo de independência.</b></p> <p><i>Clorovaldo (C 5). Eu moro com minha mãe. Nem paro em casa, na verdade. Saio agora e volto só 9, 10 horas pra casa.</i></p> <p>– <b>Dependência familiar, núcleo familiar tradicional.</b></p> <p><i>Flora (C7). Eu gosto muito daqui. Moro com meus pais... é isso.</i></p> <p><i>Catarina (C11). Eu moro com meus pais.</i></p> <p>– <b>Família ampliada assumindo o papel dos cuidados.</b></p> <p><i>Jade (C9). E eu moro com minha avó, desde pequena também e... eu acho que é isso.</i></p> <p><i>Julia (C13). Moro com meus pais e minha irmã...</i></p> <p>– <b>Rotatividade de moradias.</b></p> <p><i>Jade (C8). Morei em várias cidades daqui. Penha, Joinville mesmo agora, Florianópolis, voltei pra Joinville de novo, e agora estou aqui.</i></p> <p><i>Julia (C12). Eu nasci aqui mesmo em Joinville. Morei em não sei quantos bairros, já perdi as contas. Já morei em quatro cidades diferentes.</i></p> <p><i>Karenzack (C14). É... eu nasci aqui em Joinville. Mas também já morei em vários bairros, já morei em Pirabeiraba. Ano passado eu morei aqui até o meio do ano.</i></p> <p>– <b>A separação dos pais influenciando na rotina dos filhos.</b></p> <p><i>Karenzack (C15). Os meus pais se separaram e eu fui morar com minha mãe. [...] E ano passado eu resolvi voltar. Agora eu moro com meu pai e meu irmão do meio. E é isso.</i></p> <p>– <b>Rotatividade de moradia e a família ampliada assumindo o papel dos cuidados.</b></p> <p><i>Jhon (C17). Eu nasci aqui, né, em Joinville. Daí com 6 anos eu fui pra São Francisco com minha mãe. Aí eu morei lá por</i></p>	<p>O núcleo familiar e suas instabilidades e a adequação do jovem à nova realidade que se apresenta.</p>

*uns dez anos, daí eu sou muito apegado àquela cidade lá. [...] Daí, ano passado eu acabei vindo, num feriado, assim, acabou a escola daí eu acabei vindo, eu não trabalhava nem nada. Aí acabei ficando, né, minha tia me convidou pra morar com ela, daí eu acabei ficando.*

*Marcelo (C21). Eu nasci no Pará, não lembro qual parte que era. Deixa eu ver... Eu vim pra cá com 3 anos. Aí primeiro morei lá no Iririú, com a minha avó, com meu vô e com meus tios também. Aí estudava lá tudo.*

– Família tradicional e a necessidade da independência financeira.

*Roger (C19). Moro com meus pais, meu irmão... Tenho trabalho, trabalho numa padaria, no Mercado do Povo.*

– Estigmatização do local em que se vive.

*Clorovaldo (C4). E aí eles falam "ah, é um bairro violento". Mas eu acho que não. Na minha parte de visão, não. É um bairro bem bom, assim.*

– Sentimento de pertencimento relacionado ao bairro em que vive.

*Flora (C6). Eu sou daqui de Joinville, nasci aqui. Sempre morei aqui nesse bairro, há 18 anos. E eu adoro esse bairro, é um bairro completo.*

*Catarina (C10). Eu moro aqui desde sempre, no Paraíso também. Eu gosto bastante de morar em Joinville.*

*Francisco (C20). Eu nasci e fui criado aqui. No mesmo lugar, na mesma casa até hoje. Fui criado nessa mesma casa e no mesmo bairro. E estudo aqui também. Você reparou como eu não me mudei de lugar nem nada. E moro com meus pais. É isso. Acho que é isso.*

A importância da valorização do local em que se vive, a sensação de pertencimento.

– A necessidade da independência financeira.

*Karenzack (C16). Comecei a trabalhar, eu trabalho numa central de cópias.*

– Necessidade de conciliar estudo e trabalho e do autocuidado.

*Jhon (C18). Daí hoje trabalho, moro sozinho e estudo. E faço*

*cursinho, né. E assim vai indo.*

– **Necessidade de conciliar estudo e trabalho.**

*Marcelo (C22). E depois, eu acho que com uns 6 anos, eu vim pra cá, pro Jardim Paraíso, e comecei a morar aqui. Aí agora eu tô trabalhando e fazendo curso.*

– **Os alunos provenientes das classes menos favorecidas e a cobrança da família pelo trabalho remunerado.**

*Karenzack (C37). Acho que depois dos 15 anos começa aquela cobrança de que você tem que fazer alguma coisa. Principalmente pessoas de classe média mais baixa, sabe? [...] Porque meu pai ficava falando pra mim que eu tinha que arranjar um emprego, porque eu já ia fazer 18 anos, entendeu?*

– **O cansaço provocado por ter de trabalhar e estudar.**

*Karenzack (C54). Depois que eu comecei a trabalhar, tipo, fica muito cansativo a escola e o trabalho. Porque eu chego em casa, não tenho saco pra pegar no caderno. Eu quero só deitar e dormir.*

**A necessidade de conciliar estudo e trabalho impactando na qualidade do tempo escolar.**

– **Dificuldade do professor em perceber as reais necessidades dos alunos.**

*Karenzack (C30). Porque às vezes eu acho que o professor esquece que já foi aluno, e às vezes ele cobra uma coisa que ele sabe, uma coisa que ele fez faculdade e fez tudo, e aí ele cobra um negócio tão complicado que, tipo assim, eu quero ser professora, eu quero ser uma professora que vai ajudar os meus alunos.*

*Catarina (C31). Às vezes tem professores que são muito “automaticados”, né? Então é, tipo, passa ali e esquece que a gente é pessoa também, né.*

– **A falta de empatia dos professores com o aluno trabalhador.**

*Karenzack (C57). Tem professor que às vezes não entende o fato de que você chega cansada em casa e você não tem um pingão de vontade de pegar um caderno. Tipo, eles: “ah, tu estuda e trabalha? O que eu tenho a ver com isso?”. Entendeu? Eles acham que a gente não tem vida fora da escola.*

**Necessidade de perceber o aluno como sujeito atuante na sociedade e consequentemente valorizar e considerar suas demandas pessoais.**

– **Dificuldade da escola em conhecer e valorizar as histórias de vida dos estudantes.**

*Catarina (C96). Eu acho que daí é muito julgado sobre ensino médio ou até a nossa escola, muitos desistem, tipo, porque não querem nada com a vida, porque ah... só que ninguém sabe o que acontece por trás da vida daquela pessoa pra ela chegar a desistir da escola, entende?*

– **A escola prepara somente para o mercado de trabalho.**

*Clorovaldo (C59). Na real que, tipo, o que eu acho que a escola ensina é, tipo, ter o emprego básico. Tu sai do terceiro ano aí vão falar: “o que tu vai fazer agora da vida?”.*

– **A escola não valoriza os sonhos dos estudantes.**

*Clorovaldo (C60). Acho que a escola não ensina “ah, vai lá, tem vontade de fazer alguma coisa, vou te ajudar nisso”, entendeu? Eu acho que não. Nem um pouco mesmo.*

– **As parcerias entre o público e o privado geralmente são uma ilusão.**

*Clorovaldo (C61). Vem ali, só vem uns cara oferecendo curso, curso grátis, aí vai lá tem que pagar, pagar 800 reais de taxa, não sei o quê. É sempre esse papo.*

– **A escola não está preparada para preparar o jovem para o futuro.**

*Jhon (C50). Eu acho que a escola não tá preparada pra nos ensinar pra esse futuro, pra não chegar nessa idade e não ter essa carga toda, né?*

O foco da escola está em preparar o jovem para o mercado de trabalho e não para o futuro que o espera.

– **As juventudes necessitam de um currículo mais atrativo.**

*Francisco (C62). Eu acho que o que falta na escola é a oportunidade de a gente experimentar coisas diferentes. [...] Então, a gente não tem tempo, nem disposição, nem de energia de experimentar coisas novas. Então, o que falta na escola é ela abrir esse espaço assim pra gente experimentar atividades novas. Como bem o Jhon falou: vôlei. Eletivas agora, que tá se encaminhando ainda, mas ainda falta ainda esse espaço ainda de abertura pra gente experimentar outras atividades.*

– **O jovem pleiteia um currículo que aborde política,**

O currículo escolar

questões de gênero e sexualidade.

*Marcelo (C69). A gente não... a escola não ensina política, não ensina sobre esses gêneros, sei lá... sexualidade... aí não dá pra continuar.*

precisa atender às demandas atuais da juventude.

– **Importância do professor na relação do que se vive fora da escola com as coisas que acontecem no dia a dia escolar.**

*Clorovaldo (C28). É que nem ele falou ali... Igual ele falou ali, de física. Nós temos o professor, não sei se posso falar o nome... O Jaison. Ele é um dos melhores professores nessa escola aqui, é assim, ó, eu criei até uma amizade com ele. [...] “Professor”, eu gravei aqui, “Professor, o que é esse negócio aqui?”, e ele me respondeu, 11 horas da noite. Toda a dúvida que eu tenho eu mando pra ele e ele explica certinho. Não estando no horário de escola nem nada. É um professor muito bom.*

*Catarina (C32). Então, é bem legal quando os professores são amigos e até sabem conversar com a gente. Porque daí a gente vê esse negócio da curiosidade mesmo. Saber usar fora aquilo que a gente tem na escola.*

**Importância da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.**

*Jade (C33). Às vezes a matéria é até legal, só que tu não tá tão a fim de fazer porque o professor não tem tanta disposição, não tem tanta dinâmica com a gente.*

– **Professor como inspiração para escolha da profissão.**

*Karenzack (C29). Eu acho que é até um fato, que nem ele disse, de se inspirar em professor. Porque eu quero fazer licenciatura e eu me inspiro muito no meu professor de História.*

– **O professor como motivador para aprendizagem.**

*Jhon (C63). Eu acho que os professores, né. Os que fazem aula diferenciada com nós, aulas práticas, né. [...] Daí tem a professora do Projeto de Vida também, que ela conversa bastante com nós, aí tem a professora de Artes também. São os professores preferidos, mas não são preferidos pela matéria. São preferidos pelo jeito que eles dão aula pra nós, entendeu? Que são uma aula mais liberada, que nós conversa, que nós interage, faz aula prática mesmo. Não só a matéria, copia do quadro, responde, o professor senta lá e não liga.*

A importância do professor para auxiliar o aluno a atribuir sentidos e significados aos conteúdos que aprende na escola.

– **As experiências de vida não conversam com as coisas que acontecem na escola.**

*Flora (C23). Então, é isso. Não em relação agora, mas com algum vestibular, eu acho que seria mais... eu vejo mais nisso, porque fora disso, não vejo. [...] É isso que eu vejo, não vejo a relação entre os dois. Agora não vejo nenhuma relação.*

– **Os conteúdos escolares não têm relação com as experiências de vida fora da escola. A escola auxilia nos relacionamentos interpessoais.**

*Catarina (C24). Eu acho que mais, tipo, em relação ao pessoal na escola, do que os conteúdos em si. É o jeito que a gente se relaciona na escola. É como a gente foi educado em casa, eu acho. Então, tipo, cada um tem uma educação diferente, assim, vamos dizer. Então cada um age de uma forma na escola, todo mundo é diferente, sabe?*

– **Somente os conteúdos de Matemática têm relação com as coisas do cotidiano.**

*Clorovaldo (C25). Eu acho que só o que mais eu uso é a matemática. [...] O que eu uso todo dia e o que tinha na prova. Acho que só isso mesmo.*

*Roger (C26). No meu trabalho eu uso muito matemática. [...] Eu uso bastante matemática, no trabalho. Quando eu pego o salgadinho, pegar a quantia certa, pôr o preço na balança. Aí vai bastante matemática.*

– **Os conteúdos escolares não são aplicáveis na vida cotidiana.**

*Francisco (C27). Eu acho que assim... mais é na parte de curiosidades, principalmente em física. [...] É mais uma curiosidade, não tanto aplicável assim à vida cotidiana, mas mais uma curiosidade, pra despertar alguma coisa assim.*

**Os estudantes não conseguem fazer uma relação das experiências de vida com os conteúdos escolares.**

## APÊNDICE IV - Pré- indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3

Quadro 12 – Pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 3

Pré Indicadores	Indicadores
<p>– <b>Saúde mental elencada como tema essencial a ser abordado no componente curricular Projeto de Vida.</b></p> <p><i>Catarina (C35). Ano passado era mais ainda, porque ano passado era conteúdo sobre saúde mental e essas coisas, então era bem mais dinâmico, assim. Falava sobre coisas de fora mesmo.</i></p> <p><i>Clorovaldo (C36). O Projeto de Vida uma vez, eu lembro que foi ano passado, também. Final do ano. Nós estávamos falando desse assunto, saúde mental. [...] Era um assunto bem legal.</i></p> <p><i>Catarina (C84). Esse ano a gente aprendeu mais sobre trabalho, mercado de trabalho, só que foi muito maçante o conteúdo. Acho que ano passado foi mais dinâmico. Assim, eu gosto muito de falar sobre saúde mental, então acho que ano passado a gente aprendeu, eu, pelo menos, consegui absorver bastante coisa.</i></p>	<p>A sobrecarga diária vivida pela juventude faz com que o jovem necessite que o tema saúde mental seja abordado na escola.</p>
<p>– <b>Necessidade de tratar questões psicológicas durante as aulas do componente curricular Projeto de Vida.</b></p> <p><i>Flora (C89). E também, junto com isso deveria ter um psicólogo pra gente ter esse apoio também.</i></p> <p>– <b>A dificuldade em lidar com as pressões do dia a dia faz com que os jovens reivindiquem psicólogo dentro da unidade escolar.</b></p> <p><i>Jhon (C94). E sobre o que a Flora falou, sobre psicólogo. Eu acho que eles podiam implantar uma sala com psicólogo dentro da escola para os alunos poderem conversar, né. Quando sentir alguma dúvida, quando se sentir estressado, quando acontecer alguma briga ou discussão na escola, eu acho que tinha que ter uma pessoa formada nisso, numa sala, pra pessoa ir lá e desabafar.</i></p> <p><i>Jade (C95). Aí, tipo, eu acho que tinha que ter essa coisa do psicólogo, ter uma pessoa formada, ou pelo menos mais de uma.</i></p> <p><i>Clorovaldo (C97). E acho que precisava de alguém pra tu ir e</i></p>	<p>Componente curricular Projeto de Vida percebido pelos jovens como oportunidade para tratar das questões psicológicas.</p>

<p><i>desabafar. Porque, se tu não tem uma mente assim preparada, porque, querendo ou não, escola, trabalho, essas coisas, dá pressão na cabeça. Daí tinha que ter alguém pra tu ir ali desabafar e não correr o risco de se matar, né?</i></p>	
<p><b>– Sobrecarga externa da juventude e a busca por espaço de descontração no ambiente escolar.</b></p> <p><i>Catarina (C34). Até o Projeto de Vida em si, né. É uma matéria que a gente fala mais sobre as coisas da vida do que aprender coisas, tipo, matemática, e essas coisas que a gente tem que aprender.</i></p> <p><i>Jhon (C51). Porque a escola não tem um canto, assim, de reunião pra conversar sobre isso. Não tem uma matéria específica. Mesmo eles tendo dado Projeto de Vida, terem implantado aquelas... como é que é o nome? As eletivas. Mesmo assim a gente... a gente, tipo, escolhe o que nós gosta, pra gente descontrair naquela eletiva.</i></p> <p><b>– A busca por espaço de lazer dentro da escola.</b></p> <p><i>Jhon (C52). Daí eu acho que a escola precisa mais disso, sabe? Mais canto, assim, de lazer, assim, na hora do recreio, sabe, pras pessoas poder se reunir ali, pra conversar e pra descontrair.</i></p> <p><i>Jhon (C53). Porque, querendo ou não, saindo da escola a gente... ou a gente fica sozinho, ou tem gente que vai trabalhar, aí a escola é mais um lugar pra gente descontrair, né. Não tem muita pressão.</i></p> <p><b>-A importância da escola como espaço de socialização para a juventude.</b></p> <p><i>Jhon (C93). Já refleti um pouco e eu não consegui me ver vindo morar pra cá sem ter estudado. Eu não ia ter feito nenhum amigo, eu não ia ter nenhum lazer fora. Eu ia só praticamente trabalhar e ficar isolado, porque o meio da escola consegue socializar.</i></p>	<p>A necessidade de momentos de descontração e a falta de espaços de lazer na comunidade fazem com que os estudantes busquem esses espaços no ambiente escolar.</p>
<p><b>– Componente curricular Projeto de Vida em nada ajudou no planejamento para o futuro.</b></p> <p><i>Karenzack (C83). Na realidade eu não tive dois anos de Projeto de Vida. [...] Mas até agora, tipo, não me ajudou</i></p>	<p>Juventude não consegue atribuir significado ao componente curricular</p>

<p><i>muita coisa não. [...] Mas, tipo, pra aplicar mesmo não.</i></p> <p>– <b>Componente curricular Projeto de Vida sem razão de existir nessa fase de transição da adolescência/juventude.</b></p> <p><i>Flora (C90). Daí a gente pensa: “Projeto de Vida, Projeto de Vida pra que se eu nem sei o que eu quero ser?”. Entendeu? [...] Pra que Projeto de Vida, se eu não sei nada ainda da minha vida?</i></p>	<p><b>Projeto de Vida, pois precisa primeiro se compreender e ser compreendido no momento presente.</b></p>
<p>– <b>O componente curricular Projeto de Vida significado como um momento de lazer, descontração e socialização.</b></p> <p><i>Clorovaldo (C86). Pra minha vida, vou dizer é um lazer. Tipo, um lazer... tipo, sei lá, eu trabalhar, estudar em si já é estressante. Já até enche minha cabeça. Aí tu vai ali, começa a conversar com todo mundo, tu se enturma ali com a professora, meu, é muito legal a aula.</i></p> <p>– <b>Aula do componente curricular Projeto de Vida percebida como um momento para descontrair.</b></p> <p><i>Clorovaldo (C99). Na minha visão o que ajudou foi o que, tipo, todo mundo tá falando. Tu ir ali se descontrair.</i></p> <p><i>Catarina (C101). A gente aprendeu um pouco sobre o mercado de trabalho e tal, mas ajudou na descontração mesmo.</i></p> <p>– <b>Projeto de Vida não é percebido como um componente curricular.</b></p> <p><i>Clorovaldo (C100). Chegar e não ter uma matéria que tu vai ali, conversa com a turma, tu distrai, dá um tempo pra tua mente, entendeu? Nisso me ajudou... o Projeto de Vida me ajudou.</i></p> <p>– <b>Componente curricular Projeto de Vida contribui para as relações interpessoais, porém é mais um momento para descontração.</b></p> <p><i>Marcelo (C102). Eu acho que, tipo, no Projeto de Vida a gente aprendeu uma coisa sobre como se comportar no trabalho interpessoal, essas coisas assim. Isso ajudou, aí, tipo, nas aulas mesmo, que nem eles falaram, a gente se distrai. É muito bom isso.</i></p> <p>– <b>O estudante precisa de espaço de fala e escuta e encontrou esse momento no componente curricular Projeto de Vida.</b></p>	<p><b>Os estudantes não concebem o Projeto de Vida como componente curricular e sim como um momento de lazer, descontração e socialização.</b></p>

<p><i>Francisco (C103). Na aula de Projeto de Vida a gente discute sobre coisas que não têm nada a ver com a escola. A gente tem um momento de falar, isso é importante.</i></p>	
<p><b>– O perfil do professor contribuindo para que os estudantes se interessem pelo componente curricular Projeto de Vida.</b></p> <p><i>Clorovaldo (C85). Eu não gostava da matéria de jeito nenhum. Eu odiava. Mas, meu, quando chegou a professora Ana, meu, eu até... é como se fosse aula de educação física assim, eu gosto. Eu gosto da aula de educação física. Daí eu gosto muito do Projeto de Vida, mas com a professora Ana.</i></p> <p><i>Flora (C87). Aí ano passado eu não gostei muito da matéria, porque eu não gostava da professora. Parecia que ela queria saber as fofocas da nossa vida.</i></p> <p><i>Jade (C91). Ano passado eu também não gostei muito do Projeto de Vida, por conta da professora antiga nossa que a gente tinha.</i></p> <p><i>Roger (C104). Primeiro e segundo ano eu não tive Projeto de Vida, porque não me interessava também. Esse ano tá melhor, tá indo, tá... tô conseguindo aprender um pouco mais, agora, né, agora que eu tenho vontade por causa da professora.</i></p> <p><b>– Professor do componente curricular Projeto de Vida deveria ter uma formação específica para atuar com esse componente.</b></p> <p><i>Flora (C88). Só que na minha opinião eu acho que deveria ter um professor formado pra isso também.</i></p>	<p>A atribuição de sentidos e significados ao componente curricular Projeto de Vida tem relação direta com o perfil do professor e a necessidade de uma formação específica que habilite o profissional para atuar nesse componente.</p>
<p><b>– A importância da escolha dos temas para as aulas do componente curricular Projeto de Vida.</b></p> <p><i>Jade (C92). Esse ano [...] a professora [...] separou bem organizadamente, tipo, os temas. No começo a gente tava estudando sobre machismo, lugar da mulher na sociedade, esse tipo de coisa, e foi bem, bem interessante. Pra quem não sabia de muitas coisas. A gente estudou, tipo, sobre gravidez, sobre mercado de trabalho, coisa que eu nem imaginava que acontecia, entendeu?</i></p> <p><b>– Mensagem motivacional, atividade que despertou interesse dos estudantes no componente curricular Projeto de Vida.</b></p>	<p>A escolha de temas que conversem com a realidade dos estudantes e suas demandas atuais faz com que eles valorizem o componente curricular Projeto de</p>

**Flora (C105).** *Ano passado teve uma atividade, que foi a mais legal que eu gostei, foi a do Setembro Amarelo, a gente fez cartãozinho com mensagem motivacional e colou pela escola toda.*

**Vida.**

**Roger (C106).** *Nós escrevemos frases motivacionais e botamos no balão, botamos os balões em uma caixa e cada um pegava balão e lia uma frase motivacional.*

– **As dinâmicas envolvendo respeito, relacionamento, responsabilidade, vida, trabalho e escola despertam o interesse dos estudantes.**

**Jade (C107).** *Teve uma que a gente fez, tipo, tinham várias nuvenzinhas e tu podia falar o que tu entendia pela tua vida sobre responsabilidade, relacionamento, sobre a vida, sobre trabalho, sobre escola, esse tipo de coisa. Foi bem legal esse, bem interessante.*

– **Debates sobre o futuro, carreira, as atitudes de agora para conseguir o futuro almejado foram bem interessantes.**

**Jade (C108).** *A gente fez uma lá fora, falando sobre o que a gente queria para o nosso futuro, carreira, se a gente ia realmente fazer isso, segundas opções, o que a gente ia fazer, e o que a gente está fazendo agora pra ter esse futuro específico no mercado de trabalho. A gente sentou em uma roda e ficamos conversando disso, foi bem interessante.*

– **Teste de personalidade, atividade aplicada durante as aulas do componente curricular Projeto de Vida, foi considerada interessante.**

**Clorivaldo (C109).** *Um assunto legal que foi, tem um mês atrás mais ou menos, fizemos uma pesquisa num tablet lá, era teste de personalidade, aí tu ia lá, fazia teu teste e no final dava um resultado. Achei bem legal isso.*

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio: sentidos e significados atribuídos por jovens ao projeto de vida em uma escola de Joinville/SC.

**Pesquisador:** LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52039821.9.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.106.761

#### **Apresentação do Projeto:**

Como informado no parecer substanciado nº 5.054.648, liberado em 22/10/2021.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Como informado no parecer substanciado nº 5.054.648, liberado em 22/10/2021.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como informado no parecer substanciado nº 5.054.648, liberado em 22/10/2021.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Como informado no parecer substanciado nº 5.054.648, liberado em 22/10/2021. A pesquisadora informou sobre os riscos da pesquisa aos participantes no TCLE. O novo TCLE revisado foi enviado também contendo a informação de biossegurança dos participantes por conta da COVID-19.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Como informado no parecer substanciado nº 5.054.648, liberado em 22/10/2021. O TCLE e a Carta de anuência foram enviados e estão de acordo. A pesquisa pode ser executada.

#### **Recomendações:**

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

**Bairro:** Zona Industrial

**CEP:** 89.219-710

**UF:** SC

**Município:** JOINVILLE

**Telefone:** (47)3461-9235

**E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.105.761

Segundo a Resolução 466/12, no item

**XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto "Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio: sentidos e significados atribuídos por jovens ao projeto de vida em uma escola de Joinville/SC.", sob CAAE "52039821.9.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "LUCÉLIA IZABEL FRAGA KRELLING", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso [https://www.univille.edu.br/pt\\_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao\\_pesquisa/comite\\_etica\\_pesquisa/status-parecer/645062](https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1820993.pdf	08/11/2021 11:26:25		Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	08/11/2021 11:25:16	LUCÉLIA IZABEL FRAGA KRELLING	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	05/11/2021	LUCÉLIA IZABEL	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: [comitetica@univille.br](mailto:comitetica@univille.br)



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.106.761

Outros	cartaresposta.pdf	16:47:22	FRAGA KRELLING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.odt	05/11/2021 16:45:11	LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING	Aceito
Outros	cartaanuencia.pdf	23/09/2021 18:20:07	LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	23/09/2021 15:07:57	LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/09/2021 11:13:57	LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/09/2021 21:01:31	LUCELIA IZABEL FRAGA KRELLING	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOINVILLE, 16 de Novembro de 2021

---

Assinado por:  
Marcia Luciane Lange Silveira  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

## ANEXO B - Declaração da Instituição Participante

### DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Joinville, 23 de setembro de 2021.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes da pesquisa de nossa escola, denominada Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar. Assim, autorizamos a pesquisadora responsável Lucelia Izabel Fraga Krelling, mestranda da Universidade da Região de Joinville/Univille a realizar a pesquisa com o título "ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO DE VIDA POR JOVENS EM UMA ESCOLA DE JOINVILLE/SC", que tem por objetivo geral apreender os sentidos e significados que os jovens do Ensino Médio atribuem a um currículo que oferece os itinerários formativos. Será solicitado aos participantes da pesquisa que participem das reuniões do grupo de discussão que serão agendadas com antecedência e somente após autorização de seus responsáveis legais.

O (a) pesquisador (a) responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que nossa escola poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



Nome completo do representante legal: Sônia T. Leandro Paul

Inserir o cargo do representante: Coordenadora Regional de Educação

Nome da Empresa/Instituição: Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar

CPF: 381.286.839-34

Sônia T. Leandro Paul  
Coordenadora Regional de Educação  
Matrícula 323.545-3-02  
Atm 1167/2021

**Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações**

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data\_01\_/02/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese ( X ) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Lucelia Izabel Fraga Krelling

Orientador: Jane Mery Richter Voigt Coorientador: Jane Mery Richter Voigt

Data de Defesa: 14/12/2022

Título: Novo ensino médio e o componente curricular projeto de vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville/SC

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

  
Assinatura do autor

  
Local/Data