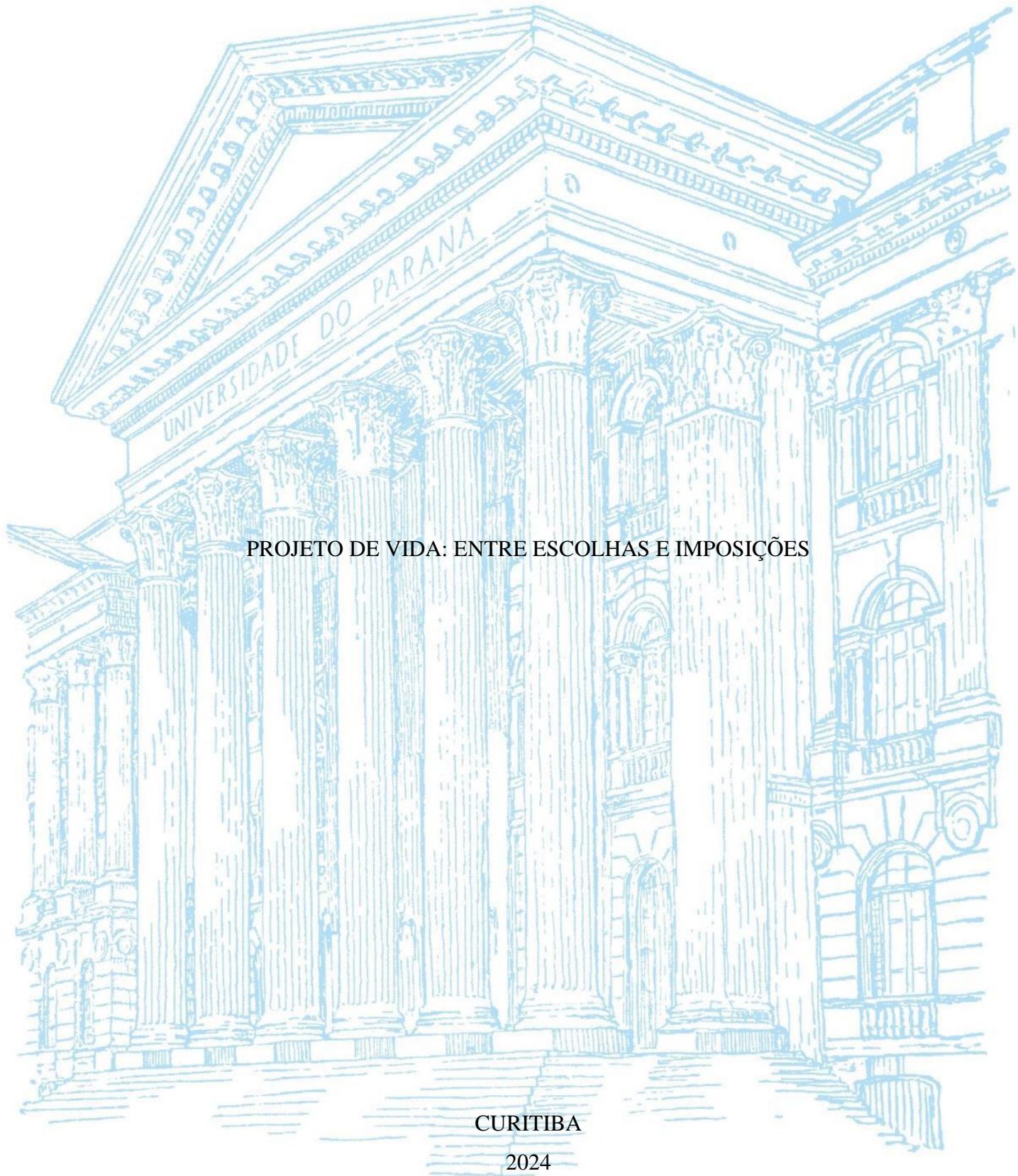


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LILIAN DOS SANTOS PRESTES



PROJETO DE VIDA: ENTRE ESCOLHAS E IMPOSIÇÕES

CURITIBA

2024

LILIAN DOS SANTOS PRESTES

PROJETO DE VIDA: ENTRE ESCOLHAS E IMPOSIÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÉNCIAS HUMANAS

Prestes, Lilian dos Santos
Projeto de vida: entre escolhas e imposições. / Lilian dos Santos Prestes. – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Sociologia em Rede Nacional.
Orientadora: Profª. Drª. Marisete Teresinha Hoffmann-
Horochovski.

1. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Reforma do Ensino. 3. Estudantes. 4. Currículos – Mudanças. I. Horochovski, Marisete Teresinha Hoffmann, 1971-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Ermanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 26016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LILIAN DOS SANTOS PRESTES** intitulada: **Projeto de Vida: entre escolhas e imposições**, sob orientação da Profa. Dra. MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua ~~aprovada~~ no rito de defesa.
A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Setembro de 2024.

A handwritten signature in black ink.

MARISETE TERESINHA HOFFMANN HOROCHOVSKI

Presidente da Banca Examinadora

A handwritten signature in black ink.

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

A handwritten signature in black ink.

VIVIANE VIDAL PEREIRA DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR)

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 908 - Curitiba - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: profsocio@ufpr.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação do componente Projeto de Vida na rede estadual de ensino do estado do Paraná, que passa a fazer parte da matriz curricular do Novo Ensino Médio, a partir de um estudo de caso em um colégio do município de Bocaiúva do Sul, Região Metropolitana de Curitiba. Para isso, busca tanto compreender como estudantes do Ensino Médio percebem o Projeto de Vida, analisando a importância e necessidade que atribuem a ele, quanto refletir se a Sociologia poderia abranger esses conteúdos de forma científica e crítica. Os procedimentos metodológicos adotados foram análise da documentação sobre o Novo Ensino Médio, em particular o Projeto de Vida, e entrevistas qualitativas, por meio de formulários digitais, com estudantes, matriculados no primeiro ano em 2022 e no segundo ano em 2023. Dentre os principais resultados, conclui-se que os estudantes demonstram interesse e apreço pelo Projeto de Vida, embora demonstrem que o interesse se dá mais pela maneira como as aulas são ministradas do que propriamente pelo conteúdo trabalhado. Além disso, apontam o componente como importante, mas não sabem exatamente precisar o motivo. Por fim, conclui-se que diversos conteúdos abordados em Projeto de Vida podem ser inseridos e já eram abordados por Sociologia e que uma das grandes problemáticas do Projeto de Vida é a falta de critérios para seleção do professor adequado, uma vez que não há formação específica para este componente curricular.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Estudantes; Professores de Sociologia; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of the Life Project component in the state education network of the state of Paraná, which is now part of the New High School curriculum, based on a case study in a school in the city of Bocaiúva do Sul, in the Metropolitan Region of Curitiba. To this end, it seeks to understand how high school students perceive the Life Project, analyzing the importance and need they attribute to it, and to reflect on whether Sociology could cover these contents in a scientific and critical way. The methodological procedures adopted were the analysis of documentation on the New High School, in particular the Life Project, and qualitative interviews, through digital forms, with students enrolled in the first year in 2022 and in the second year in 2023. Among the main results, it is concluded that students show interest and appreciation for the Life Project, although they demonstrate that the interest is more due to the way in which classes are taught than to the content covered.

Keywords: Life Project; Students; Sociology Teachers; New High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DO VALE DO RIBEIRA	54
FIGURA 2 - MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	56
FIGURA 3 - MAPA DOS MUNICÍPIOS DA RMC DE ACORDO COM OS NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO COM CURITIBA	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DADOS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES DO VALE DO RIBEIRA55

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CQC	Colégio Quielse Crisóstomo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDC	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Parque Estadual de Campinhos
PEL	Parque Estadual das Lauráceas
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCO	Registro de Classe <i>Online</i>
RCP	Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
RPPN	Reservas Particulares do Patrimônio Natural
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	DA SOCIOLOGIA AO PROJETO DE VIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA.....	14
2	O PROJETO DE VIDA.....	19
3	O PROJETO DE VIDA À LUZ DA SOCIOLOGIA	34
4	O CAMPO DE PESQUISA.....	52
4.1	O VALE DO RIBEIRA	52
4.2	BOCAIÚVA DO SUL	56
4.3	A EDUCAÇÃO E A ESCOLA PESQUISADA	60
5	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA ESCOLA.....	67
5.1	A PESQUISA COM OS ESTUDANTES	67
5.1.1	A percepção dos estudantes do 1º ano NEM (2022)	71
5.1.2	A percepção dos estudantes do 2º ano NEM (2023)	73
5.2	A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA	75
5.2.1	Os professores de Projeto de Vida.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS.....	87
	ANEXO A - Entrevista com alunos do NEM – 1ª série - 2022.....	92
	ANEXO B - Entrevista com alunos do NEM – 2ª série - 2023.....	93

1 INTRODUÇÃO

É inegável que o Ensino Médio desempenha um papel crucial na formação de estudantes, devendo prepará-los tanto para a vida profissional quanto acadêmica. No entanto, esse sistema educacional enfrenta desafios quanto às motivações de alunos e alunas, a falta de possível conexão com a realidade e mesmo a proposta curricular.

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) traz consigo mudanças significativas na forma como a etapa final da educação básica é estruturada e implementada, e uma delas é, sem dúvida, a divisão dos componentes curriculares, ou seja, as partes flexíveis e diversificadas do Novo Ensino Médio. Essas partes representam conjuntos específicos de possíveis conhecimentos, habilidades e competências a serem selecionadas e desenvolvidas pelos estudantes. Essas unidades são organizadas em áreas do conhecimento chamadas de itinerários formativos, que podem incluir campos como ciências humanas, matemática, linguagens, artes, entre outros.

Uma das mudanças do NEM é o chamado Projeto de Vida que, de acordo com as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), pode ser considerado um componente curricular e refere-se a um conjunto de atividades, reflexões e orientações que devem ser ministradas aos estudantes a fim de orientá-los em suas vivências e decisões futuras, principalmente no que se refere às escolhas profissionais. O Projeto de Vida deve permear diversos outros componentes curriculares, buscando oferecer ferramentas e recursos para que os estudantes possam pensar em suas trajetórias e decisões. Sua implementação, porém, pode variar, de acordo com as diretrizes curriculares específicas de cada unidade federativa.

Ao refletir sobre o que seria um projeto de vida, conclui-se que é evidente que planejar e delinejar caminhos com clareza desde a juventude, ou melhor, desde a adolescência, ajudará no desenvolvimento pessoal, profissional e mesmo social dos estudantes. No entanto, é fundamental que essa reflexão esteja embasada em outras questões, como no questionamento de quem é o indivíduo, quais são suas competências e habilidades e, fundamentalmente, qual o contexto socioeconômico e cultural no qual ele e a escola estão inseridos.

A construção dos projetos de vida é um fenômeno psicossocial, que se assenta na intersecção entre dois campos: os dos saberes individuais e dos valores presentes na cultura nos quais nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e projetos coletivos (Danza, 2019, p. 38).

Há tempos especialistas em educação debatem a necessidade de um ensino mais conectado à realidade dos estudantes e menos fragmentado, havendo inclusive em outros momentos tentativas de uma reformulação do Ensino Médio, o que, sem dúvida, se faz necessário. A argumentação de que o Ensino Médio atual estaria defasado, por ter sido criado há mais de 50 anos, acaba sendo desconstruída, uma vez que ao longo deste tempo diversas modificações ocorreram, sendo, portanto, recomendáveis atualizações, sem que isso implique em descartar totalmente o que já foi construído e conquistado.

Com o passar do tempo, de fato muita coisa mudou. Hoje tem-se um número muito maior de estudantes que frequentam a escola, e isso se deve a diversos fatores, como a crescente urbanização e as leis de obrigatoriedade do ensino, incluindo-se aí a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8.069 de 13 de julho de 1990, e a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, por meio da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009. Com mais estudantes frequentando a escola, há uma maior diversidade de pensamentos, anseios e necessidades. E, sem dúvida, uma reformulação do ensino se fazia importante.

No entanto, o que se apresenta como o novo Ensino Médio não é exatamente uma reformulação do ensino, pois sua proposta acaba por ignorar todas as conquistas já realizadas até o momento, incluindo, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, por meio da Lei n.º 11.684, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008. Todavia, é importante destacar que desde a promulgação dessa lei até os dias atuais, a Sociologia passou por algumas importantes mudanças, dentre elas a redução de carga horária, que atualmente no estado do Paraná é formada por duas aulas semanais presentes apenas no 2º ano do Ensino Médio.

Em meio a mudanças e críticas há a apresentação e inserção de um novo currículo, com diferentes componentes curriculares e sem discussões consistentes com a sociedade e a comunidade escolar. O modelo unitário do Ensino Médio, que vinha sendo estruturado no país desde 1996, acabou por ser rompido pela atual reforma do Novo Ensino Médio.

A proposta aprovada e em fase de implementação surgiu sem que houvesse discussões práticas na maneira pela qual as mudanças do Ensino Médio poderiam e deveriam ser feitas. Não houve discussões concretas com a comunidade escolar, incluindo-se aí família, estudantes e professores, e o que foi apresentado e imposto foi uma medida provisória (MP 746/16) convertida posteriormente em lei (Lei n.º 13.415/17), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) e impondo uma nova organização do currículo escolar com o aumento do número de horas cursadas no Ensino Médio. Isso na prática resultará em

um currículo mais fragmentado, através dos chamados itinerários formativos, ao contrário do que inicialmente propõe a BNCC ao apresentar uma base nacional curricular comum. Assim, a jornada escolar também foi ampliada, passando de cinco para seis aulas diárias.

Nesse cenário, surge o Projeto de Vida como componente obrigatório, e é justamente sobre esse tema que este trabalho se desenvolve, buscando compreender, como objetivo geral, a implementação desse novo componente curricular na rede estadual do Paraná, a partir de um estudo de caso num colégio estadual localizado no município de Bocaiúva do Sul. Esse município, embora componha a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), também está inserido na região do Vale do Ribeira, apresentando características de proximidade com um grande centro ao mesmo tempo em que se destaca por compreender um ambiente mais ruralizado do que os demais ao redor.

Como objetivos específicos, busca-se: refletir sobre o Projeto de Vida em si, identificando seus objetivos e a forma como pretende ser trabalhado, bem como analisar as principais dificuldades na sua implementação; compreender se a Sociologia, enquanto componente curricular, não poderia trabalhar seus conteúdos com criticidade e científicidade; e identificar as percepções dos jovens estudantes sobre o Projeto de Vida, visando entender como eles o percebem como integrante curricular, se consideram importante ou necessário para sua formação. Ou seja, interessa tanto identificar como os estudantes o percebem quanto se seus conteúdos não poderiam ser abarcados pela Sociologia.

Para atingir os objetivos elencados, a metodologia, de caráter qualitativo, consistiu em pesquisa bibliográfica, análise da legislação e dos conteúdos curriculares e questionário com estudantes, via plataforma Google Classroom. O acesso aos estudantes foi facilitado por minha atuação como professora de Sociologia, Projeto de Vida e Governo e Cidadania. Atuação que motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

Com relação à coleta de dados, 26 estudantes de duas turmas, de 15 e 16 anos, que finalizaram o primeiro ano do Ensino Médio em 2022, responderam ao questionário na própria escola, ao término do ano letivo. No ano de 2023, ao final do 2º ano, 19 estudantes das mesmas duas turmas trabalhadas no ano anterior, com idade entre 16 e 17 anos, responderam a um novo questionário, dessa vez com algumas questões um pouco mais abrangentes.

Ressalta-se que, em 2024, o questionário não foi aplicado para os alunos que estão no terceiro ano, por duas razões: a) não são mais meus alunos, embora sigo em contato com eles, uma vez que na terceira série do ensino médio não há o componente curricular Sociologia e o Projeto de Vida é ministrado por outros professores, o que será discutido

adiante, em relação aos professores que assumem tais aulas e aos critérios para tal; e b) não haveria tempo hábil para ser aplicado o questionário ao final do ano letivo. Por isso, optou-se em trabalhar com as percepções dos estudantes sobre Projeto de Vida nos anos de 2022 e 2023.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a construção do Projeto de Vida enquanto componente curricular tem sido cada vez mais valorizado como um instrumento a ser utilizado para o auxílio dos estudantes no momento de traçar objetivos e construir planos de ação para alcançá-los. Isso vem ocorrendo não só no Paraná, mas em todo o Brasil. Este trabalho visa contribuir para a compreensão de como alunas e alunos do Ensino Médio interpretam este novo componente curricular, a partir de um estudo de caso.

Busca-se aqui analisar o conceito de Projeto de Vida dentro dos documentos oficiais que embasam sua criação e como é abordado de acordo com as políticas educacionais do estado do Paraná. Posteriormente, faz-se o recorte de como esse componente se materializa na prática pedagógica, quem são e serão os professores a lecionarem tais aulas e de toda a problemática que essas questões trazem.

Partindo dos estudos sociológicos sobre educação, sobre desigualdades e também sobre o contexto neoliberal, esta pesquisa visa investigar a influência de um recorte social específico, repleto de particularidades e de como as desigualdades sociais e o capital cultural podem influenciar nas construções dos projetos de vida, buscando compreender, na perspectiva dos estudantes, como toda essa construção e o próprio componente são interpretados. Por fim, busca-se entender de que maneira a Sociologia, com seu currículo no Ensino Médio, é capaz de promover discussões e mesmo possivelmente substituir muito do que é apresentado no Projeto de Vida.

A pesquisa está organizada em capítulos, incluindo essa introdução, que apresenta na sua parte final considerações sobre a minha trajetória de vida, situando minha atuação como professora de Sociologia e Projeto de Vida na escola em que esse estudo foi realizado.

No segundo capítulo apresenta-se os documentos que norteiam a implementação do Novo Ensino Médio e, especialmente, do componente curricular Projeto de Vida, abordando a legislação vigente e também a construção de tal componente no estado do Paraná.

No terceiro capítulo se analisa o Projeto de Vida à luz da sociologia, refletindo sobre os desdobramentos desse componente curricular, as possíveis causas para sua criação e consequências para a educação e para a sociedade de modo geral.

No quarto capítulo apresenta-se o campo de pesquisa e as particularidades do município de Bocaiúva do Sul, que pertence a Região Metropolitana de Curitiba, mas também

compõe o Vale do Ribeira. Neste capítulo é realizada também uma descrição do Colégio Estadual Quielse Crisóstomo da Silva, onde foi realizado a pesquisa e das turmas investigadas.

No capítulo cinco é realizado uma apresentação a respeito da implementação do Projeto de Vida na escola, sendo 2022 o ano da implementação e 2023 ano em que os mesmos alunos foram entrevistados já estando matriculados na segunda série do Ensino Médio. Posteriormente relaciona-se a implementação do Projeto de Vida com a diminuição das aulas de Sociologia, abordando também os conteúdos de cada um desses componentes curriculares e demonstrando de que forma diversos conteúdos de Projeto de vida poderiam também estar inseridos em Sociologia. Em seguida há uma discussão acerca da problemática em torno da seleção dos professores de Projeto de Vida e de como isso pode também influenciar o andamento das aulas. Ao final é realizada uma análise da implementação e das aulas deste componente de acordo com minha experiência enquanto professora de Sociologia que ministrou aulas de Projeto de Vida.

1.1 DA SOCIOLOGIA AO PROJETO DE VIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA

Minha trajetória como professora de Sociologia creio que se inicia ainda no Ensino Médio, quando passei a ter contato com essa *disciplina* (como era chamada anteriormente, sendo substituída hoje pelo termo *componente curricular*) na primeira série e pude descobrir que havia outra forma de estudar e compreender o mundo, para além da história da humanidade, para além dos recortes geográficos, onde era possível questionar e analisar a realidade social que nos envolve.

Ao concluir o Ensino Médio, e como filha de trabalhadores assalariados, comecei a trabalhar numa panificadora em Curitiba. Todos os dias ia de ônibus de Bocaiúva do Sul para a capital, um trajeto que durava cerca de 1h30 de ida e o mesmo tempo para retornar, caso tivesse a sorte de não perder o ônibus e precisar aguardar cerca de 2h30 até o próximo nos sábados e domingos, pois depois das 21h, o próximo ônibus era apenas às 00h30.

Ao trabalhar por nove horas todos os dias em um bairro nobre da capital e retornar exausta passando por vários ônibus e terminais, refletia constantemente sobre o que era dito aos jovens como eu, nas escolas, nos meios de comunicação, em palestras e em livros: “é preciso buscar trabalhar com aquilo que gostamos, que nos identificamos!”. Pensava, então, que esse discurso deveria ter algo de errado, pois observava que a maioria das pessoas do meu

trabalho e dos ônibus pelos quais circulava todos os dias não estavam trabalhando com aquilo que gostavam, mas sim o que lhes era possível. Havia uma distância significativa entre o discurso bonito e a prática, que refletia a realidade de pessoas que necessitavam acima de tudo se manterem minimamente.

Ainda morava com meus pais e irmãos e trabalhava todos os dias, folgando apenas nas terças-feiras. Mantinha, no entanto, o sonho de estudar. Tinha saudades da escola, das reflexões e questões não respondidas sobre as desigualdades, as injustiças, a realidade do mundo adulto, capitalista, impiedoso.

Em 2004, dois anos depois de concluir o Ensino Médio, tentei o vestibular na UFPR. Era o primeiro ano das políticas de cotas nessa universidade e fui aceita como cotista racial. Cursei por cinco anos Ciências Sociais, onde aprendi muito, onde consegui diversas respostas para os meus tantos questionamentos sobre o mundo.

No último ano da faculdade, consegui assumir aulas como professora contratada pelo sistema PSS, ministrando aulas de História e Geografia. A Sociologia se tornou obrigatória no estado do Paraná no ano anterior, em 2008, com um decreto do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, depois de diversas idas e vindas nos currículos escolares. Na minha escola, em Bocaiúva do Sul, como mencionado anteriormente, eu já tinha aulas dessa disciplina quando era estudante, e ao iniciar como professora, ainda acadêmica, não consegui assumir essas aulas pelo fato de já haver um professor na escola formado na área. Algum tempo se passou até que, finalmente, assumi algumas aulas de Sociologia e foi um momento muito importante, pois pela primeira vez eu era a responsável por ministrar os conteúdos que tanto me instigavam, que tantas reflexões me trouxeram.

Durante todo o tempo que trabalhei em Bocaiúva do Sul, diversas mudanças ocorreram: o Colégio Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva foi inaugurado, o currículo mudou e houve a adoção do chamado Ensino Médio por blocos na rede estadual do Paraná, onde, ao invés de ter todas as disciplinas ao longo do ano letivo, os conteúdos eram divididos em blocos semestrais, tendo cada bloco a presença de apenas algumas disciplinas e não de todas as obrigatorias do currículo, sob o argumento de que dessa forma haveria uma maior flexibilização e organização curricular das escolas, tendo essas teoricamente uma maior autonomia na organização das grades curriculares. A partir de 2017, o ensino por blocos se encerra.

Outras mudanças surgem, como a redução do número de aulas de Sociologia para apenas uma aula em cada uma das três séries do Ensino Médio e, posteriormente, no ano de 2022, com a concentração de Sociologia apenas na segunda série, sendo duas aulas semanais,

o que se segue até o presente momento.

Também no ano de 2022, o Projeto de Vida é efetivamente implementado, e eu então assumo quatro aulas desse componente curricular, além das aulas de Sociologia, Geografia e Ensino Religioso que já lecionava anteriormente. Minhas turmas são o 1º A e o 1º ano de técnico em administração, objetos desta pesquisa.

As aulas de Projeto de Vida ministradas por mim são realizadas no contraturno, pois no mesmo período o Paraná passa a adotar o sistema de sexta aula diária e devido ao fato de uma boa parte dos alunos residirem em área rural e por toda a logística do transporte escolar, a escola adota, então, a alternativa da realização de algumas aulas em contraturno.

Por ser um novo componente curricular e por ser o “dia do contraturno”, as aulas de Projeto de Vida nessas turmas eram vistas como algo diferenciado, pois os alunos estudavam no período da manhã, almoçavam na escola e a tarde tinham mais aulas, também de outros componentes aleatoriamente transferidas para a tarde, geralmente a pedido dos próprios professores, por questões de organização de horário pessoal. Esse foi o caso dessas aulas, por mim ministradas.

Como se tratava de um dia diferente do habitual para eles, buscava também produzir aulas diferentes do habitual. É importante mencionar aqui que nesse ano eu lecionava também Geografia para o 1º A no período da manhã. Como não havia oficialmente um material didático próprio para as aulas de Projeto de Vida nesse ano, a escola adquiriu alguns exemplares do livro “Desenvolver e Transformar”, escrito por uma psicóloga e do qual algumas atividades foram retiradas para o andamento das aulas. O livro aborda diversos assuntos, desde interpretações de texto, passando por análises psicológicas, atividades de perguntas sobre os temas abordados, que eram bastante diversificados, até diversas dinâmicas de grupos.

Assumi, então, o desafio de trabalhar algo para o qual não era formada e para o qual na verdade não havia na rede estadual pessoas formadas ou habilitadas. Pensava no que seria “projetar a vida”, lembrava de minhas próprias vivências a respeito dos sonhos, do primeiro emprego e da formação universitária.

Nesse período, realizei a formação ofertada pela SEED, intitulada “Formadores em Ação”, onde os professores da rede devem realizar encontros semanais com um professor tutor e discutir sobre os diferentes componentes, formação essa que também vem sendo colocada como critério para distribuições de aula, sendo, de certa forma, praticamente obrigatório que os professores realizem. Essa formação trazia algumas reflexões, no entanto, observava que os demais professores também estavam perdidos quanto à forma e aos

conteúdos que deveriam ser abordados nas aulas, resultando em aulas bem diferentes entre si.

Por outro lado, percebia que os estudantes pareciam e diziam gostar bastante desse novo componente. Era um momento em que podiam falar, se expressar e participar de atividades e dinâmicas que traziam interações e acolhimento. Busquei elaborar aulas que levassem a reflexões acerca de quem eram, do contexto que viviam, de como o meio nos influencia e de como o contexto irá ajudar a nos formar. Aproveitei para abordar também questões como *bullying*, preconceito, discriminações, cidadania e desigualdades, pois se perdemos as aulas de Sociologia e se o Projeto de vida passava a ser inserido no lugar, até mesmo como um ato de resistência, deveríamos ocupar esse espaço. Além de mim, outros professores ministravam essas aulas para outras turmas, sendo eles das seguintes áreas: História, Inglês e Artes. E as conversas sobre o tema revelavam que cada um trabalhava as aulas de uma maneira.

Para melhorar meu conhecimento, realizei nesta época também um curso ofertado pela Universidade Estadual de Londrina sobre a implementação do Projeto de Vida e o papel da Sociologia, do qual participaram professores de diversas partes do Brasil.

Os estudantes seguiam manifestando apreço pelas aulas e em muitas rodas de conversas manifestaram que percebiam essas aulas como mais livres, mais dinâmicas e, segundo eles próprios, mais divertidas também, apresentando um significado mais real e prático. É importante citar, também, que na maioria das vezes as aulas exploravam os espaços externos da escola.

Passo a compreender, então, que pelo fato destas aulas não estarem ainda normatizadas e padronizadas oficialmente na escola, os professores conseguiam uma certa autonomia, pois não havia a mesma cobrança pedagógica que havia em relação aos outros componentes, no que diz respeito a notas, lançamentos, índices de avaliações externas como é o caso da Prova Paraná¹ e tantas outras exigências pelas quais as aulas passam diariamente. Aí estava a possível resposta do porquê essas aulas fluíam mais e pareciam “mais legais” segundo as falas dos próprios estudantes.

O Projeto de Vida passou a ter também um caráter sociológico, com discussões sociológicas julgadas necessárias para as vivências adolescentes, partindo do princípio da realidade local e do conhecimento prévio que já tinha da maioria dos alunos, uma vez que boa parte deles haviam sido meus alunos ainda no ensino fundamental. Ao fazer essa reflexão é impossível não refletir sobre a questão do burocrata de rua, das responsabilidades e das

¹ Projeto de Vida não consta na avaliação externa Prova Paraná, diferente do que acontece com os outros componentes curriculares e itinerários formativos.

abordagens tão diversas que essas aulas tiveram por mim e pelos outros professores das outras áreas que também ministram Projeto de Vida.

As aulas fluíram, tivemos grandes momentos no primeiro ano e várias reflexões foram levantadas, além de ações na escola, muitas propostas pelos próprios estudantes, como as identidades juvenis, onde vieram caracterizados e abordaram os diferentes grupos nos quais muitos jovens se encaixam. Ou a intervenção do Setembro Amarelo, onde essas turmas trabalharam com alunos do ensino fundamental, no sentido de promover acolhimento e aceitação, realizando teatro, minipalestra, produção de folder e diversas intervenções, como amarelinha da autoestima, doação de abraços, entre outras.

No segundo ano, as aulas passaram a ser reduzidas de duas para uma aula semanal, e mantive a turma da educação profissional Técnico em Administração, e mais uma turma que contava com a maioria do 1º A. Nesse ano ministrei também Sociologia para a turma de educação profissional, a qual tinha duas aulas semanais. Diferente do que acontecia com Projeto de Vida do ano anterior, no ano de 2023 as aulas passaram a ser produzidas pela SEED, lançadas no sistema RCO e trabalhadas nas salas com a utilização do Educatron², sendo apresentados os slides produzidos pela SEED. Dessa vez, havia menos autonomia do que antes, com menos flexibilização, avaliações externas padronizadas e a constante busca por índice, principalmente em relação à Sociologia em comparativo com Projeto de Vida, mas também de Projeto de Vida, uma vez que passa a ser solicitado que os professores sigam as aulas do RCO.

No presente ano não ministro mais Projeto de Vida, as aulas, como eram distribuídas a critério da direção, foram encaminhadas a professores de Biologia, Inglês, Arte, Português e Química. Os alunos desta pesquisa estão na terceira série do Ensino Médio e contam com uma aula semanal. O currículo da terceira série também não apresenta aulas de Sociologia, apenas um itinerário formativo intitulado Governo e Cidadania, que deve ser atribuído preferencialmente aos professores de Sociologia, mas que está presente apenas para os alunos que estão matriculados na área de Ciências Humanas.

² O Educatron é um programa de tecnologia educacional do governo do estado do Paraná, que consiste na distribuição de kits tecnológicos para as escolas, contendo equipamentos como computadores, TVs, câmeras, microfones e outros acessórios.

2 O PROJETO DE VIDA

Desde o ano de 2014 há, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), mudanças previstas na oferta do Ensino Médio, sendo proposta uma nova matriz curricular. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há o estabelecimento de um conjunto de diretrizes e referenciais para a educação básica no Brasil, definindo conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes deveriam desenvolver ao longo da educação infantil até o Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio, aprovada pelo governo Temer em 2017, surge como uma mudança significativa no sistema educacional brasileiro. O Novo Ensino Médio é baseado teoricamente numa flexibilidade curricular, na possibilidade de escolha dos percursos formativos pelos jovens, na ampliação da jornada escolar, na redução da formação geral e na ênfase em português e matemática.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua educação básica. A BNCC apresenta-se como um documento baseado em uma visão de educação como um direito humano fundamental, que deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania ativa.

A BNCC do Ensino Médio estabelece as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em cada uma dessas áreas há um conjunto de competências a serem trabalhadas, que acabam por se desdobrar em habilidades específicas. Além disso, a BNCC também aborda a importância do desenvolvimento de competências gerais que visam o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco em habilidades socioemocionais, autonomia, protagonismo e pensamento crítico (Brasil, 2018).

Uma das principais características da BNCC é a sua ênfase no desenvolvimento de competências. As competências são definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas e realizar tarefas complexas, e o documento define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Médio, sendo elas caracterizadas com os seguintes temas:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;

5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

Posteriormente, tais competências são organizadas em três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes. O documento aponta essas dimensões com as seguintes definições: a dimensão do conhecimento refere-se aos saberes que os estudantes devem adquirir para entender e explicar a realidade. A dimensão das habilidades refere-se às capacidades que os estudantes devem desenvolver para resolver problemas, tomar decisões e agir de forma autônoma e responsável. A dimensão das atitudes refere-se aos valores e princípios que os estudantes devem adotar para viver em sociedade de forma ética e responsável (Brasil, 2018).

A competência número seis, Trabalho e Projeto de Vida, traz o seguinte texto:

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

Dessa maneira, o Projeto de Vida se insere e é apresentado como uma competência a ser atingida pelos estudantes do Ensino Médio e não necessariamente como um componente curricular, ficando a critério de cada estado ou município como se dará essa implementação, o que em si pode trazer algumas problemáticas, como aponta Elizabeth Macedo:

Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, também não há um único sentido para competências. Ainda que as visões comportamentais de competência tendam a ser mais fortes, há outras tradições em jogo. Há alguns anos, autores da tradição francesa apontavam para abordagens mais voltadas aos processos de aprendizagem que se davam na interface entre o sujeito e o mundo. Autores como Perrenoud e Piaget, por exemplo, definiam competência como o acionamento de esquemas para fazer frente a um dado problema, permitindo que o sujeito encontrasse saídas para situações absolutamente novas (Macedo, 2022, p. 1).

A BNCC apresenta ainda uma visão inclusiva sobre as juventudes:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez

que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 542).

É importante ressaltar que o uso do termo plural juventudes por si só já é inclusivo, ao se referir a diferentes grupos e categorias juvenis, com seus próprios interesses e desafios a depender logicamente do contexto analisado. Sabe-se, também, que o ambiente escolar conhece bem esse plural e essa diversidade juvenil, ainda que com suas regras e normas tente padronizar esses jovens, é algo inerente à idade e à categoria a manifestação de suas peculiaridades e identidades. Deste modo, quando o Projeto de Vida abordado na BNCC coloca a questão das diferentes juventudes, com diferentes demandas, com sonhos e possibilidades diversas, é inegável que se trata de uma abordagem mais humanizada, que é importante e necessária para todos os envolvidos na educação de adolescentes e jovens. Considerar a pluralidade e diversidade vai ao encontro do que já é feito pela Sociologia ao longo dos anos de história, refletindo e abordando, inclusive, os processos de socialização e as instituições sociais.

A proposta do Projeto de Vida é que haja uma formação “integral” dos estudantes e que passe a existir uma relação com o mundo do trabalho. Sendo assim, propõe-se que ao longo do Ensino Médio o estudante vá optando por disciplinas que o ajudem, posteriormente, na formação profissional. O Projeto de Vida surge com a proposta de orientar os jovens alunos nessa escolha.

De acordo com Howard Becker (2008), as juventudes são socialmente construídas como sendo um período em que haverá contestação a toda pressão social existente e uma busca quase que natural pela imposição de identidade, ao mesmo tempo em que, por vezes, os adolescentes e jovens vão lutar por aceitação e pela construção e visibilidade de suas identidades. Isso resultará, não raras vezes, na crítica ao que é chamado de desvio ou a dita juventude transviada, que não segue todas as normas e não veste todos os rótulos atribuídos pelas instituições sociais.

Observa-se que por mais que a BNCC considere a pluralidade das juventudes, o Projeto de Vida em si, como vem sendo aplicado no estado do Paraná, traz consigo uma série de modelos e padrões a serem seguidos, a começar pela própria construção do que seria um bom projeto de vida, num modelo voltado ao utilitarismo e que sirva bem à economia neoliberal. Passa, também, pelos próprios cursos e possibilidades de formação que são apresentados aos estudantes durante os três anos do Novo Ensino Médio, o que aparentemente levará os estudantes a fazerem determinados recortes, considerarem determinadas possibilidades e descartarem outras, pois como mencionado no próprio documento, a escola passa a ter um papel fundamental na escolha futura, principalmente no que se refere a questões profissionais. Dotada de legitimidade, caberá a escola e, especificamente, ao Projeto de Vida direcionar tais escolhas, permeada, no entanto, por um currículo engessado, proposto pelo governo do estado, sem de fato considerar na construção de tal currículo as pluralidades propostas na BNCC e tão defendidas principalmente pelos professores de Sociologia.

Ao pensar na interação simbólica, faz-se importante refletir sobre as interações sociais e a construção de significados atribuídos aos símbolos, o que se constrói juntamente com a formação de identidade e para o qual a escola contribui grandemente.

Ao apresentar o conceito de *Self*, George Herbert Mead (1934) propõe que a identidade se constrói em interação com outros indivíduos e a escola ocupa um papel fundamental para isso, uma vez que, por uma boa parte da vida, será onde acontecerão convivências significativas, além da internalização de normas, valores e papéis sociais. Desse modo, o *Self* desenvolve-se por meio da convivência tão presente nos espaços escolares, além de ali se desenvolver, também, a preparação dos indivíduos para viver, conviver e agir em sociedade, pois é durante a adolescência e juventude que os indivíduos estariam mais suscetíveis às influências dos meios sociais, estando expostos a uma variedade de influências que vão, nos dias de hoje, desde a família até as redes sociais. Para Mead (1934), nessa etapa os indivíduos estão frequentemente “negociando” e mesmo “redefinindo” suas identidades e seus papéis sociais, sendo também um período de transição, onde se preparam para assumir papéis atribuídos aos adultos e, por isso, as decisões, em especial as profissionais, passam a fazer parte das preocupações.

O Projeto de vida vai ao encontro de tais perspectivas e sua inclusão está relacionada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes para a organização da educação brasileira. Embora não haja uma menção específica sobre Projeto de Vida na lei, há o destaque da educação enquanto um processo de desenvolvimento integral do indivíduo, visando a formação de cidadãos autônomos, éticos e

preparados para o exercício da cidadania.

O Ministério da Educação (MEC) define quase que poeticamente as questões do Projeto de Vida da BNCC, pois o próprio site da entidade reguladora da educação no Brasil associa a palavra a perguntas como: “ser ou estar?” e “qual é o nosso destino?”. Ainda, de acordo com o MEC, “os humanos podem idealizar bombas ou curar doenças”. Nesse sentido, projeto de vida é a capacidade de lidar com temas como escolha, planejamento e execução de ideias. Em suma, para desenvolver esses fundamentos, é necessário demonstrar os meios para responder duas perguntas: “Quem eu sou? e Quem eu quero ser?” Destarte, a BNCC destaca que “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 473). Os jovens, prossegue a Base, no ambiente da escola, “podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (Brasil, 2018, p. 473).

Ao observamos tal citação no documento da Base Nacional Comum Curricular, é imprescindível que se analise o papel da Sociologia no cumprimento do orientado. Isso porque ela busca compreender o papel das dinâmicas estruturas sociais, fornecendo, inclusive, ferramentas analíticas para a compreensão das mais diversas questões sociais, auxiliando, assim, de modo fundamental, a leitura do mundo de maneira mais consistente e contribuindo certamente para a construção do Projeto de Vida.

É inegável, dessa forma, constatar que a Sociologia é necessária e fundamental para oferecer aos estudantes do Ensino Médio as bases teóricas e metodológicas para que eles possam entender e contribuir significativamente para a mudança de diversas questões sociais que se apresentam ao longo de suas vivências e nos mais variados contextos, auxiliando, inclusive, na promoção de mudanças dentro da sociedade.

O mesmo parágrafo do documento discorre ainda sobre a “valorização da diversidade”, e nada mais eficiente do que a Sociologia para abordar e contribuir na formação de repertório sobre tal tema, afinal, apresenta diferentes abordagens em relação à cultura, sendo todos eles fundamentais para a compreensão do que vem a ser e de quais as visões científicas acerca da diversidade. Essa pode, inclusive, ser abordada dentro da Sociologia por diferentes perspectivas, como a estrutural, a interacional, a cultural, a histórica, a crítica, dentre outras, permitindo que a diversidade de culturas, sociedades e mesmo sistemas sociais sejam compreendidos e assim possibilitem a interpretação de que as práticas, valores e instituições são variáveis e por isso mesmo os indivíduos se fazem diversos.

Defende-se aqui a ideia de que ao lidarem de forma mais informada, ao discutirem e ao estudarem um componente como a Sociologia, certamente os estudantes terão visões mais inclusivas em relação às suas vivências e às diferenças individuais e culturais, contribuindo assim para uma sociedade melhor, mais diversa, mais empática e por isso mesmo mais rica culturalmente.

Não há uma especificação direta de como o Projeto de Vida deve ser ofertado pelas escolas, como já mencionado anteriormente, podendo ser abordado como um componente específico ou como um tema transversal, perpassando os demais componentes. Dessa maneira, há uma espécie de autonomia dos estados e das escolas para a aplicabilidade do Projeto de Vida. O estado do Paraná passa a implantá-lo no ano de 2022, nos primeiros anos do Novo Ensino Médio, embora algumas escolas de tempo integral já tivessem essa “disciplina” em seus currículos antes mesmo da reforma do ensino.

No Paraná, um dos documentos que nortearam a implementação do Projeto de vida foi o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio (RCP, Paraná, 2021a) paranaense. Já no início do documento, há a apresentação em seus conteúdos primeiramente da abordagem do *Eu*, favorecendo uma autoanálise com viés psicológico que se baseia nos estudos de alguns psicólogos e filósofos, entre eles, Viktor Frankl (1991) e William Damon (2009). É importante apontar aqui quem foram e quais suas formulações do que seria um projeto de vida.

William Damon, nascido em 1944 em Brockton, Massachusetts, é considerado um grande estudioso do desenvolvimento humano, psicólogo de formação e professor universitário na área da Educação, além de diretor do Centro de Pesquisas da Adolescência na Universidade de Stanford. Entre seus estudos, buscava a compreensão do que seria o Projeto de Vida, por meio do impacto no outro e também no mundo. Damon, bastante utilizado no referencial paranaense, tem escrito extensivamente a respeito do Projeto de Vida, explorando a importância de um projeto de vida na construção de uma forma de viver mais significativa e bem-sucedida. Em seu trabalho, “*The Path to Purpose: Helping our children find their calling in life*” (2008), examina detalhadamente a importância desse conceito no desenvolvimento individual e no florescimento humano, pois o considera central na orientação das escolhas e ações dos indivíduos, fornecendo um senso de direção, significado e motivação.

Damon (2009) descreve em suas obras o projeto de vida como uma espécie de visão personalizada do futuro desejado, onde são incorporadas metas, valores e aspirações individuais. Para ele, a dimensão afetiva e emocional eram cruciais para os eventos passados e as projeções futuras. Projetar a vida significaria construir sua própria vida, repensando e

reconstruindo sua história, o que invariavelmente iria refletir em toda a sociedade e em seus arranjos. Para o autor, torna-se fundamental auxiliar os adolescentes nas descobertas e perseguições de seus próprios propósitos. Até porque o projeto de vida é algo que envolve a construção consciente de metas e aspirações que são intrinsecamente significativas para cada indivíduo, levando em consideração seus interesses, valores e talentos. Em síntese, prossegue Damon (2009), é uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, com implicações significativas para a realização pessoal e, também, para o bem-estar coletivo.

O Projeto de Vida, segundo o referencial apresentado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) e influenciado por Damon (2008), buscará promover o desenvolvimento dos estudantes, pretendendo abranger os âmbitos sociais, pessoais e profissionais. Sendo assim, percebe-se também a interação que deverá haver entre escola e comunidade, uma vez que a intencionalidade é que seus reflexos sejam percebidos tanto na vida pessoal quanto na sociedade. De acordo com o que consta no projeto referencial para a implementação,

o projeto de vida é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto da reflexão interna, ainda que também a seja de exploração externa (Damon, 2009, p. 173).

Outra inspiração para a criação do Projeto de Vida foi Viktor Frankl, neuropsiquiatra austríaco (1905-1997), bastante conhecido por sua obra “Em busca de Sentido: Um psicólogo no campo de concentração”, publicada em 1946, onde descreveu suas experiências em campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial e desenvolveu uma teoria chamada Logoterapia, uma abordagem terapêutica baseada na busca pelo sentido da vida (Paraná, 2021a).

Frankl (1991) é usado como referência nos documentos estaduais de implementação de Projeto de Vida, sendo que o Referencial Curricular do Paraná é embasado também em suas teorias. Um aspecto fundamental da obra de Frankl é o argumento que mesmo em situações extremas é possível encontrar o sentido da vida em diferentes áreas, como o trabalho, relacionamentos pessoais e mesmo a vida em sociedade. Contudo, o autor coloca uma ênfase na liberdade de escolha e na responsabilidade individual, defendendo que independente das circunstâncias externas cada indivíduo possui a capacidade de escolher sua atitude e encontrar significado em suas ações. Em outros termos, Frankl (1991) defendia que cada indivíduo possui capacidade de encontrar significado em sua própria vida, mesmo diante

de inúmeras adversidades, e esse propósito de vida é construído por meio das experiências, valores e escolhas individuais. Buscar o sentido da vida seria, portanto, uma importante parte da construção do projeto de vida de cada um e traria consigo uma força motivadora, capaz de impelir os indivíduos a sempre seguir em frente mesmo em situações difíceis e adversas.

O Projeto de Vida traz, na primeira série do Ensino Médio, os seguintes conteúdos (a partir de 2023):

- A importância do Projeto de Vida;
- Eu, o Outro, Nós;
- Emoções e relações interpessoais;
- Autoconhecimento físico, mental e emocional;
- Comunicação empática;
- Liderança;
- Gerenciamento pessoal;
- Oratória;
- Autoconfiança;
- Valores interpessoais e profissionais;
- Expectativas e frustrações;
- As profissões e as formações nas áreas de:
 1. Formação tecnológica: Engenharia de Software, Ciência da Computação;
 2. Ciências Exatas: Engenharias;
 3. Ciências Humanas e Linguagens: Direito;
 4. Ciências da Natureza: Medicina, Enfermagem e Biomedicina;
- Metacognição;
- Autoavaliação.

Cabe aqui analisar o recorte psicológico de tais conteúdos, ao mesmo tempo que a rede estadual de educação paranaense não conta com psicólogos na escola e não especifica uma formação adequada ao profissional que leciona Projeto de Vida. Traz apenas alguns requisitos na resolução de distribuição de aulas, que estabelecem uma espécie de classificação dos professores selecionados e que geralmente se baseiam em: escolha do diretor escolar quanto ao professor que o mesmo julgar com perfil mais adequado, ter ministrado aulas em anos anteriores e realizar as formações continuadas na área (que são oferecidas pela Secretaria da Educação ao longo do ano letivo). Esses critérios, porém, vão sendo descartados à medida que faltam professores que os atendam.

Para a segunda série do Ensino Médio percebe-se novamente esse recorte psicológico e motivacional nos conteúdos selecionados no Projeto de Vida, que se apresentam na seguinte sequência:

- Sociedade global e local: conceitos e contextos;
- Instituições e sistemas sociais;
- O sujeito em seu contexto;
- Ações participativas e colaborativas;
- Ações individuais ou coletivas;
- Metas e estratégias pessoais, profissionais e coletivas;
- Possibilidades de atuação no mercado de trabalho I e II;
- Revolução digital e trabalho;
- Transformação tecnológica e trabalho;
- Empreendedorismo digital.

Segundo Danza³ (2019 *apud* Paraná, 2021a), o Projeto de Vida é uma forma de antecipar o futuro, projetando os valores e compromissos mais centrais do sujeito.

A construção do Projeto de Vida pressupõe ou pelo menos deve ocorrer simultaneamente à construção da identidade, pois o sujeito precisa tomar a própria identidade como objeto de conhecimento para dar contornos à sua biografia, organizando eventos de sua vida em articulação com o passado, o presente e o futuro. Além disso, essa construção demanda um processo permanente de autorregulação e é influenciada por discursos de toda ordem, relacionados às dimensões pessoal e social da existência.

Em outras palavras, o Projeto de Vida é um processo de autoconhecimento e autodefinição que nos ajuda a entender quem somos e o que queremos da vida. Ele é influenciado por nossos valores, crenças, experiências e relacionamentos. O Projeto de Vida também é influenciado pelo contexto social em que vivemos, pois somos influenciados pelos discursos que nos cercam.

No Paraná há um Guia para Docentes de Projeto de Vida, um manual para orientar os professores que ministram essas aulas e que foi elaborado para ser utilizado a partir do ano de 2023. Esse manual apresenta Projeto de Vida, não mais como um componente curricular e sim como uma unidade curricular, que se difere do componente no que se refere a sua estrutura e organização, uma vez que as unidades curriculares seriam subdivisões de áreas do conhecimento e ajudariam a formar os componentes curriculares. Sendo assim, Projeto de

³ A Doutora em Psicologia e Educação pela USP, Hanna C. Danza, também fundamenta o referencial teórico para o Projeto de vida no Paraná.

Vida poderia ser trabalhado de maneira transversal em relação aos demais componentes curriculares, abrangendo idealmente todos eles. E, ainda, segundo o Guia, “o ensino deve ser participativo, propiciando a construção de vínculos pautados na corresponsabilização entre estudantes e toda comunidade escolar [...] devendo trazer ao docente a necessidade de conhecimentos para além de sua área específica de formação” (Paraná, 2023a, p. 9).

É importante ressaltar que, no Paraná, Projeto de Vida se torna um componente curricular com caráter obrigatório em todos os chamados itinerários formativos (áreas do conhecimento, teoricamente escolhidas pelos estudantes), estando presente nos três anos do Ensino Médio, dividido em duas aulas no primeiro ano, uma aula no segundo ano e uma aula no terceiro ano.

Em um primeiro momento, o Projeto de Vida parece apontar uma interpretação neoliberal das vivências, uma vez que seus conteúdos e seus questionamentos apontam para a busca do sucesso, a competitividade e a individualidade, relacionando questões socioemocionais e psíquicas a um possível melhor desempenho econômico e financeiro na vida. Isso traz a reflexão a respeito do poder simbólico do Estado no emprego e abordagem do Projeto de Vida, pois nota-se em diversos conteúdos uma busca por uma educação utilitarista, levando a uma preparação e mesmo resignação de trabalhadores apenas, não se observando, por exemplo, discussões mais críticas acerca das relações e da precarização do trabalho, em tempo de enfraquecimento da legislação trabalhista do país.

Segundo Pierre Bourdieu (2001), o poder simbólico pode ser interpretado como uma forma de poder que se exerce através da linguagem, dos símbolos e das representações. Bourdieu argumenta que o poder simbólico é uma forma de poder muito eficaz, pois ele é invisível e naturalizado. Ele é invisível porque ele se exerce através de símbolos e representações que são aceitos como naturais e normais. Ele é naturalizado porque ele é visto como algo que vai além da escolha e que acaba não sendo percebido.

Além disso, o poder simbólico é exercido por diferentes agentes sociais, incluindo o Estado que usa o poder simbólico para legitimar suas ações e para impor sua vontade sobre outros agentes sociais. O Estado também usa o poder simbólico para consagrar certos campos sociais, ou seja, para dar a certos campos sociais uma maior legitimidade. Bourdieu (2001) argumenta que o poder simbólico é uma forma de poder muito importante na sociedade. Ele é uma forma de poder que pode ser usada para controlar as pessoas e para moldar o mundo social.

Já os modelos educacionais utilitaristas são excessivamente focados no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que são úteis para o mercado de trabalho. Isso pode levar a uma educação que não é holística e que não prepara os alunos para a criticidade e para as demandas da vida real.

O neoliberalismo, como um conjunto de políticas e econômicas que defende a desregulação dos mercados, a privatização de empresas públicas e a redução do papel do Estado na economia, acaba, por vezes, gerando também inúmeras desigualdades. Parece claro que a desregulação dos mercados tem facilitado a concentração de renda nas mãos de poucos, o que tem aumentado a desigualdade social. A privatização de empresas públicas tem gerado desemprego e precarização das condições de trabalho. A redução do papel do Estado na economia tem dificultado a proteção dos direitos sociais e trabalhistas (Giddens, 1991). Esses fenômenos têm gerado instabilidade social e econômica, dificultando a projeção de metas a longo prazo e a vinculação dos desejos com as condições sociais objetivas.

O neoliberalismo tem, portanto, um impacto negativo na qualidade de vida das pessoas. Ele aumenta a desigualdade social, gera instabilidade econômica e dificulta a projeção de metas a longo prazo. Em meio a isso, ter um componente curricular voltado para conteúdos que valorizem o utilitarismo em detrimento da criticidade e que foque em formar profissionais e não cidadãos reflexivos torna-se algo problemático quando se pensa nas funções primordiais da escola.

Faz-se importante refletir também sobre a redução da carga horária de Sociologia nesse mesmo período no estado do Paraná, pois até 2020 havia a obrigatoriedade de no mínimo duas horas aulas semanais em cada uma das séries de Ensino Médio. Entretanto, a Instrução Normativa Conjunta n.º 011/2020, assinada pela Secretaria de Educação, diminuiu de duas para uma aula de Sociologia em todas as escolas, havendo outra redução significativa com a implementação do Novo Ensino Médio e a inserção de novos componentes e unidades curriculares, entre esses o Projeto de Vida.

Atualmente, a rede estadual do Paraná tem em seu currículo obrigatório apenas duas aulas de Sociologia, estando essas presentes tão somente na segunda série do Novo Ensino Médio, o que faz refletir se muitos dos conteúdos direcionados ao Projeto de Vida não poderiam e não estariam já inseridos na Sociologia, sendo, contudo, abordados com mais científicidade e criticidade? A redução e mesmo substituição da carga horária de Sociologia por Projeto de Vida e os conteúdos voltados apenas para a formação profissional parece, a princípio, esvaziar outras discussões durante as aulas e empobrecer o currículo de científicidade e da abordagem de questões relacionadas ao sentido do trabalho, do lucro, da

profissionalização e dos papéis dos jovens na sociedade que formam.

Para além dessas reflexões, cabe também o debate acerca dos espaços e territórios onde cada escola se insere, e como esses territórios serão recortados para que tenham significados quando se pensar na construção de um projeto de vida. Surgem, então, algumas reflexões e questões a se pensar: existem apenas alguns modelos de projetar a vida? O lugar onde se habita e se vive influencia no planejamento de metas e sonhos ao longo da vida? Esses lugares, tão diversos entre si, são considerados na implementação de Projeto de Vida enquanto componente curricular?

Essas questões por si só já habitam os pensamentos de muitos jovens e adolescentes e sabe-se disso nas vivências diárias com esses adolescentes no ambiente escolar, que se questionam e questionam também a nós professores sobre os caminhos, as possibilidades, os sonhos e os anseios para a vida adulta. E nós, professores do ensino fundamental e médio, acompanhamos de perto esses anseios e essas transformações nos modos de ver e projetar a vida, quando vemos os sonhos de ser jogador de futebol, *digital influencer*, cantora, modelo, ser trocado pelo desejo mais real e mais próximo de conquistar uma vaga de emprego formal no mercado da cidade ou conseguir trabalho como entregador na pizzaria, no comércio de água e gás.

Os Projetos de Vida, os sonhos e desejos ainda existem ali, mas passam a ser substituídos, na maioria das vezes ainda cedo, por necessidades mais imediatas de ajudar financeiramente a família, ou mesmo de ter suas próprias rendas e com elas atender vontades básicas impostas pelo modo de vida da nossa sociedade, como roupas, calçados, celulares, saídas com os amigos, comidas diferentes do trivial.

E, assim, ao pensarmos na categoria juventude, imediatamente associamos a um fenômeno social complexo e multifacetado, afinal, ser jovem ou mesmo ser adolescente não significa estar apenas em um período de transição, caracterizado por mudanças hormonais e rebeldia. A juventude por si só é também um universo, resultado de construções sociais dinâmicas que estão constantemente afetadas por todo ambiente que os cerca. Ser jovem é ser plural e ao mesmo tempo singular. Ser jovem em Bocaiúva do Sul – com todas as suas particularidades de Região Metropolitana de uma capital, ao mesmo tempo em que se habita um município com ares interioranos – torna-se ainda mais específico, justamente porque o ambiente também é parte fundamental da construção dessas juventudes.

As interpretações a respeito do que é ser jovem apresentam alguns vieses sobre a construção, entre elas a visão funcionalista, que considera a juventude como uma fase de preparação social do ser para que assuma na sociedade papéis sociais do mundo adulto,

mantendo assim uma ordem social vigente. Essa perspectiva funcionalista, predominante entre as décadas de 1950 e 1960, dá ênfase à socialização dos jovens, ressaltando o importante papel que posteriormente deverão assumir dentro das instituições sociais, seja ela a família ou o próprio mercado de trabalho. Desse modo, na análise funcionalista, a juventude é um período fundamental para a integração de normas e valores da sociedade vigente, que ocorre impreterivelmente através da educação, tanto a educação formal quanto a informal.

No viés funcionalista, espera-se dos jovens uma espécie de conformidade em relação às expectativas, principalmente sociais, que se depositam sobre elas e eles. Espera-se que assumam e se preparem para assumir tais funções, inclusive se preparando para elas. Vê-se na juventude uma forma de garantir a continuidade da sociedade para que haja estabilidade da ordem social, das estruturas existentes, garantindo inclusive a manutenção dos poderes que se estabelecem.

Um dos sociólogos mais renomados do funcionalismo foi Talcott Parsons, que defendia que a juventude é uma categoria constituída fundamentalmente na escola, tendo os grupos juvenis a função de garantir a transição da família para o mundo institucional, auxiliando o indivíduo na compreensão do mundo adulto e externo ao seu meio. Parsons defende inclusive que cada parte do todo no sistema social desempenhava uma função específica, e o papel da juventude deveria ser o de se preparar para assumir futuros papéis adultos. (Parsons, 1937).

Já a abordagem construtivista da Sociologia propõe que a juventude por si só é uma construção social, moldada e significada por fatores históricos, culturais, econômicos e políticos, em contraponto à ideia tradicional de que a juventude seria apenas uma fase, um período fixo da vida, caracterizado por uma determinada idade compreendida entre a infância e a fase adulta. Para tal, há, por exemplo, o questionamento de estereótipos, buscando uma compreensão mais diversa acerca de experiências e realidades vividas pela juventude de modo geral em contextos sociais específicos.

A juventude surge, então, como passível de constante influência e, por isso mesmo, sempre em processo de mudança, que acontece devido também a transformações sociais, políticas, econômicas e de todo o contexto histórico experimentado pelos jovens. Dessa maneira, o ser jovem na atualidade, na sociedade ocidental, não é a mesma coisa que ser jovem em outra época, em outro tipo de sociedade, por exemplo, pois as próprias concepções de juventude se transformam ao longo do tempo e os papéis sociais da juventude, por sua vez, também serão acometidos por essas transformações.

Miriam Abromovay nos lembra que:

À definição, de caráter biopsicológico, devem se agregar outras dimensões de análise que ressaltem a heterogeneidade presente na vivência da juventude de acordo com variados contextos e circunstâncias. Isso equivale a dizer que as experiências, representações e significados que definem a juventude não são únicos e, portanto, “nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo” (Abromovay, 2015 apud Unesco, 2004).

Desse modo, o significado do que é “ser jovem” irá se referir a todo um contexto de possibilidades e também de dificuldades que se apresentarão de maneiras diferentes e, por vezes, desiguais a cada um.

O conceito de juventude é fluido e moldado pelas nuances de cada sociedade, cada época e cada indivíduo. Ao invés de uma categoria única e estática, a juventude se manifesta em diversas formas, influenciada por fatores como classe social, gênero, raça e contexto histórico, sendo as experiências e vivências dos jovens múltiplas, complexas e variadas e não podendo ser agrupadas em um único estereótipo.

Como nos aponta Abromovay (2015), embora os jovens compartilhem algumas características comuns, entre elas um período etário, suas trajetórias são marcadas por experiências particulares e singulares. As diferentes juventudes, nesse sentido, apresentam-se como categorias de uma realidade concreta, definida por idade, mas também referenciada por sexo, gênero, raça, sexualidade, locais de vivências e representa uma fase de transição, mas também uma fase importante por si mesma, resultada de toda uma construção social.

Anthony Giddens (2002) aborda o indivíduo sob a perspectiva construtivista, enfatizando a importância do papel do indivíduo na construção de sua própria identidade, através de experiências e vivências estabelecidas em processos de socialização. O autor argumenta que, para além de serem sujeitos passíveis, os indivíduos vão participarativamente da construção, da elaboração e mesmo da reprodução de estruturas sociais, através da prática diária, e isso ocorre e pode ocorrer inclusive no ambiente escolar. O jovem é, então, influenciado por todo um contexto social, mas ao mesmo tempo tem também a possibilidade de escolhas, interações sociais e experiências que também irão ajudar a construir e moldar o próprio contexto social. “O indivíduo deve estar preparado para fazer uma ruptura mais ou menos completa com o passado, se necessário, e deve contemplar novos cursos de ação que não podem ser guiados simplesmente por hábitos estabelecidos” (Giddens, 2002, p. 72).

Os fenômenos juvenis da contemporaneidade abarcam, dessa forma, um conjunto de ações e ideias coletivas e individuais, e ao mesmo tempo que a identidade é de extrema

relevância, as experiências e vivências coletivas, as redes de relações e a cultura global são igualmente fundamentais para a formação da categoria juventude. Assim, pensar nas escolhas da juventude e no que propõe o Projeto de Vida não tira o peso e o significado do contexto em que esses jovens vivem e quais são as possibilidades apresentadas, como bem coloca Giddens (2002, p. 80): “Falar em multiplicidade de escolhas não é o mesmo que supor que todas as escolhas estão abertas para todos, ou que as pessoas tomam todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis”.

Dessa maneira, embora a juventude seja em si a possibilidade de poder seguir diferentes caminhos, nem todos estão munidos das mesmas oportunidades, seja por fatores como classe social, raça, gênero ou pelo local onde se vive. Tudo isso pode limitar as opções e alternativas disponíveis, mostrando que um projeto de vida não pode ser unificado ou generalista ao apresentar um único modelo, sem considerar as particularidades de cada contexto, que por vezes limitam as opções disponíveis para cada indivíduo e mesmo para diferentes grupos de indivíduos.

Além disso, o Projeto de Vida é direcionado a estudantes recém-saídos do Ensino Fundamental II e ingressantes no Ensino Médio, sendo ainda muito jovens e, por vezes, com a imaturidade própria da idade. Sendo assim, é provável que mesmo com várias disponibilidades de opções acerca de um futuro profissional, por exemplo, na imensa maioria das vezes não conhecerão ou terão informações sobre as tantas opções. Considera-se, ainda, que os alunos do Novo Ensino Médio reduzem as disciplinas (agora componentes curriculares) ofertadas a eles e passam a cursar no terceiro ano apenas aquelas voltadas à sua “escolha” de acordo com a área de “humanas” ou “exatas”.

Cabe aqui refletir também sobre como a própria escolha pelas áreas do conhecimento que irão se dedicar é, por vezes, influenciada por fatores como emoções, intuições, informações incompletas e até mesmo pressões sociais. Isso pode incluir ir para a mesma área que os amigos mais próximos ou ir para a área que oferta Educação Física, já que esse é um componente apenas da área de Ciências Humanas ao escolherem o itinerário que farão.

Após a colocação de tais análises é importante atentar para a abordagem sociológica do Projeto de vida, que será apresentada no próximo capítulo.

3 O PROJETO DE VIDA À LUZ DA SOCIOLOGIA

Ao fazer uma reflexão sobre a implementação do Projeto de Vida, é preciso pensar a quem e a quais interesses a escola passa a atender. Nesse sentido, é importante atentar-se ao que escreve o sociólogo francês Christian Laval, nascido em 1953, o qual em sua obra faz uma reflexão sobre o panorama de mudanças que a escola vem sofrendo ao longo do tempo por meio de agentes neoliberais, onde passa a existir não mais apenas o cumprimento de função de transmissora de saber que a escola se propunha anteriormente, mas sim ações que visam trazer valores neoliberais sobre o sistema educacional. Desse modo, gradualmente a escola se torna cada vez mais coagida a atender as exigências e expectativas do sistema capitalista, implementado muitas vezes de maneira sutil e sobre o escudo e a máscara do protagonismo, do empreendedorismo e de criar inspirações para o viver. Nota-se, sem que seja preciso qualquer análise tão aprofundada, como a escola transforma-se também em mais um agente de disseminação do modelo neoliberal econômico e social.

Laval (2019) faz duras críticas à mercantilização da educação e à ideia de que as escolas passam a serem geridas como empresas num cenário econômico neoliberal, o que acabaria por comprometer a missão fundamental da escola, que seria a de promover a educação como um bem público, capaz de transformar estudantes no sentido mais amplo da palavra. Nessa nova abordagem, a escola parece perder aos poucos esse caráter.

Uma das principais análises de Laval (2019) aponta para o fato de que uma lógica empresarial que vai gerir a escola e os estudantes ali inseridos, apenas para a competição, para a eficiência e a quantificação de resultados, mais propriamente de números, estará fadada a abandonar o que de fato constrói pessoas, que por sua vez seria a consciência crítica, a formação cidadã, a criatividade e o pensamento. Dessa maneira, prossegue o autor, a escola deixará aos poucos de ser de fato um espaço de trocas, de aprendizado colaborativo e orientado para um verdadeiro desenvolvimento integral, tornando-se tão somente mais um espaço voltado de alguma maneira para a lucratividade e para produzir os trabalhadores e consumidores tão almejados no modelo econômico neoliberal.

Em meio a criação e implementação de novos componentes e unidades curriculares há, ainda, o uso do discurso do avanço, da implementação tecnológica, do “adequar-se à realidade atual”, e diversos organismos, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDC), entre tantos outros, desempenham papéis cruciais, agindo sobre as escolas e sobre todo o sistema educacional. Cabe aqui salientar que Laval (2019) refere-se ao sistema francês, no entanto, pode-se observar as

mesmas premissas no contexto brasileiro, e quando se analisa a implementação de avaliações padronizadas, o foco em desenvolvimento de competências e tudo aquilo que é apresentado pela BNCC, torna-se clara a ação desses organismos embasados em interesses econômicos, na maioria das vezes, escusos aquilo que deveria ser o verdadeiro interesse da escola.

Há uma influência clara de órgãos privados na educação, que sob a falácia de defender uma educação de qualidade para todos acaba por influenciar decisões no campo político e educacional. No Brasil, por exemplo, temos a Fundação Lemann, que opera influenciando na aprovação da BNCC, juntamente com outras instituições privadas, como Instituto Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social, Grupo ABC, dentre outros. Além de movimentos, como Movimento Todos pela Educação, que se trata de uma associação de investidores sociais e que também influencia na aprovação da BNCC e dos rumos gerais da educação no país, sob o pretexto de defender uma educação abrangente e de qualidade (Knöpker; Costa, 2021; Ségala, 2018).

Na prática, o que temos no Movimento Todos pela Educação, entre outros tantos, é um empresariado que conduz as políticas educacionais. Embora alegue não ter ligação com partidos políticos e ser uma organização sem fins lucrativos, torna-se perceptível que essa influência seja capaz de modificar todo o quadro educacional de acordo com os interesses do mercado e não necessariamente da sociedade.

De modo geral, as fundações privadas usam a educação para expandir a lógica de mercado, usando a filantropia estratégica, investindo e promovendo as reformas educacionais ao longo do tempo e de diversos cenários, que ao serem financiadas por essas instituições privadas terão reformas focadas em suas próprias lógicas empresariais e por seus próprios interesses individuais e comerciais. A BNCC e a BNC da formação são resultados concretos disso. Enquanto a BNCC foi aqui apresentada, torna-se importante pensar também sobre a BNC-formação, que é uma sigla para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, sendo constituída e apresentada como um documento para estabelecer o conjunto de competências e diretrizes que deverão ser seguidos e desenvolvidos pelos professores brasileiros em sua formação inicial.

A BNC-formação estabelece como objetivos: a padronização de uma formação mínima de conhecimentos e habilidades; preparar e formar professores; e adaptar a formação de licenciatura às novas demandas e ao uso de novas tecnologias voltadas para educação. No entanto, o que se observa são buscas por padronizações excessivas, que podem levar à perda da autonomia das aulas, além da limitação das diversidades de abordagens educacionais. No estado do Paraná, isso é bem presente com as tantas plataformas de usos obrigatórios e aulas

padronizadas disponíveis no Registro de Classe *Online* (RCO), que são cobradas dos professores e têm o uso avaliado nas frequentes provas estaduais aplicadas aos estudantes, como a Prova Paraná, que é aplicada a cada trimestre.

No que se refere à ênfase dada às competências, por sua vez, embora importante para uma educação mais voltada à prática, sabe-se que isso traz também uma visão fragmentada do processo ensino-aprendizagem, tirando, por vezes, a ênfase da criticidade e mesmo de uma formação cidadã, voltada ao pensamento, à reflexão e às vivências. Conjuntamente, há uma busca e uma valorização clara de uma educação mais tecnicista, priorizando apenas resultados, índices e formação voltada ao mundo profissional em detrimento de uma formação mais humana e comprometida com as transformações do indivíduo e da sociedade. Além disso, há ainda a ausência da participação efetiva de professores nessas formações e na maneira como foram e são conduzidas, fora a falta de clareza que torna a implementação de tais formações vagas e imprecisas, dificultando sua realização.

Posto as dificuldades que cercam a BNCC e a BNC-formação, cabe ainda mencionar a ação das diversas fundações privadas que irão atuar principalmente em três sentidos: controlar o direcionamento do investimento público, controle da gestão educacional e privatização da educação. Além disso, há também a participação na questão ideológica, onde há toda uma construção da BNCC para formar trabalhadores adequados e também bons consumidores, como já mencionado anteriormente. O objetivo é o indivíduo neoliberal, como apontado por Christian Laval (2019), onde os estudantes passam a receber as ideias de que estão se tornando “empreendedores de si mesmos”, o que inclusive aparece em todos os três anos de ensino do Projeto de Vida.

Em “A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal”, de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), há uma análise abrangente e perspicaz do neoliberalismo, a ideologia dominante do nosso tempo. Para os autores, o neoliberalismo não seria apenas uma doutrina econômica, mas para além disso, uma visão de mundo totalizante, permeado pelos mais diversos aspectos de vivências. Desse modo, entende-se que o neoliberalismo passa a ser também uma espécie de “governamentalidade de mercado”, que acaba por transformar os indivíduos em uma espécie de empresários autônomos que buscarão otimizar seu próprio comportamento numa busca incessante por lucros, o que perpassa as diferentes facetas do ser humano, provocando uma espécie de erosão da solidariedade social e mesmo das democracias.

O neoliberalismo passa a orientar indivíduos, governos e estados, abrangendo diversas esferas das relações sociais e mesmo da racionalidade. Há uma generalização da

concorrência como forma de conduta e as relações passam a ser conduzidas pela racionalidade do mercado. O neoliberalismo passa a funcionar como um princípio a orientar toda nossa existência e, obviamente, a escola enquanto instituição passa a ser inserida também nessa lógica normativa. E é justamente aí que podemos observar que a criação de um componente curricular, como Projeto de Vida, oficializa e materializa a dominação neoliberal também no campo educacional, buscando a formação e mesmo a conscientização de uma juventude que se construa voltada ao mercado, ou como bons trabalhadores, ou como bons “empreendedores”, considerando tudo o que é chamado nos dias de hoje de “empreendedorismo”, mesmo que muitas vezes se refira apenas a um trabalho precário e sem a contrapartida de direitos garantidos.

A fundação Lemann, por exemplo, foi a base para as reformas educacionais, refazendo a educação pública de acordo com aquilo que mais convém às corporações. Privatiza-se a gestão da educação, decidindo como, onde e quando os recursos educacionais serão utilizados. Para além disso, a própria escola passa a funcionar como uma espécie de fábrica de mão de obra para os grandes empresários, uma vez que os requisitos empresariais passam a ser exaltados, desenvolvidos e colocados como necessários no ambiente escolar. Aparentemente não há preocupação com conhecimento, com uma educação crítica, com o capital humano, e sim com a produção de mão de obra.

A direção escolar é transformada em gestora e administradora, como no caso de uma empresa mesmo, e a comunidade escolar se torna clientela. A escola tem que mostrar excelência, eficiência que é medida em forma de notas e de índices. Há também o *ranking* que estabelece as metas a serem atingidas e a colocação e classificação de cada escola dentro dos núcleos de educação, além das disputas entre os diversos núcleos. Todo comportamento da escola passa a ser voltado para essas provas e as escolas passam a se portarem como empresas, competindo entre si.

A análise de Laval (2019) traz a reflexão do modo pelo qual o modelo neoliberal acaba por devastar o mundo, trazendo degradações ambientais, desigualdades sociais e até mesmo inúmeros prejuízos às relações e às formações humanas. Isso porque gera exploração social e econômica, mas gera também exploração da educação, principalmente da educação pública, pois termina, por inúmeras vezes, apenas formando mão de obra e mercado consumidor para as tantas empresas financeiras do atual sistema educacional.

O neoliberalismo estaria por trás dos discursos por mudanças que permeiam a implementação do Novo Ensino Médio, que surgem defendendo políticas reformistas muitas vezes disfarçadas de modernização. Assim, é negado o sentido político e ideológico que se

impõe a essas “reformas” e não deixa totalmente claro os verdadeiros objetivos por trás de seus inúmeros financiamentos, inclusive de partidos políticos que, posteriormente, terão seus representantes decidindo os destinos da educação e das escolas, o que ocorre corriqueiramente no Brasil.

Segundo Laval (2019), o neoliberalismo degrada as instituições e junto com ela a educação, tendo muitos interesses também sobre a educação, pois transforma a escola em mera formadora de mão de obra para o mercado. Ter o controle da escola torna-se essencial. Por isso, busca-se não formar mais sujeitos críticos, e sim sujeitos consumidores. Não há mais a valorização de uma pedagogia questionadora da realidade, apaga-se a função problematizadora, a busca por uma qualidade social, o entendimento das interações humanas acima das interações mercadológicas.

Embora na essência da teoria que o embasa, o Projeto de Vida vise a valorização do eu, da relação com o outro e de uma colocação no mercado de trabalho, na prática e nas aulas propostas vai ao encontro do que Laval (2019) analisava, uma vez que há conteúdos pré-selecionados e um recorte mercadológico por trás das discussões apresentadas.

O estado exige que os adolescentes e jovens passem a repensar e a planejar suas vidas, mas em qual sentido? Com qual função? Seremos todos empreendedores? Assim parecem ser os caminhos apontados por esse novo componente.

A implementação de políticas públicas e de alterações nos documentos educacionais, como a criação da BNCC, vem invariavelmente de instâncias superiores, agindo posteriormente sobre o ambiente escolar, a seleção do currículo e o recorte ideológico, segundo Laval (2019), e acabam por atender as ideologias das classes dominantes, como já apontava Karl Marx. Quando se apresenta na educação é o que Laval (2019) irá chamar de neoliberalismo das escolas, atingindo todos os organismos, e chegando às direções escolares e, posteriormente, à toda comunidade, e isso parece mais claro quando observamos que, tal qual as empresas, hoje inúmeras escolas adotam e disseminam a tríade: *visão, missão, valores*, estando inclusive mencionados nos próprios projetos político-pedagógicos.

Quando se volta para a análise do Projeto de Vida, percebe-se que muitas vezes não há a consideração e o devido destaque para as inúmeras desigualdades que se apresentam nas distintas realidades escolares, afinal, as escolas não são todas iguais, e dentro de cada ambiente escolar, os estudantes também não são todos iguais. Há um elevado grau de desigualdades no que se refere à origem social, ao acesso a bens culturais e mesmo bens de consumo, aos hábitos culturais e à toda diversidade que marca a escola como um ambiente invariavelmente plural.

Quando observado o que ocorre na educação brasileira, de forma geral é possível identificar muitos elementos trazidos por Laval (2019), mesmo que o autor se refira à educação superior na França, é facilmente visualizado no Brasil. Inclusive, na educação básica brasileira, o chamado “capitalismo escolar” traz consigo, na implementação do Projeto de Vida, as limitações das profissões e uma valorização clara de formações voltadas ao mundo do comércio, do mercado, do empreendedorismo, das engenharias, em detrimento de tantas outras. Quando se analisa os conteúdos previamente selecionados de Projeto de Vida é possível notar que não há necessariamente uma valorização da emancipação por meio do conhecimento, valorização essa que inclusive passa a ser apontada muitas vezes como obsoleta.

A partir dessas constatações, torna-se importante refletir também sobre algumas questões como: Deve-se educar apenas para o trabalho? A escola não pode existir por ela mesma, com suas vivências, como espaço de socialização e sociabilidade? É preciso mesmo que esteja sempre a preparar futuros trabalhadores, futuras mãos de obra à sociedade capitalista? Não seria possível viver na escola apenas as vivências escolares, a construção de saberes, a valorização também desse período de adolescência e juventude?

O Projeto de Vida apresenta como pilares as dimensões: pessoais, sociais e profissionais.

No caderno de itinerários formativos, apresentado em 2022, o Projeto de Vida traz os seguintes objetivos:

- Auxiliar os jovens a refletirem sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizarem, estabelecerem metas, planejarem e desenvolverem determinação, esforço, autoconfiança e persistência na realização de seus projetos presentes e futuros;
- Apoiar os jovens na compreensão do mundo do trabalho, das novas tendências e profissões da sociedade contemporânea, com a finalidade de propiciar escolhas aos estudantes, entre elas, a dos Itinerários Formativos, antes e após a conclusão do Ensino Médio;
- Contribuir para a formação dos estudantes por meio da formulação de um projeto de vida, que contemple as dimensões pessoais, sociais, educacionais e profissionais;
- Incentivar a autorreflexão dos estudantes, entendidos como sujeitos que constroem suas trajetórias, considerando a diversidade de contextos sociais, culturais, geográficos, políticos e econômicos, que influenciam as suas ações;
- Promover o diálogo e a escuta ativa dos jovens estudantes no cotidiano das aulas e demais práticas pedagógicas;
- Desenvolver elementos teóricos e práticos que garantam ao jovem o efetivo exercício da autonomia para as escolhas pessoais de vida, frente a sua realidade e dinâmica do mundo contemporâneo, seu constante movimento de mudanças e os novos desafios que são produzidos cotidianamente (Paraná, 2022a, p. 57).

Ao verificar tais objetivos, percebe-se que novamente a visão neoliberal do mundo do trabalho e das novas profissões se faz muito presente, além das questões psicológicas que permeiam o Projeto de Vida e para as quais o professor licenciado não necessariamente está apto e que muito provavelmente seriam melhor abordadas e encaminhadas por um profissional da área de psicologia, profissional esse que o estado não possui. E, como mencionado, as aulas de Projeto de Vida muitas vezes e em diversas escolas são ministradas por quem a direção escolar escolhe como tendo um “perfil adequado”, o que sem sombra de dúvidas é um critério duvidoso, afinal, quem determina o que é um perfil adequado? E mesmo possuindo esse chamado “perfil adequado”, não há uma formação específica, não há licenciatura em Projeto de Vida e nem pós-graduação que prepare devidamente o professor que assume essas aulas, trazendo também uma imensa responsabilidade pessoal para a professora ou professor que o assumir.

O sociólogo Michael Lipsky, referência nos estudos de políticas públicas, argumenta que na maioria das vezes são os servidores públicos que estão na chamada linha de frente dos serviços executados pelo Estado, tendo contato direto com o público beneficiário das políticas públicas e enfrentando, por vezes, alguns dilemas complexos e imprevistos cotidianos. Lipsky (2019) usa o termo “burocrata de nível de rua” para se referir a esses servidores. Para ele, enquanto a burocracia se concentra em políticas e planejamentos em seus níveis superiores, na burocracia de nível de rua há uma maior concentração nas necessidades individuais. Por outro lado, a qualidade e a eficiência dos serviços prestados dependerão muito da habilidade desses servidores, além de outros fatores não menos importantes, como no caso dos professores, isso será também resultado de seus posicionamentos e visões acerca do mundo e, também, é claro, de sua formação, que sem dúvidas influencia em muitos segmentos.

O que classificaria os professores como burocratas de nível de rua seria o contato direto com o público, pois interagem diretamente com os estudantes como seu público específico, o que exige diariamente uma série de adaptações que muitas vezes podem ir além do que foi inicialmente planejado. Existe a presença da discricionariedade, ou seja, os professores, enquanto agentes públicos, possuem um certo grau de autonomia para tomar decisões sobre o processo de ensinar, o modo de ensino, de avaliação e mesmo decisões sobre como lidar com as diversas situações que surgem cotidianamente em sala de aula, o que é imprescindível para a adaptação das aulas de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e também das diferentes turmas. Além disso, há, também, presente nesta relação e ação, pressões contraditórias advindas da direção, da Secretaria de Educação, das famílias, de toda a comunidade escolar, além da sociedade de modo geral. E, por último, a limitação de

recursos disponíveis, como materiais, infraestruturas, organização de turmas, superlotação, dentre outros, obrigará os professores a “encontrarem” soluções criativas que garantam que a aprendizagem se efetive.

Desse modo, quando se pensa em um componente curricular que é obrigatório, mas para o qual não há ainda um entendimento claro e, ao mesmo tempo, não há profissionais formados, como é o caso de Projeto de Vida, entende-se que a discricionariedade da burocracia de nível de rua parece ainda mais intensa. Isso porque os professores, principalmente no primeiro ano, foram os responsáveis pelas decisões quanto aos conteúdos, formato das aulas e formas de avaliação, partindo praticamente do zero, de uma não existência de materiais didáticos, de autores sobre o assunto e de uma formação adequada sobre como trabalhar.

Nesse sentido, Naira Muylart (2019, p. 7), afirma que:

[...] os professores são os principais agentes implementadores das políticas formuladas, pois eles são a ponta da cadeia de implementação. São eles que estão em contato direto com os estudantes – beneficiários do serviço. É o professor, dentro de sala de aula, que cria as oportunidades didático-pedagógicas para que a aprendizagem aconteça. Em outras palavras: é o professor quem medeia o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o professor é definido como o BNR, pois é ele o agente responsável pela garantia do aprendizado.

As direções escolares também passam a ter uma responsabilidade que legalmente não deveria ser a elas atribuída e que pode vir repleta de subjetividades, conflitos, nepotismo, supervvalorização de relações pessoais. Cabe a elas selecionarem alguém que seja adequado, muitas vezes de acordo com sua mera “opinião”, o que inclui ofertar essas aulas aos professores que não completaram sua carga horária, aos professores que lhes são mais próximos, aos professores que querem essas aulas, sem que isso signifique necessariamente ter condições ou habilidades para tal.

Dessa forma, há muitas possibilidades de leituras quando se trata desse novo componente curricular. Em suma, conclui-se que uma leitura possível que se faz da maneira pela qual a educação passa a ser tratada no Brasil é a de que a educação passa a ser valorizada como um bem privado, cujo valor é econômico. E, além disso, a questão da formação do professor parece ser deixada de lado quando sabemos não haver ainda uma formação específica em Projeto de Vida. E a Secretaria de Educação do Estado do Paraná apresenta como primeiro critério para escolha e designação do professor que ministrará Projeto de Vida, a subjetiva escolha a cargo das direções escolares, não colocando como obrigatório que o professor selecionado seja desta ou daquela área, mas sim que seja alguém que apresente o

“perfil adequado” na visão dos diretores das escolas.

Nota-se aqui uma clara valorização das boas relações entre o professor e a direção, o que é passível de muitos questionamentos, quando pensa-se que muitas vezes os professores considerados questionadores, pertencentes a movimentos sociais, participantes de greves e eventos contrários ao que é estabelecido pelos governantes, será por diversas vezes visto como “não adequado”, ainda que se relacione bem com os estudantes, ainda que possua formações e habilidades socioemocionais e humanas, simplesmente porque a escolha do docente poderá ser algo meramente pessoal.

Para além dessas importantes questões é possível constatar, também, que por trás da falácia da modernização da escola, da falsa ideia de autonomia, o que temos é uma prática que se volta a atender o neoliberalismo escolar. E sobre essa cortina se constroem valores que vão ao encontro do que o neoliberalismo busca, abandonando as premissas de uma escola de fato baseada na construção do conhecimento, no protagonismo educacional, na criticidade. Se não há necessariamente uma formação adequada dos professores, deverá haver um posicionamento, um comportamento ou uma construção adequada de um projeto de vida desejável?

Ao nos deparamos com a seleção de conteúdos, muitas vezes fica evidente também o que Laval (2019) aponta como sendo uma privatização do ensino e da educação pública, uma vez que o neoliberalismo faz com que o estado transforme a escola num serviço educacional para as empresas privadas, onde a escola passa a atender as necessidades das empresas particulares, funcionando formando apenas trabalhadores e consumidores. Não há, então, uma efetiva valorização da emancipação intelectual.

Nesse modelo educacional, o aluno precisa aprender as habilidades de aprender, não necessariamente adquirir conhecimento. Essas habilidades serão usadas depois no mundo do trabalho, pois a escola se volta fundamentalmente para o mundo do trabalho. Não há preocupação com uma educação emancipadora. A própria construção do Projeto de Vida parece se efetivar nessa vertente, de produzir para o mundo do trabalho, de voltar o foco para o ser profissional, e mais uma vez é como se a escola não pudesse existir apenas por ela mesma e a categoria juventude não tivesse sua importância, mas fosse apenas um mero acesso e um espaço de tempo para mais uma vez formar bons trabalhadores.

A produção do “capital humano” se coloca a favor do capitalismo. A escola é dominada pelo dogma do mercado e deve-se questionar a mercantilização da escola que acentua as desigualdades. O próprio termo “excelência”, tão utilizado no espaço escolar, é típico do campo corporativo, e reforça mais uma vez a ideia, proposta por Laval (2019), de

uma escola que passa a produzir apenas mão de obra para empresas privadas, enquanto deveríamos valorizar as características de qualidade socialmente referenciadas. Educação não pode ser mercadoria.

O Projeto de Vida na educação paranaense é inspirado em alguns autores, entre eles Jacques Delors, que é citado no seguinte trecho:

É função da escola, além de promover a aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos/produtados pela humanidade, despertar os sonhos, a busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/ (re)conhecer seu lugar no mundo. Por isso, quando se fala em Projeto de Vida, faz-se necessário abordar a importância da educação socioemocional que deve estar alinhada com as demandas globais e locais da educação, seguindo os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2003 *apud* Paraná, 2022a, p. 56).

Para Delors (2003), a educação deve auxiliar no desenvolvimento do ser humano, como ser complexo que é. Para ele, a educação deve também auxiliar na autonomia, formando um ser que entende, comprehende as informações e, a partir dessa compreensão, consegue fazer suas próprias escolhas. Seria essa a educação que ocorre ao longo da vida e deveria estar fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer está relacionado à utilização da memória associativa, à atenção, ao pensamento e, também, ao desenvolvimento de habilidades, como o compreender, conhecer e descobrir. É o único valorizado em algumas escolas. O segundo seria o saber mais prático, o saber fazer, seria a chamada “mão na massa”, o saber resolver e solucionar os problemas, não apenas memorizar, mas ter a habilidade de saber praticar. A educação corporativa valoriza e requer esse saber, o ser humano que foi educado para atuar na vida prática.

O saber viver juntos também serviria ao mundo empresarial, sendo necessário controlar as emoções e importante aprender a conviver, afinal, é isso que, posteriormente, o mercado, o mundo do trabalho, irá valorizar no indivíduo. Para desenvolvê-lo é importante focar no autoconhecimento, pois segundo o autor, quem conhece a si mesmo terá mais facilidade para compreender o outro. Para isso é importante saber se comunicar, saber gerir conflitos, saber conviver. O detalhe é que mais uma vez busca-se aqui preparar pessoas que sejam “bons trabalhadores”.

O último pilar estaria associado ao desenvolvimento da própria personalidade, o saber ser, desenvolvendo memória, raciocínio, sentimento estético, capacidades físicas,

aptidão para comunicar, que seriam desenvolvidas à medida que desenvolvemos autonomia intelectual. Esse saber será desenvolvido ao longo de toda a vida, junto com nossa construção e mudanças de personalidades.

A educação ao longo da vida, apresentado em 1999 por Jacques Delors, é entendida como um direito, e é uma proposta de que durante todo o processo de vida, o indivíduo tenha condições de aprender, de modo a extrair de todas as situações de vida alguma experiência ou algum aprendizado e que isso possa ocorrer tanto na infância quanto na adolescência, vida adulta e velhice. A educação passaria a ser compreendida como todos os processos formativos, dentro e fora do ambiente escolar, abarcando todas as formas de aprendizagem.

O neoliberalismo ataca principalmente o ensino público, produzindo uma educação voltada para o mercado, com fins elitistas e privatistas, hierarquizando e nivelando por meio de critérios previamente estabelecidos. Isso passa a ocorrer a partir dos anos 1970, quando o Banco Mundial financia a educação, desde que essa se constitua de acordo com o modelo econômico solicitado. O conceito de educação vai se direcionando, o Banco Mundial, por exemplo, vai nortear a educação em diversos países, entre eles, o Brasil, w a educação é articulada ao modelo produtivo, orientada por documentos que trazem a ideia do educar para produzir mais e melhor.

No ano de 1996 aprova-se, no Brasil, a LDB, que visa produzir uma educação criada e desenvolvida com base no neoliberalismo. Com isso, embora o Estado se desobrigue a oferecer políticas públicas educacionais, acaba por cumprir aquilo que o espaço corporativo solicita, e a educação básica passa a se voltar para produzir trabalhadores eficientes e consumidores adequados. A atual reforma do Ensino Médio desenha claramente essas novas “funções” atribuídas à escola e, em especial, ao Projeto de Vida.

Na escola do neoliberalismo não se consideram as dimensões sociais e históricas da educação. Há uma proposta de que os problemas educacionais seriam erradicados com uma gestão empresarial das escolas e isso parece se desenhar na apresentação do Projeto de Vida. É inegável concluirmos que a educação escolar, como educação formal sobre a qual estão sujeitas todas as crianças e adolescentes, inclusive sendo obrigatória perante a lei, está também nas bases da democracia. Sem essa educação, nos moldes sobre o qual a sociedade está estruturada, torna-se impossível ter uma cidadania plena e, por consequência, torna-se também impossível existir de fato uma sociedade democrática.

Além dos já mencionados autores, cabe aqui também a análise dos livros “Excelência na educação: A escola de qualidade total” (1992) e “Pedagogia da qualidade Total” (1994), de Cosete Ramos, que falam sobre a apologia que a pedagogia faz à escola empresarial, e isso se

verifica até nos termos e vocabulários que passam a serem usados na educação, intencionalmente, minando a função social da escola e aproximando-a dos princípios do mundo corporativo. A ideia de meritocracia se torna perversa, não considerando as desigualdades sociais e, por vezes, acentuando-as.

Assim, o neoliberalismo, oculto sobre o disfarce de excelência, de inovação, vai tomado conta da educação dia a dia. Isso, como já mencionado anteriormente, se desenha no Projeto de Vida, que parece buscar incutir a ideia de que a vida deve ser projetada e planejada com base nos princípios de empreendedorismo. Esses princípios nem sempre são acessíveis a todos e, muitas vezes, são facilmente confundidos e até mesmo comparados com o trabalho precário, sem nenhum direito, que mais se assemelha a uma luta por sobrevivência do que com a ideia de sucesso difundida pela mídia, pelas redes sociais e pelas falas dos *coachs de sucesso na internet*.

Na formação e discussão do Projeto de Vida, volta-se à velha máxima de que a formação de estudantes precisa ser apenas profissional, e a escola mais uma vez parece estar gestada sobre os dogmas do mercado, de uma lógica neoliberalista: “precisamos ser alguém na vida”, mas já não o são?

Os conteúdos de Projeto de Vida no estado do Paraná também pré-selecionam algumas formações a serem apresentadas para os estudantes do ensino médio, entre elas: Engenharia de Software, Ciência da Computação, Direito, Medicina, Biomedicina e Enfermagem, o que acaba aparecendo em detrimento de tantas outras, ainda que seja impossível devido ao curto período de formação apresentar todas as profissões existentes, não vemos presente, por exemplo, a valorização das profissões da área das ciências humanas, das artes, da filosofia. Claro que cabe aqui ressaltar o fato de que o professor tem autonomia para ministrar suas aulas e o RCO não é o único material possível. No entanto, quando se trata de um componente novo no Brasil todo, construído a partir do Novo Ensino Médio, onde não há formação oficial requerida para ministrar tais aulas, conclui-se que quase a totalidade de professores recorrerá ao que é oferecido como material de apoio pela Secretaria de Educação do Estado.

O Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio traz a seguinte apresentação dos encaminhamentos metodológicos de Projeto de Vida:

As tecnologias digitais em rede móvel disponíveis atualmente possibilitam o uso de ferramentas on-line, visando o fortalecimento das competências digitais junto aos estudantes e professores, fundamentais para uma educação plena. O papel do professor passa a ser o de ajudar os estudantes a ir além de onde conseguiram chegar sozinhos, mostrando as possibilidades de caminhos por meio de uma

curadoria de conteúdos relevantes, alinhados aos objetivos de aprendizagem previstos, tornando-se, assim, um “design de caminhos”, como nomeou Moran (2018). Neste processo, será importante considerar o movimento equilibrado entre a construção individual, em que cada estudante percorre seu caminho; a coletiva, em que se aprende com os semelhantes e os pares; e a orientada quando se aprende com alguém mais experiente, com um especialista ou um professor (Paraná, 2021a, p. 16).

Mas cabe aqui mais uma vez a reflexão: qual formação o estado está oferecendo aos profissionais que ministram Projeto de Vida? Quais seriam os profissionais mais adequados? E quem os define? E essa definição estaria também atrelada ao profissional que melhor serve e forma para servir, passivamente, ao sistema neoliberal? Estamos baseando a escola apenas num sistema claro de competição, numa corrida onde apenas os mais aptos ao sistema sobrevivem?

Mais uma vez é necessário refletir sobre a necessidade de formar cidadãos e não apenas trabalhadores, não apenas mão de obra. Isso leva a pensar se não seria possível uma escola que exista apenas por ela mesma e não como meio, não como produção de pessoas que sejam adequadas para atender o mercado.

O sociólogo francês François Dubet, em sua obra “O Que é Uma Escola Justa” (2008), vai defender a ideia de que definir o que é uma escola justa se torna algo ambíguo e complexo, pois são conceitos subjetivos. No entanto, ele ressalta que uma escola justa seria uma escola de oportunidades, em todos os sentidos e além do que é apenas pedagógico, integrando os jovens também no mundo do trabalho, incentivando a escolha de caminhos de acordo com suas paixões, inserir cursos técnicos, profissionalizantes sempre integrando os jovens estudantes. A escola justa combina valores e visões de diferentes definições de justiça.

A escola justa deve garantir o mínimo de conhecimento a cada aluno. Deve oferecer as mesmas oportunidades em termos de acesso e qualidade de conteúdos. Para Dubet (2008), a escola é um espaço de desigualdades e isso acaba por gerar mais desigualdades. A desigualdade escolar irá refletir posteriormente na desigualdade social.

Ao buscar integrar os estudantes no mercado de trabalho, a escola vai se deparar também com muitas questões que envolvem a desigualdade entre estudantes: questões de renda, gênero, raça, participação dos pais, entre outras. A escola justa seria a escola das oportunidades, que se preocupa em garantir um bom tratamento aos alunos que não se sobressaem numa escola que valoriza apenas a meritocracia.

A escola não deve ser responsável por criar mais desigualdades. Pelo contrário, precisa também lutar contra as desigualdades, pois, segundo o referido autor, as desigualdades de renda vão gerar desigualdades escolares que, por sua vez, irão produzir novamente

desigualdades de renda. Dessa maneira, os alunos marginalizados, muitas vezes pela própria escola, precisam ter novas oportunidades, a culpa do insucesso não pode cair apenas no aluno. Dubet (2008) vai definir, então, a escola justa como sendo a escola de oportunidades.

No artigo "Uma particularidade do processo de socialização contemporâneo", Maria da Graça Jacintho Setton (2005) analisa a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade. Para tal, contextualiza as novas configurações dos processos de socialização na sociedade moderna, de acordo com o exposto por Anthony Giddens, para quem a modernidade seria caracterizada principalmente por sua reflexibilidade. Essa reflexibilidade estaria também ligada a toda nova complexidade que passa a existir nas relações sociais, exigindo que os indivíduos se tornem autônomos no que se refere principalmente às tomadas de decisões.

O mundo social contemporâneo é cada vez mais complexo. Isso se deve a um conjunto de fatores, como a globalização, a diversificação cultural e o avanço tecnológico. A globalização, por exemplo, implica a interação entre diferentes culturas e a exposição a uma variedade de valores e perspectivas. A diversificação cultural, por sua vez, resulta da imigração e do aumento da mobilidade social. O avanço tecnológico, por fim, permite que os indivíduos tenham acesso a uma grande quantidade de informação e de experiências. O surgimento e ampliação das tecnologias de comunicação, incluindo as redes sociais, contribuem também para esse processo de reflexividade ao permitirem, por meio do acesso à informação e comunicação, que as experiências e referências de identidade se ampliem.

Setton (2005) destaca que a reflexividade do processo de socialização contemporâneo tem implicações importantes para a educação. Em primeiro lugar, ela exige que a educação seja mais flexível e adaptável às mudanças que ocorrem no mundo social. Em segundo lugar, ela requer que a educação valorize a autonomia e a capacidade de tomada de decisão dos indivíduos. A autora reafirma que o processo educacional, como parte inerente e importante da formação social, não é algo estático, mas sim dinâmico, exigindo dos indivíduos a tão necessária reflexão acerca de suas próprias ações e do mundo social que o rodeia.

Nesse sentido, não podemos deixar de destacar a importância do Projeto de Vida enquanto parte de algo dinâmico dentro do processo educacional, afinal, não se pode negar que de fato se faz necessário que os estudantes sejam ouvidos, orientados e possam também ter voz e acolhimento emocional e social, além de discutir sobre o futuro, o tornar-se adulto em todos os aspectos. O que se questiona é a forma como o Projeto de Vida é inserido e abordado, com qual recorte ideológico e trazendo quais problemáticas acerca da formação de

quem ministra as aulas, dos critérios e mesmo da falta de discussões prévias com toda a comunidade escolar, incluindo os professores e estudantes.

O Projeto de Vida busca, num primeiro momento, desenvolver o autoconhecimento do estudante, apresentando, posteriormente, algumas possibilidades e algumas discussões importantes, como o que é ser adolescente, problemáticas de identidade, de gravidez na adolescência, alguns caminhos profissionais existentes e atuais. No entanto, ao considerarmos a realidade dos diferentes contextos escolares é possível refletir se a implementação do Projeto de Vida, de fato, ajuda a construir uma escola justa, uma vez que para muitos estudantes, principalmente oriundos de áreas rurais, como é o caso da escola abordada na dissertação, as formações apresentadas não fazem parte de suas vivências, além do que as próprias formas de ingresso, processos de bolsa de estudo, vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tornam-se pouco ou nada discutidos durante as aulas, estando limitados muitas vezes apenas ao desejo de um ou outro professor em abordar o tema.

As desigualdades já existentes no ambiente familiar e o capital intelectual que alguns alunos trarão, por si só já estabelecerão certas desigualdades na escola. E quando a escola se propõe ou se compromete a desenvolver um “projeto de vida” com os estudantes, sem um suporte individual que considere suas limitações, seus contextos e mesmo suas condições, torna-se claro que não haverá a construção ou mesmo o fortalecimento da chamada escola justa proposta por François Dubet (2008), pois partiremos de desigualdades e as reforçaremos no processo de construção de um modelo, de um padrão de projeto de vida, agora formalizado como componente curricular.

Cabe aqui também uma reflexão acerca do que propõe Paulo Freire, principalmente em relação ao conceito de educação bancária, onde a educação passa a ser “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80).

Pensar sobre a educação bancária, por exemplo, parece trazer à tona toda uma vida como estudante e também uma reflexão sobre o papel da escola, dos professores, do aprender e do ensinar. A educação bancária, analisada por Paulo Freire, remete-nos a todo um conceito de educação tradicional e traz a reflexão a respeito de nossa própria prática pedagógica diária. Ao fazer uma análise da sociedade brasileira, como sendo agrária, patriarcal, pouco participativa e bastante autoritária, Freire busca compreender a formação social para então compreender os processos educacionais. Freire conclui que a sociedade, sendo racista, autoritária e patriarcal, só poderia mesmo construir um processo educacional tradicional, ou seja, uma escola carregada de normas e regras, onde se ensina apenas a obedecer, reflexo de

fato tudo o que nossa sociedade traz em si (Freire, 1999).

O que Freire propõe se assemelha a um trabalho dialético como possibilidade de uma educação legítima que desperte a consciência de classe do educando. E isso é possível perceber fundamentalmente em sua obra Educação como Prática da Liberdade (Freire, 1999), mas não apenas e exclusivamente nessa obra. Por existir na escola um reflexo do que somos enquanto sociedade, a escola se apresenta, muitas vezes, como um espaço de “não diálogo” e “não valorização” dos educandos na construção de seus conhecimentos. E vemos isso cotidianamente em nossas escolas, em nossas práticas. Os conteúdos já são previamente selecionados, as avaliações, muitas vezes, já são previamente preparadas pelas secretarias da educação e as particularidades das vivências dos educandos, das comunidades, dos seres inacabados, são postas de lado. É preciso ser conteudista, a sociedade nos cobra isso, os governantes nos cobram isso, as secretarias e até mesmo direções escolares nos pedem números. E exigem que sejam satisfatórios. E, afinal, o que é “ser satisfatório”? E para quem estamos sendo satisfatórios?

Isso, muitas vezes, causa angústias, pois enquanto educadores conscientes sabemos que a educação bancária não pode ser só depositária, conteudista, tradicionalista, não pode e não deve visar apenas a manutenção das relações de poder, num mero repasse arbitrário de conteúdos, sem espaços para questionamentos, sem “questionar a autoridades”. É preciso questionar os processos de poder. É preciso uma eterna reflexão, ainda que isso nos cause angústias e até mesmo sentimento de incoerências (Freire, 1999).

Na contramão do que a sociedade nos coloca, há a visão freiriana, lembrando-nos sempre que é necessário promover a participação e a educação de fato como prática da liberdade, e isso significa que nós, professores, possamos fazer o exercício de deixar de ser um mero repasse de conteúdos e nos transformar em agentes de uma construção colaborativa de saberes, devemos transformar o ensino num processo de elaboração coletiva da construção de conhecimento. No entanto, retornando ao que foi aqui apresentado, na imensa maioria das vezes isso não se torna possível, justamente pelos conteúdos selecionados, pelas avaliações externas, pela necessidade de ranqueamento que o próprio estado passa a estabelecer dentro deste modelo neoliberal de sociedade e também de educação (Freire, 1999).

Paulo Freire (1999) surge para nos mostrar, através de suas tantas obras, que o papel da educação tem que ser de promover a participação, a crítica, afinal, segundo ele, educar deve sempre ser de fato um ato de coragem. Porque é. Educar vai além da mera transmissão de conteúdos. A escola não deve servir apenas como elemento responsável por encucar uma cultura. Acredito que essa seja a função que nos cabe enquanto professores e que seja essa

também a função da própria Sociologia enquanto ciência e disciplina: diminuir a distância entre o mundo da escola e o mundo do educando, promovendo um incessante diálogo entre culturas.

Questionar a mera transmissão de conhecimento, buscar uma educação que não seja meramente depositária e procurar uma construção coletiva não esvazia totalmente os conteúdos culturais escolares, que obviamente são importantes em si, rompem com o senso comum e sem dúvidas contribuem para uma ampla visão do próprio educando. Entretanto, ao refletir, à luz de Paulo Freire, sobre nossas práticas, é importante ter em mente que não se está negando ou excluindo a importância da escola e dos saberes instituídos. O que há, após essa reflexão, é a consciência de que a escola precisa valorizar a experiência primária do aluno, impregnar de sentido e significado a experiência anterior que o educando já tem em si e não apenas descartá-la como se aquilo que ele ou ela conhecem não fosse de grande importância. É necessário que a cultura pré escolar e suas vivências também sejam valorizadas e isso não significa uma mera substituição dos conteúdos científicos por aquilo “que o educando gosta”, mas sim uma integração, uma relação do mundo vivido com o mundo estudado, analisado e compreendido à luz dos conteúdos escolares (Freire, 1999).

Freire nos lembra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O processo de alfabetização tem que ser caracterizado por partir de uma leitura de mundo, ou seja, deve-se partir da leitura de mundo do educando, deve-se buscar ampliar o conhecimento de seu mundo vivido. E, enquanto educadores, sabemos bem que a leitura de mundo é um instrumento fundamental, sendo assim, talvez, um processo de alfabetização científica que não seja caracterizado pela repetição, pelo formalismo, acabe por surtir mais efeitos nos nossos alunos. Isso parece fazer muito sentido quando penso em meus alunos que passam a ter um primeiro contato com a Sociologia ao ingressar no ensino médio e que trazem em si tanta cultura e tantas experiências. Como estou ensinando o pensar sociológico? (Freire, 1999).

A reflexão mais plausível, neste momento, é se de fato conseguimos fazer com que não só as palavras, mas também a própria escola adquira de fato um sentido para o educando. É inegável a reflexão de que é preciso compreender o mundo e valorizar também os saberes dos educandos, não se limitando a eles, mas partindo de sua cultura para então ampliar seu universo. Como bem nos lembra Mario Sérgio Cortella (2009), os alunos são racionais, são ávidos por conhecimento, mas por um conhecimento que seja, de fato, impregnado de sentido.

É preciso refletir também sobre o próprio conceito de Pierre Bourdieu sobre violência simbólica e pensar como um processo de transmissão arbitrário de conhecimento e

de saber, sem valorizar o modo de vida e a leitura de mundo do educando, pode ser algo violento, pois ao desconsiderarmos tudo o que a criança ou adolescente sabe, ao mesmo tempo que impomos conteúdos previamente selecionados e validados por uma elite, carregada de características patriarcais, e por que não preconceituosas, é como se disséssemos às educandas e educandos que sua maneira de viver e ler o mundo está totalmente errada. E sabemos bem que isso não é verdade, mas pela figura representada pelos professores, pelo papel desempenhado pela instituição escolar, isso certamente será uma experiência fundante, que marcará tanto positiva quanto negativamente.

Ao finalizar essa reflexão é importante considerar a necessidade de se pensar na construção coletiva e colaborativa de conhecimentos e compreender que tanto na época de Freire quanto nos dias de hoje, o estudo, mais que uma expectativa de conhecimento técnico, pressupõe também uma forma de ascensão social. E ao excluir tudo o que se sabe previamente, ao não considerar as leituras de mundo que educandos já trazem consigo e ao propor uma educação meramente “empreendedora”, acabamos por privar meninas e meninos da importância social que a escola fará na vida deles.

Para compreender melhor a escola na qual esta pesquisa foi realizada, faz-se necessária a apresentação do município de Bocaiúva do Sul e de suas particularidades para a compreensão um pouco mais detalhada de como é essa comunidade, quem são os jovens que a compõe e como são suas vivências marcadas pelas peculiaridades de um município que abarca características de ruralidade ao mesmo tempo que compõe também a Região Metropolitana de Curitiba. Isso é fundamental para que, posteriormente, se analise a percepção dos jovens estudantes do Novo Ensino Médio sobre o componente curricular Projeto de Vida.

4 O CAMPO DE PESQUISA

4.1 O VALE DO RIBEIRA

O Vale do Ribeira é uma mesorregião localizada no sul do estado de São Paulo e no leste do estado do Paraná, que recebe esse nome por causa da bacia hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape. Sua área total abriga 29 municípios, sendo que sete deles pertencem ao Paraná e 22 pertencem a São Paulo.

O Vale do Ribeira é uma região que se destaca por sua importância ambiental e ecológica, uma vez que conta com imensa biodiversidade e possui a maior área contínua de Mata Atlântica do país, bioma considerado um dos ecossistemas mais ricos e diversos do planeta. Além disso, há também mangues, praias, bacias e restingas que compõem os municípios da região.

No ano de 1999, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) concedeu o título de patrimônio natural, cultural e socioambiental da humanidade, devido justamente a sua riqueza em relação à natureza e também à cultura. Além das riquezas naturais, o Vale do Ribeira conta também com uma vasta diversidade cultural, pois há nos municípios não apenas a presença massiva de comunidades camponesas tradicionais, como também comunidades remanescentes quilombolas, caiçaras e diversas comunidades indígenas, o que não é comum de se encontrar em ambientes próximos de grandes áreas urbanas, como é o caso de São Paulo e Curitiba. Isso gera um maior valor simbólico e representativo ao Vale.

Quando se pensa nas questões socioeconômicas, no entanto, a região do Vale do Ribeira apresenta alguns problemas. Contando com uma população total que se aproxima de 490 mil habitantes (IBGE, 2018), os municípios que o compõem apresentam baixos índices tanto no Produto Interno Bruto (PIB) quanto no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM⁴), quando comparados, principalmente, com índices de outros municípios que compõem os estados do de São Paulo e Paraná, nos quais a região está inserida (IBGE, 2012).

Se comparado a Região Metropolitana de Curitiba, por exemplo, Bocaiúva do Sul está bem abaixo, pois a RMC de Curitiba apresenta o terceiro maior IDHM em comparação a

⁴ IDHM é a sigla para Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, que é uma medida atribuída aos municípios, formada por indicadores que compõem três dimensões de desenvolvimento humano, sendo elas: educação, longevidade e renda. Este índice varia entre 0 e 1, quanto mais próximo de 1 maior o desenvolvimento humano do município.

16 outras metrópoles brasileiras, apresentando um valor de 0,783⁵.

Com uma economia baseada principalmente e majoritariamente no setor primário, encontram-se nessa região inúmeras famílias que vivem da agricultura familiar, do extrativismo tanto mineral quanto animal e também da pesca. Tais atividades, por um bom tempo, não atraíram investimentos financeiros de capital privado, e, dessa maneira, o próprio Estado acabou por também não fazer grandes investimentos em infraestrutura nos municípios da região, que como consequência não apresentam um grande desenvolvimento econômico e, por isso, também deixam de apresentar bons indicadores sociais.

Para Todesco (2007), há uma relação de “presença ausente” dos poderes públicos na região do Vale do Ribeira:

No Vale do Ribeira o Estado inicia em 1959 uma série de estudos, planos, programas e projetos visando o desenvolvimento socioeconômico da região, mas que não culminaram com uma alteração significativa de sua realidade social, dando origem a um verdadeiro paradoxo: sua presença marcada por inúmeros planos de desenvolvimento, estudos, criação de órgãos para atuar diretamente na região e, ao mesmo tempo, sua ausência velada pela execução sempre parcial dos planos, como também pela ineficiência dos órgãos estaduais para viabilizar, sobretudo financeiramente, as políticas e planejar o desenvolvimento do Vale (Todesco, 2007, p. 91).

Essa ausência da presença do Estado acabou por não possibilitar um maior desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gerou uma espécie de atraso em todos os municípios da região, além de contribuir direta e indiretamente para a má distribuição de renda e consequentes desigualdades sociais. Além dos baixos índices de indicadores econômicos e sociais, a região do Vale do Ribeira apresenta também alguns problemas relacionados ao meio ambiente, como é o caso da falta de regularização fundiária dos pequenos produtores, a criação de áreas de conservação integral que acabam por desconsiderar as ocupações por comunidades tradicionais, além de trazer desassistência aos moradores das redondezas desses locais.

Ao fazer uma pesquisa sobre o Vale do Ribeira na internet, é importante ressaltar que não encontramos muitos estudos específicos sobre os municípios abrangidos pelo estado do Paraná. Há alguns portais que trazem informações bem importantes e sintetizadas, como o da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o “Programa Vale do Ribeira - Centro”, o “Vale do Futuro” (focado nos municípios paulistas do Vale), o “Quilombos do Ribeira” e o portal do Projeto “Cílios do Ribeira”, além de alguns específicos sobre a Mata Atlântica. No entanto,

⁵ Disponível em: <https://www.amep.pr.gov.br/Noticia/Regiao-Metropolitana-de-Curitiba-tem-3o-maior-IDHM-do-Brasil>

não há informações totalmente atualizadas em nenhum deles, pois os sites não são alimentados há alguns anos. Não há também muitas informações específicas sobre o Paraná, o que se dá talvez pelo fato da maioria dos municípios do Vale do Ribeira se encontrarem em território paulista.

No Paraná, a região do Vale do Ribeira compreende sete municípios, sendo eles Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, com uma área total de 1.119.133 hectares. De modo geral, o Vale do Ribeira possui extensões significativamente rurais com uma base econômica voltada para a agricultura e o agronegócio, de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da Organização das Nações Unidas (ONU, 2010). Os municípios localizados no Paraná, assim como os localizados no estado de São Paulo, apresentam também tais características com diversas atividades econômicas voltadas à agricultura familiar e ao extrativismo animal e vegetal. A maioria desses municípios apresentam uma população majoritariamente residente em área rural, com exceção de Itaperuçu e Rio Branco do Sul, que se aglomeraram na área urbana (IBGE, 2021).

A região abriga uma área contínua do bioma Mata Atlântica muito bem preservada e exuberante, composto por rios, manguezais, restingas, áreas costeiras, floresta e uma fauna riquíssima. Ademais, assim como em todo o Vale do Ribeira, a região localizada em território paranaense, destacado em amarelo na Figura 1, abriga também comunidades remanescentes indígenas, caiçaras, quilombolas, ribeirinhos, além de camponeses tradicionais, apresentando, de modo geral, uma baixa densidade demográfica (IBGE, 2018), que contrasta com a alta diversidade cultural e humana.

FIGURA 1 - MAPA DO VALE DO RIBEIRA



FONTE: Nóbrega (2018).

No Paraná, à semelhança do que acontece com os municípios do estado de São Paulo, essa região se caracteriza também por baixos índices tanto no PIB quanto no IDHM, apresentando um baixo desenvolvimento econômico e social e estando a maioria dos seus municípios entre os mais pobres do estado, embora haja uma melhora significativa desses indicadores econômicos e sociais ao longo dos anos.

Nesse cenário, Romão (2006) destaca a precariedade da pequena agricultura, presente em toda região do Vale do Ribeira:

A precariedade da pequena agricultura do Vale do Ribeira deve-se aos fatores: baixa fertilidade do solo e à falta de regularização fundiária, que gera constantes conflitos de posse de terra, resultando na marginalização de pequenos agricultores, ao mesmo tempo em que não oferece estabilidade para investimentos de maior monta aos agricultores mais capitalizados. Apenas os produtores rurais com o título de propriedade ou de domínio de posse tiveram desde então autorização para desmatar as pequenas partes da sua área agrícola (Romão, 2006, p. 12).

Destarte, há uma busca de alternativas pautadas no turismo, na agricultura familiar, no extrativismo, buscando uma espécie de harmonia com a criação de parques e áreas de preservação em toda região do Vale do Ribeira e as leis de conservação ambiental (Silva Junior, 2015; Andrade; Tatto, 2013; Bianchini, 2010; Todesco, 2010).

Os dados da parte paranaense do Vale do Ribeira, Tabela 1, mostram um cenário composto por municípios relativamente pequenos e com indicadores que ainda precisam ser melhorados.

TABELA 1 - DADOS DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES DO VALE DO RIBEIRA

Município	Área total km ² (2021)	População	Densidade demográfica hab/km ²	PIB per capita R\$	IDHM (2010)
Adrianópolis	1.349,311	5.797	4,73	48.809,91	0,667
Bocaiúva do Sul	826,344	13.308	13,30	17.752,38	0,640
Cerro Azul	1.341,189	17.884	12,63	19.689,69	0,573
Doutor Ulysses	777,482	5.525	7,33	16.125,19	0,546
Itaperuçu	320,578	29.493	75,96	19.734,39	0,637
Rio Branco do Sul	812,288	32.635	37,73	31.198,98	0,679
Tunas do Paraná	668,478	9.269	9,36	13.586,44	0,611

Fonte: IBGE (2023).

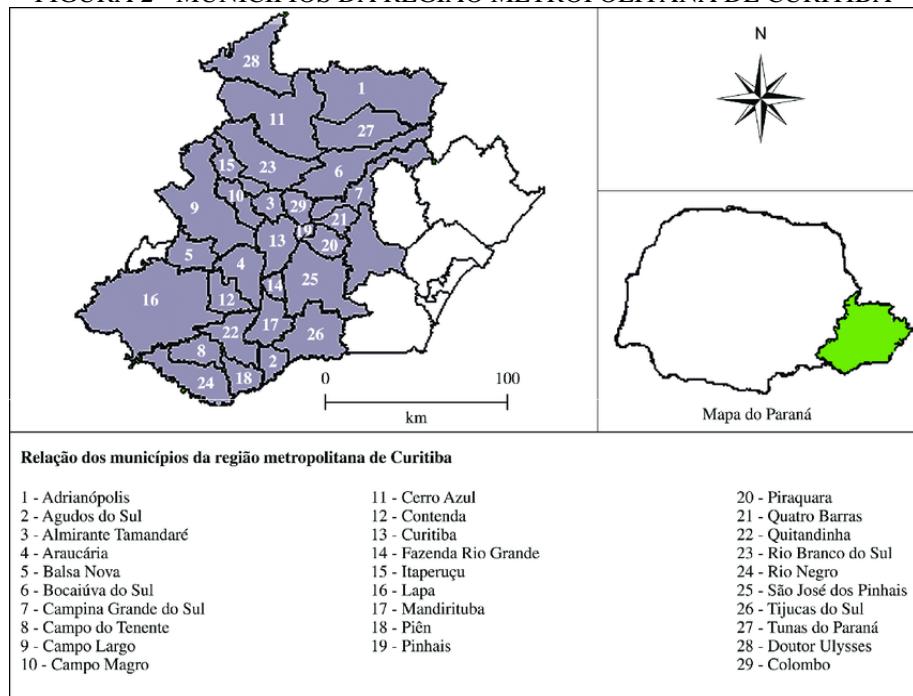
O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IPARDES, 2007), aponta os municípios do Vale do Ribeira como estando categorizados em baixo ou médio desenvolvimento.

Dessa maneira, os municípios paranaenses do Vale do Ribeira podem ser considerados pequenos (até 50 mil habitantes), com populações ricas em diversidades culturais e históricas, ao mesmo tempo que contam com uma densidade populacional relativamente baixa. O desenvolvimento econômico e social ainda é baixo e requer uma maior atenção do poder público e um maior investimentos em diversas áreas.

4.2 BOCAIÚVA DO SUL

Bocaiúva do Sul é um dos municípios que compõem a parte paranaense do Vale do Ribeira, como mencionado anteriormente. Além disso, o município também compõe a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), que é composta por 29 municípios, dos quais seis fazem divisas geográficas com Bocaiúva do Sul: Colombo, Tunas do Paraná, Cerro Azul, Rio Branco do Sul, Adrianópolis e Campina Grande do Sul, além do município paulista Barra do Turvo.

FIGURA 2 - MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA



FONTE: Ipardes (2023).

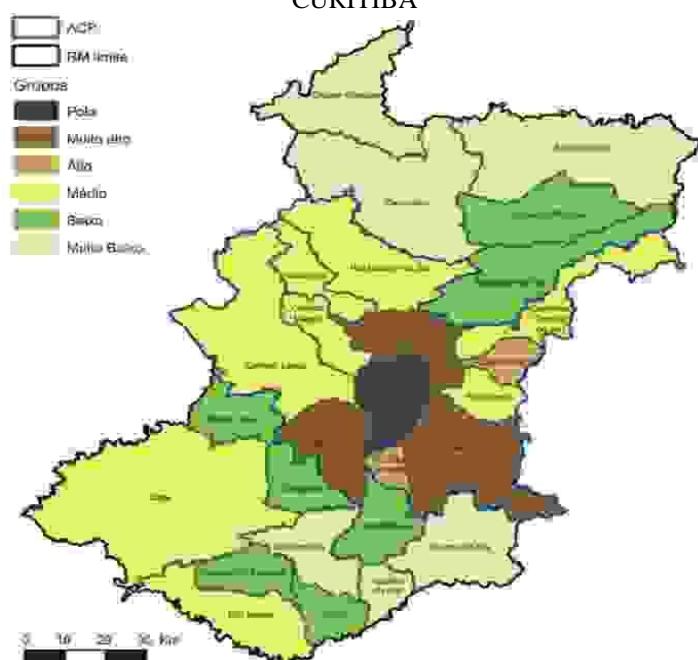
Antes de ser Bocaiúva do Sul, a localidade já existia como um povoado e passou por um incêndio, que segundo consta, pode ter sido iniciado em uma mineradora da região, no entanto, não há registros oficiais sobre tal fato. O povoado que deu origem ao município foi elevado à categoria de freguesia em 1870 e à vila em 1871. O município foi extinto em 1932,

mas foi restabelecido em 1934, com o nome de Bocaiúva. O nome da cidade foi adotado em 1890, após a Proclamação da República, em homenagem ao então ministro das Relações Exteriores do Governo Provisório do Brasil, Quintino Bocaiúva, mas como já havia uma cidade com o mesmo nome em Minas Gerais, mais tarde foi adotado também a complementação regional (IBGE, 2022).

Bocaiúva do Sul é um município com território relativamente extenso, atualmente contando com uma área total de 812,217 km² e com uma população estimada de 13.308 habitantes, segundo estimativas do IBGE no ano de 2021, sendo que mais de 53% da população reside em área rural. Uma de suas características é possuir algumas áreas urbanas isoladas e extensas áreas rurais. A densidade demográfica do município é de 13,30 habitantes por km², considerada uma das mais baixas de toda região metropolitana, assim como seu grau de urbanização que é de 47% (IBGE, 2012), contrastando com outros municípios da região metropolitana, que possuem uma média de 91,7%, e do estado do Paraná, que apresenta uma média de urbanização de 85%.

Apesar de integrar a RMC, o nível de integração com o polo (Curitiba) é baixo, devido também ao tamanho de sua população e aos locais onde residem. Segundo Firkowski e Moura (2014), Bocaiúva do Sul é classificada como de baixa integração com a dinâmica da metrópole Curitiba, conforme Figura 3, juntamente com Tunas do Paraná, município vizinho, além de Balsa Nova, Contenda, Mandirituba, Campo do Tenente e Piên.

FIGURA 3 - MAPA DOS MUNICÍPIOS DA RMC DE ACORDO COM OS NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO COM CURITIBA



FONTE: Firkowski e Moura (2014 *apud* Funpar, 2020).

No entanto, o Observatório das Metrópoles (Delgado; Cintra; Moura, 2014) aponta que, embora o grau de relação com Curitiba seja de baixa integração e a distância relativamente grande que separa a capital de Bocaiúva do Sul, o município está entre os que mais apresentam fluxos pendulares para a capital, com um número superior a mil pessoas por dia. É importante ressaltar que esse tipo de mobilidade está relacionado com o deslocamento realizado geralmente para fins de trabalho ou estudo, o que também indica que não existem tantas oportunidades aos moradores, nesse sentido (Delgado; Cintra; Moura, 2014).

Bocaiúva do Sul tem grande parte de seu território classificado como contendo áreas de mananciais, sendo que 56% de seu território e quase a totalidade de suas áreas urbanas (82,64%) estão sobre o importante aquífero Karst (Comec, 2016), que deve ser considerado em ações com impacto no uso e ocupação do seu solo. O município compreende também a projeção de duas unidades de conservação estadual: o Parque Estadual de Campinhos (PEC) e o Parque Estadual das Lauráceas (PEL), que são áreas naturalmente frágeis e por isso mesmo legalmente protegidas. Além disso, há também três Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN) cadastradas como unidades de conservação e outras três que ainda não foram homologadas (Funpar, 2020).

Há, ainda, em Bocaiúva do Sul, uma Comunidade Remanescente Quilombola, que dista cerca de 115 km da sede, próximo à divisa com o estado de São Paulo. A rodovia mais importante do município é a Rodovia Federal BR 476, conhecida também como Estrada da Ribeira, que passa por dentro de Bocaiúva do Sul e liga o estado do Paraná a São Paulo, ligando também o município a Tunas do Paraná e a Colombo.

A evolução da economia urbana e maior importância do município como ponto de apoio ao transporte rodoviário de carga, traz a necessidade de manutenção e melhoria dos dispositivos de controle e segurança, sobretudo no trecho rodoviário na área urbana – onde o tráfego de passagem entra em conflito com o tráfego local e de pedestres. Esse conflito de usos no trecho urbano da BR-476, por ser uma área já consolidada, é de difícil separação, pois a transposição da rodovia é impraticável por questões de topografia. O fato de ser uma região plana justifica o local ser atraído pela implantação da rodovia e da atividade comercial (Funpar, 2020, p. 105).

Historicamente, Bocaiúva do Sul se desenvolveu tendo como ponto de partida o povoado antigo de Arraial Queimado, localizado às margens da Estrada da Ribeira. Essa rodovia, por sua vez, tinha um importante papel, pois entre as décadas de 1940 e 1960 era a principal ligação entre as capitais Curitiba e São Paulo. Depois da pavimentação e ampliação da Rodovia Regis Bittencourt (BR 116), entretanto, a Estrada da Ribeira perdeu a relevância e passou a ser considerada secundária, atendendo o transporte de mercadorias locais, além de

madeireiras e extrações minerais com destino a Curitiba.

Bocaiúva do Sul possui as particularidades que os municípios de pequeno porte (até 50 mil habitantes) possuem, como o fato das pessoas se conhecerem desde muito tempo ou terem algum grau de parentesco entre si, o que possibilita uma identidade própria ao município, que dista da capital cerca de 41 km.

Os dados da economia apresentam uma renda per capita de R\$ 17.752,38 (IBGE, 2018), um PIB de R\$ 197 milhões (IBGE, 2019) e um IDHM de 0,640 (IBGE, 2012), considerado médio, estando sua economia baseada principalmente no setor primário, com predominância da agricultura familiar e da extração florestal e algumas atividades de extração mineral.

Há, também, a presença de atividades do setor secundário de transformação florestal, mineral e agrícola, com destaque para indústria de transformação e beneficiamento de madeira, indústria de papéis e papelão, extrações minerais, incluindo empresa de água mineral, e para a produção de alimentos de origem animal, de laticínios, mel, além da produção de pasto e silagem. Já no setor terciário há diversos comércios e também muitas pessoas empregadas em serviços relacionados à administração pública. Tais serviços atendem as necessidades básicas e cotidianas da população, como mercados, padarias, mercearias, bares, restaurantes e três postos de combustível. Não obstante, quando há a necessidade de serviços mais especializados, os moradores recorrem a Curitiba ou mesmo à vizinha Colombo, que inclusive empregam muitos moradores oriundos de Bocaiúva do Sul.

Os serviços de transporte de cargas também têm representação significativa na geração de empregos (Funpar, 2020), uma vez que Bocaiúva do Sul faz também conexão entre o Vale do Ribeira e a capital Curitiba.

Ainda fazendo parte do setor terciário, o município apresenta alguns estabelecimentos direcionados ao turismo e ao lazer, como pesque pagues, locais de locação para evento, pousada, chácaras de lazer, dentre outros, embora seja notável que há um potencial grande que ainda não foi explorado, pois sua localização na Mata Atlântica e sua formação geográfica certamente permite um maior aproveitamento para atrativos e roteiros relacionados ao ecoturismo.

É importante destacar que não há uma alta geração de emprego e renda e o município precisa estabelecer metas e políticas urbanas para que não resulte em um empobrecimento de sua população.

A pirâmide etária do município, desenha-se apresentando uma população majoritariamente jovem. A maior representatividade da população é de crianças e jovens,

sendo a taxa de escolarização superior a 95% (IBGE, 2012).

4.3 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA PESQUISADA

Antes de explanar sobre a educação em Bocaiúva do Sul, cabe aqui uma breve descrição de quem são os atuais governantes.

No estado do Paraná, o atual governador é Carlos Massa Ratinho Júnior, que possui uma carreira na política pelo partido PSD, tendo ocupado os cargos de deputado estadual, deputado federal e secretário de estado, e estando no cargo de governador desde 2019, sendo reeleito para o segundo mandato. Entre seus feitos estão a implementação de mais de 300 escolas no modelo cívico-militar, duas escolas com gestão privatizada e um total de 204 escolas que podem ser privatizadas ainda este ano, incluindo a escola campo desta pesquisa.

O governador possuía boas relações políticas inclusive com os ex-presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, responsáveis respectivamente pela aprovação e pelo início da implantação do Novo Ensino Médio. Todos apresentam posicionamentos neoliberais e são também os responsáveis (dentro das respectivas instâncias) pela defesa e implementação dos novos currículos escolares.

A prefeitura de Bocaiúva do Sul era governada no ano de 2022 por Antônio Luiz Gusso, do partido PDT, e, como já mencionado, um município bastante ruralizado com um PIB per capita baixo, que o coloca entre os últimos municípios do estado no quesito econômico⁶.

Bocaiúva do Sul faz parte do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte, que juntamente com outros 31 núcleos formam a instância administrativa da SEED-PR, que é a responsável por definir e também administrar as políticas educacionais de todo o estado do Paraná.

Os dados em relação à educação no município apresentam uma melhora progressiva ao longo dos anos, embora ainda não sejam ideais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aponta o valor de 4,8 em 2021, o que representa um crescimento em relação a 2007, que foi de 3,7.

Bocaiúva do Sul praticamente não possui equipamentos culturais, como teatros, cinemas, anfiteatros, galeria de artes, centros culturais, contando apenas com três bibliotecas

⁶ O PIB per capita (divisão do PIB pelo número de habitantes) mede quanto do PIB caberia a cada indivíduo de um país se todos recebessem partes iguais. Em 2021 Bocaiuva do Sul ocupou a posição 384 de 399 entre os municípios do estado (IBGE, 2021)

públicas, segundo o Ipardes (2022), e conta com um total de 11 equipamentos públicos de educação, sendo eles: dois Centros Municipais de Educação Infantil ofertando creche e pré-escola, uma Escola Municipal que oferta os anos iniciais do ensino fundamental, seis Escolas Municipais do Campo que ofertam desde pré-escola a anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, até o 5º ano, e dois Colégios Estaduais, sendo que um oferta os anos finais do ensino fundamental e o outro oferta anos finais do Ensino Fundamental e também Ensino Médio, além de uma escola de educação especial (MEC/INEP, 2018 *apud* Ipardes, 2022; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2020 *apud* Ipardes, 2022). Há, ainda, no município, duas instituições de ensino superior privadas que ofertam cursos na modalidade de Educação a Distância (cadastro e-MEC). Os estudantes de ensino fundamental e médio, principalmente os provenientes de áreas rurais, contam com transporte escolar oferecido pela prefeitura.

No ano de 2010, o município apresentava uma expectativa de dez anos de estudos em média (IBGE), período esse suficiente para completar apenas o ensino fundamental. Além disso, segundo dados de 2010, mais de 70% da população na faixa etária maior que 25 anos (hoje com mais de 35 anos) não possuía o ensino fundamental completo, sendo que nessa faixa etária apenas 13% havia concluído o Ensino Médio. Os índices são baixos em relação ao estado do Paraná, que apresentava taxa de 49%, e em relação à região metropolitana, com taxa de 38,4%.

Em relação ao desempenho escolar que considera as proporções de estudantes aprovados, reprovados ou desistentes, as taxas de aprovação apresentavam queda conforme o avanço da etapa de ensino. Ou seja, no ano de 2018, por exemplo, a taxa de aprovação era de mais de 87% nos anos iniciais e reduzida a pouco mais de 73% nos anos finais do ensino fundamental. Já as taxas de abandono ou desistência também vão aumentando em relação a cada etapa do ensino, tendo o Ensino Médio alcançado um equivalente a 7,6% no ano de 2018 (MEC/INEP, 2018).

Já no ano de 2021, quando o mundo passava pela pandemia e as escolas adotaram maneiras diferentes para avaliar, aprovar ou reprovar, esses índices diminuíram em todos os níveis de ensino no município, chegando a um total de 99,9% nos anos iniciais, 95,9% nos anos finais do ensino fundamental e 96,5% no Ensino Médio (INEP, 2021). Em relação à distorção entre idade e série, em 2021, o Inep apontava que a cada 100 crianças e adolescentes matriculados, quase 14 estariam fora da idade/série adequada, com uma defasagem de dois anos ou mais, taxa essa que tem caído ao longo dos anos.

No ano de 2023, em Bocaiúva, o número de estudantes matriculados na rede estadual foi de 1475 alunos (SEED-PR). Em relação ao porte das escolas, as que estão situadas na sede

urbana se destacam pelos números representativos de alunos matriculados, sendo que as maiores são a Escola Municipal Pedro Alberto Costa e o Colégio Estadual Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva, que é o campo de estudo específico desta pesquisa.

O município possui, como já mencionado anteriormente, dois colégios estaduais, sendo que nenhum é especificamente escola do campo. O Colégio Estadual Carlos Alberto Ribeiro está localizado em área urbana, no centro da cidade, e oferece ensino fundamental II (de sexto a nono ano) e educação de jovens e adultos (CEBEJA ensino fundamental e médio), sendo essa ofertada pelo polo do município de Colombo, que utiliza o prédio do colégio na oferta aos alunos residentes em Bocaiúva do Sul. No ano de 2023, o colégio teve 449 estudantes matriculados. É importante dizer que até o ano de 2019 o colégio ofertava também curso profissionalizante integrado de magistério.

O Colégio Estadual Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva, local de realização desta pesquisa, também está localizado na área urbana, precisamente na rua Juvina Bittencourt, no bairro São Marcos. O Colégio oferece ensino regular e ensino profissionalizante e atende desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, nos períodos manhã, tarde e noite. Em 2024, 1329 estudantes estão matriculados nos três períodos de oferta de ensino, distribuídos em 56 turmas. Só no Ensino Médio há 855 alunos, distribuídos em 28 turmas, sendo: 22 turmas de Ensino Médio regular, totalizando 667 alunos; cinco turmas de ensino profissional integrado com 158 alunos; e uma turma de formação docente/magistério com 30 alunos. No Ensino Fundamental II há 13 turmas com 362 alunos, além de aula especial de treinamento esportivo (Paraná, 2023a). A média de pontos dos alunos da escola no Enem foi de 474 pontos em 2019.

Em relação aos professores, o colégio conta atualmente com 41 professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo 19 professoras e 22 professores. Desse total, apenas quatro professores são acadêmicos, ou seja, estudantes universitários de cursos de licenciaturas, e os demais graduados, sendo que três não são licenciados, pois atuam na Educação Profissional. De acordo com dados disponíveis do site Qedu, financiado inclusive pela Fundação Lemann, além de outros institutos, a maioria (36%) declara trabalhar nesta escola num período entre seis e dez anos, sendo que quase 75% declaram trabalhar apenas no Colégio CQC, enquanto outros trabalham em outros colégios estaduais e também em escolas municipais⁷.

⁷ No capítulo seis há uma descrição mais detalhada dos professores, especialmente dos professores que ministram Projeto de Vida.

A imensa maioria dos profissionais do Colégio Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva reside no município de Bocaiúva do Sul, sendo que apenas quatro residem no município vizinho, Colombo. Dentre esses quatro, estou eu, autora desta pesquisa.

Considero importante mencionar aqui que embora tenha nascido no estado de São Paulo, minha família era da região de Bocaiúva do Sul e retornamos para esse município quando eu tinha 11 anos de idade, então, na chamada sexta série do Ensino Fundamental. Estudei no Colégio Carlos Alberto Ribeiro, que era o único a oferecer Ensino Fundamental II e também Ensino Médio. Conclui meu ciclo escolar nesse município e três anos depois ingressei na Universidade Federal do Paraná, no curso de Ciências Sociais. No último ano da faculdade, 2009, ingressei como professora contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) no Colégio Carlos Alberto Ribeiro. Coincidencialmente, naquele ano, o prédio para abrigar o Colégio Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva, que estava em fase final de construção, foi entregue, no mês de maio.

Talvez pelo fato de o ano letivo estar em curso, a maior parte do mobiliário, cadeiras, carteiras, TVs, foram emprestadas do Colégio Carlos Alberto Ribeiro, e os alunos, os pais e professores ajudaram nessa mudança, no transporte e organização. A maioria dos professores ficou então trabalhando nas duas escolas. Desse modo, posso dizer que trabalho nesse colégio desde sua inauguração, e, por ministrar Geografia e Sociologia, tenho contato com a maioria dos estudantes desde os sextos anos, quando ingressam nessa escola, oriundos das escolas municipais.

No ano de 2012 me mudei para Colombo, mas por ter vínculo com Bocaiúva do Sul e, principalmente, com o Colégio estudado, permaneci trabalhando nesse município, onde leciono desde 2009 até o presente momento.

Os outros três professores de fora atuam desde 2009, 2022 e 2023, respectivamente. Durante todo o período de existência do Colégio, alguns professores de outros municípios vizinhos também trabalharam ali, sendo que a imensa maioria ficou por um ou dois anos apenas. Dos profissionais que residem no município, a maioria trabalha apenas em uma das duas escolas, embora alguns trabalhem nas duas por conta do número de aulas.

O Colégio Estadual Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva foi inaugurado no ano de 2009, como já mencionado, contando com mais de 3 mil m² de área construída e capacidade para atender 2,4 mil alunos de acordo com sua estrutura física, sendo construída a princípio para substituir o Colégio Carlos Alberto Ribeiro, com mais de 50 anos de existência na época e não sendo mais suficiente para atender a demanda de estudantes do município. Após sua construção houve alguns problemas relacionados a rede de saneamento e por isso o

espaço ficou mais de um ano sem ser inaugurado, entrando em funcionamento apenas no dia 13 de abril de 2009, e sendo apresentada então como uma nova escola e não como substituta da antiga, recebendo o nome em homenagem a um político que nasceu no município no ano de 1937, nome esse que logo foi abreviado pelos alunos e comunidade, passando a ser conhecido informalmente como Colégio CQC (de Conselheiro Quielse Crisóstomo), sendo mais fácil de pronunciar, segundo os próprios alunos.

A escola é por si só o espaço social que deve contemplar e considerar o interesse de estudantes, educadores e das comunidades que a constituem. Considerando que o município de Bocaiúva do Sul não conta com muitos espaços de lazer voltados para crianças e adolescentes, a escola se torna o principal ponto de encontro dos jovens do município, além de ser inegavelmente espaço de socialização e também de sociabilidade. Isso se torna mais significativo quando consideramos o fato de que grande parte dos estudantes vivem em áreas rurais, de comunidades bem distantes da cidade, com poucos moradores e pouco contato com pessoas que não sejam os próprios membros de suas famílias.

O modo de vida particular das crianças e adolescentes advindos das escolas rurais, que geralmente são pequenas, multisseriadas e com alunos apenas da redondeza, dá lugar a um novo tipo de vivência quando esses estudantes chegam no colégio estadual, com uma estrutura totalmente diferente, com muitos professores e uma socialização que acaba por mudar drasticamente. Dessa maneira, a escola passa a representar, além de um espaço de aprendizado, também, um espaço de convivência, de socialização, onde os adolescentes têm contato com suas amizades, onde constroem-se muitas vezes os primeiros relacionamentos externos, os namoros, os laços afetivos e sociais.

É importante ressaltar que o fato de Bocaiúva do Sul ter suas particularidades, como ser um município pequeno e relativamente distante da capital, traz também essas vivências peculiares aos estudantes, pois ir até o colégio significa também ampliar os espaços de socialização, o que se faz muito forte e muito presente nesse município, onde as pessoas moram distantes geograficamente umas das outras e onde as localidades rurais também são distantes da sede. Dessa maneira, não há os típicos encontros com os colegas em outros ambientes, próprios desta idade, principalmente para aqueles que residem na área rural, que no caso do Colégio CQC, compõem a maioria dos estudantes.

A escola adquire, então, todo um significado maior no que diz respeito ao processo de socialização e passa a ter uma importância ainda maior do que mero espaço de conhecimento ou de relações acadêmicas. Estar na escola, possuir acesso à internet, poder usar o computador, poder conviver com muitas pessoas, ter água, banheiro adequado, ver TV,

ter contato com diferentes profissionais, tudo isso que parece corriqueiro dentro de cidades maiores, de municípios mais urbanizados, torna-se exclusivo do ambiente escolar, para uma grande parte dos alunos que estudam no Colégio CQC, visto a realidade do município e os dados apontados.

O Colégio conta com uma boa infraestrutura por ser uma escola relativamente nova e bem preservada. As salas são amplas e o mobiliário muito bem conservado. Há três laboratórios de informática, laboratório de química e física, sala multiuso para aulas de artes e apresentações diversas, quadra poliesportiva, refeitório amplo e bastante espaços de convivência. É a maior e mais nova escola do município e onde espera-se que os alunos passem a maior parte da vida escolar.

Por residirem em áreas rurais, parte dos estudantes trabalha com suas famílias na agricultura ou mesmo cuidando de irmãos menores para que os pais possam trabalhar, uma vez que diversas famílias residem distante da sede urbana e por trabalharem como autônomos há uma certa dificuldade para conseguirem vagas nas creches municipais além do que depender do transporte escolar também se torna algo mais dificultoso.

No ano de 2022, primeiro ano da implementação do Projeto de Vida, o colégio contava com seis turmas de primeiro ano de Ensino Médio, sendo cinco turmas de ensino regular e uma de ensino profissionalizante integrado de técnico em administração. Todas as turmas tiveram no ano de 2022 o primeiro contato com Projeto de Vida, constando obrigatoriamente no currículo do Ensino Médio. Todavia, a pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada apenas com duas dessas turmas, uma do Novo Ensino Médio regular e outra de Educação Profissional Técnico em Administração. Os estudantes foram convidados a acessar e responder voluntariamente um questionário, elaborado no Google Formulários, com questões sobre o projeto. Ao todo, 26 estudantes responderam. Em ambas as turmas, atuei como professora de Projeto de Vida, sendo, portanto, uma das implementadoras desse componente no CQC.

Ao final do ano de 2023 foi realizada nova entrevista, seguindo os mesmos moldes e com os mesmos estudantes, já então concluindo a segunda série do Ensino Médio. O objetivo dessa vez era fazer a comparação em relação ao questionário anterior e verificar se a percepção em relação ao Projeto de Vida mudou, já que agora conhecem mais desse componente, mas ainda assim buscando compreender suas percepções e interpretações em relação ao Projeto de Vida. Ao todo, 19 estudantes responderam.

Ao utilizar um formulário Google para coleta de dados sobre a percepção dos estudantes em relação ao Projeto de Vida, há a possibilidade de identificar algumas categorias

que se apresentam e, por vezes, se repetem, como as expectativas em relação ao que seria esse componente curricular, as dificuldades encontradas no decorrer do ano, as experiências adquiridas. A abordagem qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada das experiências, vivências e mesmo opiniões individuais dos estudantes, revelando suas percepções. E embora não possibilite uma conclusão geral sobre as percepções acerca do Projeto de Vida, torna-se muito útil para a compreensão de como o componente curricular é percebido e vivenciado especificamente pelos estudantes do Ensino Médio de Bocaiúva do Sul.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA ESCOLA

5.1 A PESQUISA COM OS ESTUDANTES

Para a realização desta pesquisa foram selecionadas, como já mencionado, duas turmas do primeiro ano de Ensino Médio, sendo uma delas de ensino regular e uma de ensino profissionalizante do curso Técnico em Administração, nominadas de 1º A e 1º ADM. As duas turmas tiveram o componente curricular Projeto de Vida ministrado por mim no primeiro ano, e no segundo ano alguns estudantes remanejaram de sala, sendo que não era mais eu a professora de todos, embora me mantivesse professora de uma das turmas pesquisadas, o que facilitou o acesso a eles.

Em relação ao perfil, o 1º A era considerado uma turma “boa” pelos professores, com alguns conflitos pontuais entre os estudantes. A maioria dos estudantes estava na idade adequada, com poucos alunos com distorção de idade, que inclusive abandonaram a escola com o passar dos meses. As notas, de modo geral, eram em sua maioria acima da média e a turma era bastante participativa, apresentando um bom desempenho escolar e um bom relacionamento com os professores.

Já o 1º ADM foi uma turma selecionada. Nesta escola, a direção realiza uma seleção com entrevistas para ingresso nos cursos técnicos, escolhendo apenas alunos classificados como “excelentes”, muitos dos quais indicados por professores, além de possuírem um histórico escolar repleto de notas azuis (acima de 60 pontos). Sendo assim, a escola acaba por ter todos os “melhores alunos” daquela série concentrados numa única turma, enquanto os alunos que não são classificados como “tão bons” são distribuídos nas outras.

Nessa turma em especial, as aulas são mais fluídas, os alunos aparentemente compreendem mais, participam mais e apresentam um maior capital intelectual, lembrando o que foi colocado por Pierre Bourdieu (2001) a respeito do capital cultural e do *habitus*. O autor considera o conhecimento e a criatividade como algo que é influenciado pelo meio, ao mesmo tempo em que irão também influenciar a posição social do indivíduo e seu status dentro da sociedade.

Ambas as turmas são compostas por uma maioria de meninas, sendo também a imensa maioria de cor branca, com alguns alunos autodeclarados pardos e três negras. Em nenhuma das turmas havia alunos declaradamente homossexuais. O 1º ADM possuía diversos alunos declaradamente evangélicos, sendo inclusive muitos deles da mesma igreja da diretora da escola.

Nas duas turmas havia um nível socioeconômico parecido, com alguns poucos alunos com melhores condições financeiras, em especial, alocados na turma 1º ADM, turma essa que contava também com dois estudantes filhos de professoras da escola, duas filhas de professoras do município e alguns com pais microempresários, sendo um deles dono de uma empresa de papéis em Curitiba, um dono de pizzaria no município e outra dona de lojas de calçados também no município.

No 1º ADM não havia nenhum aluno repetente e no 1º A dois estudantes desistiram da escola em ano anterior e retornaram, sendo que posteriormente um deles desistiu novamente e o outro foi remanejado para o período noturno.

As duas turmas possuíam alguns conflitos internos, próprios da convivência entre adolescentes, mas nenhuma delas apresentava índices de violência, agressão ou problemáticas do tipo. De modo geral, as duas turmas produziam bem e desenvolviam ótimos trabalhos escolares, demonstrando inclusive bastante interação entre todos. O 1º ADM, de modo especial, realizou sempre produções acima da média, em todos os componentes curriculares e também em Projeto de Vida, sempre com trabalhos grandiosos, muito bem-feitos e, de certa forma, apresentando até mesmo uma espécie de competição entre os colegas da turma, sempre com trabalhos com muita qualidade.

O *habitus* passa a ser moldado por diferentes fatores, como a classe social, a educação, a família e as experiências as quais o indivíduo é exposto ao longo da vida. Cada fator exerceirá um papel fundamental na formação do sujeito, uma vez que a classe social a qual ele pertence influenciará suas experiências e oportunidades; a educação, seja formal ou informal, molda a disposição do *habitus*; as relações familiares, suas crenças, valores e condições sociais e econômicas influenciam significativamente o *habitus*; ao mesmo tempo em que todos esses fatores influenciam as experiências ao longo da vida e são por elas influenciados.

Segundo Bourdieu (2001), o *habitus* representa um sistema dinâmico a moldar as maneiras pelas quais os sujeitos irão perceber, interpretar e agir no mundo que os cercam, sendo que essa estrutura será internalizada e expressa exteriormente em formas socialmente legítimas de se portar no mundo social, orientando inclusive práticas e decisões, ainda que por vezes de maneira inconsciente. O *habitus* apresenta também inúmeras características, como a incorporação no modo de viver, se comportar e se expressar, sendo relativamente estável ao longo da vida (embora possa ser modificado), prático e simbólico, uma vez que permite a interpretação e classificação do mundo que nos cerca, de acordo com os esquemas cognitivos com os quais fomos “habitados” por todas as nossas vivências sociais.

De acordo com Bourdieu (2001), o campo social seria um espaço permeado o tempo todo por relações de poder e mesmo luta entre agentes com diferentes capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos. Tudo isso construirá o *habitus*, que por sua vez influenciará sua posição social e também sua trajetória, ao mesmo tempo que as dinâmicas presentes no campo social também poderão influenciar e transformar o *habitus*, que por si só não é imutável.

Ao pensarmos nas influências que o *habitus* pode gerar, em relação à escolarização, por exemplo, é possível notar que um indivíduo pertencente a uma classe mais alta e com mais escolarização (*habitus* escolarizado) muito provavelmente apresentará mais facilidade na adaptação ao ambiente escolar, o que levará a mais sucesso acadêmico, do que um indivíduo que provém de uma família de classe mais baixa e sem escolarização ou com escolarização precária. Dito isso, é inegável reconhecer que uma turma constituída com alunos previamente selecionados será mais homogênea e com mais possibilidades de compreender melhor os símbolos educacionais formais, em especial numa escola onde a maioria provém de áreas rurais e de famílias com menos condições econômicas e menores anos de estudos.

Para além dessa análise, e focando em formas de aprendizagem, é importante destacar aqui também as contribuições de diversos psicólogos educacionais, destacando Lev Vygotski (1991) e Jean Piaget (1936). Para eles, a aprendizagem se estabelece como algo individual e interno ao sujeito e a interação entre pares, com saberes, experiências e vivências diferentes, pode contribuir imensamente ao processo de aprendizagem, tendo bastante eficiência no processo de aquisição de conhecimento, pois ele será adquirido também nas trocas e na percepção da existência do que é diferente.

Vygotsky (1991) defendia que o contexto social e cultural mediava o conhecimento individual, e o desenvolvimento cognitivo não acontecia, portanto, de forma isolada sem interação com o meio, mas sim através de relações entre as pessoas e delas com o contexto que as produz, não sendo, dessa forma, simplesmente transmitido ou ensinado aos estudantes. Dessa maneira, ao fazer a separação de alunos considerados “mais fortes” e construir turmas apenas com esses “melhores alunos”, haveria um prejuízo para aqueles que mais precisam de estímulos do ambiente escolar, pois serviria apenas ao sistema atrasado, com crenças de que estudantes em grupos homogêneos, com níveis de aprendizagem considerados semelhantes, estariam num mesmo ritmo.

Segundo Piaget (1936), o aprendizado, embora individual, seria um processo ativo e construtivo, sendo elaborado ao longo de experiências e interações com o mundo, com o

outro, através de descobertas e explorações, sendo necessário que existam oportunidades no meio ambiente para explorar, experimentar e descobrir o mundo por conta própria.

Quando se verifica os referenciais da criação e implementação do Projeto de vida, um dos argumentos apresentados é o de que esse se faz necessário para orientar as decisões dos estudantes nos diversos setores de sua formação, tanto pessoal quanto profissional e social. Outro argumento é de que irá despertar o interesse e curiosidade dos alunos. Será que de fato isso acontece e acontecerá? Para tentar responder essa e outras questões e para refletir sobre a importância e o impacto da implementação de Projeto de Vida é importante buscar a visão dos estudantes a respeito, procurando entender as consequências e as significações que essa implementação, e essa abordagem, de fato trará para as vidas práticas dos estudantes, de acordo com suas próprias visões e percepções.

Apresentadas as turmas, cabe aqui a descrição da realização da pesquisa. Para tal, em 2022 foi realizado um questionário *online* que foi enviado via plataforma Google Classroom, com perguntas discursivas sobre suas experiências, opiniões e perspectivas a respeito do Projeto de Vida. A divulgação foi feita aos alunos por meio de contato também *online*, onde os alunos seriam voluntários para respondê-lo. Os estudantes que participaram desta investigação estão atualmente na terceira série do Ensino Médio e estavam matriculados no primeiro ano em 2022. Ao todo, 26 estudantes com idade entre 15 e 16 anos responderam ao questionário na primeira série do Ensino Médio.

No ano de 2023, com os mesmos alunos já matriculados na segunda série do Ensino Médio, foi aplicado novamente o questionário seguindo a mesma proposta, sendo feito contato virtual e solicitando que os estudantes se voluntariassesem para respondê-lo. Dessa vez, 19 alunos responderam ao questionário, alunos esses que eram das duas turmas pesquisadas em 2022, as quais tiveram pouquíssimas mudanças para o ano seguinte, como saída ou entrada de algum aluno apenas. A composição das turmas seguiu o mesmo princípio do ano anterior, sendo que a turma do curso técnico permaneceu a mesma, perdendo apenas um aluno, que saiu ainda no final de 2022.

Ressalta-se que com os questionários aplicados no final do ano letivo de 2022 e no ano de 2023, busca-se entender melhor as experiências e perspectivas dos alunos em relação ao primeiro contato com Projeto de Vida, tendo como objetivo compreender como entenderam essa inserção e o que esperavam dessa “disciplina” nova. Isso porque a análise dos questionários permitiu identificar temas recorrentes, que por si só sugerem também abordagens mais amplas, relacionadas à socialização, ao contexto familiar e escolar, às expectativas em relação ao mercado de trabalho e à formação futura, além de respostas que

sugerem preocupações com “concluir os estudos”, “ter uma boa profissão”, “conseguir ingressar no mercado de trabalho” e “realizar sonhos”, além de poder perceber nas aulas um espaço onde se pode falar, ouvir, se expressar.

Para a compreensão do que esses estudantes mencionaram e responderam ao longo dos questionários houve, portanto, um foco na análise das narrativas, buscando verificar os significados por eles atribuídos às aulas de Projeto de Vida, além da própria inserção desse componente no currículo do Ensino Médio, buscando sempre identificar a forma como se posicionam em relação ao Projeto de Vida, como o percebem e o que compreendem em relação à construção de suas próprias identidades. Dessa maneira, são os conteúdos propostos e as próprias falas de estudantes que buscaram apontar como o Projeto de Vida, de fato, se apresenta na escola, e são essas práticas que se apresentam a seguir.

5.1.1 A percepção dos estudantes do 1º ano NEM (2022)

O questionário foi aplicado com perguntas remetendo ao início do ano que coincide com a entrada dos estudantes no Ensino Médio, ao mesmo tempo que havia a mudança de currículo e a implementação do Novo Ensino Médio. É importante dizer, contudo, que esses alunos passaram por dois anos de pandemia, que causaram significativas mudanças nas formas de aprender e ensinar, havendo a SEED orientado o ensino remoto na maior parte da pandemia. Devido à realidade dos estudantes de Bocaiúva do Sul (residir em áreas mais remotas, baixo poder aquisitivo, não acesso à internet, entre outras questões), muitos não tiveram aulas no período pandêmico, realizando as tarefas por meio de atividades impressas que eram apenas entregues e devolvidas na escola a cada 15 dias, sem contato direto com os professores.

Nesse período, os alunos que participaram da pesquisa estavam no final do ensino fundamental (8º e 9º ano), havendo, dessa maneira, cursado presencialmente o sétimo ano e retornando para a escola nos meses finais do 9º ano, ingressando em seguida no Ensino Médio. Em meio a esse cenário, no Brasil e no Paraná, estava ocorrendo a implantação do NEM, trazendo outras tantas mudanças para o espaço escolar e modificando mais uma vez o cotidiano de estudantes e professores.

É importante considerarmos esse contexto para que se perceba as diversas mudanças no modelo de ensino, no currículo e também na forma como tudo isso afetará os estudantes, que são apresentados, em meio a esse cenário, à inclusão de diversos componentes curriculares, que são novos a eles, uma vez que acabam de ingressar no Ensino Médio e

passam a ter contato com Física, Química, Filosofia, Biologia, ao mesmo tempo que lhes é apresentado também o Projeto de Vida. Ou seja, em meio a mudanças e discussões acerca do currículo, temos estudantes que passam por todo o caos de estudar durante uma pandemia e que chegam à escola com significativas mudanças. É importante dizer, também, que 2022 é o primeiro ano onde Sociologia passa a não estar presente na 1^a série do Ensino Médio no estado do Paraná.

No questionário aplicado, uma das perguntas era a respeito do que esperavam das aulas de Projeto de Vida, a qual uma estudante respondeu: “*Antes de saber do que se tratava a matéria eu achava que se baseava tipo em ensino religioso sabe? Mas meio que tinha noção que iria falar bastante sobre a nossa vida pessoal [...] É uma disciplina que discute sobre sua vida e vivências do dia a dia.* Enquanto outra estudante afirmou que: “[...] é uma disciplina que pode nos ajudar a descobrir mais sobre nós, o que queremos ser ou fazer”.

Uma estudante fez uma reflexão a respeito de suas expectativas e de como via as aulas e o conteúdo ao final do ano letivo:

Na minha cabeça eu pensava que seria LITERALMENTE planejar minha vida futura, mas vi que é muito melhor que isso, que é uma disciplina que podemos conversar, debater e trocar ideias de coisas que vão servir muito pra nossa vida profissional e pessoal.

Lembro de ter aprendido mais sobre meus colegas e até sobre eu mesma, de ter aprendido a conviver e conversar com as demais pessoas ao meu redor.

A análise das expectativas apontadas pelas estudantes revela que havia uma interpretação genérica do que seria o Projeto de Vida, mas que, na maioria das vezes, sugere imaginar se tratar de algo voltado para o desenvolvimento pessoal, voltado de fato para “projetar a vida”.

Uma estudante que conhecia alguém de escola integral, que já havia tido Projeto de Vida, afirmou: “*Estava com medo porque não sabia do que se tratava e minha amiga de outra escola disse que era chato e que ela só escrevia a aula toda*”.

Já um aluno relatou que o foco no autoconhecimento parece bem importante: “*Autoconhecimento principalmente, você aprende mais sobre você do que qualquer coisa. Seu relacionamento com o outro e com si próprio, o que é muito importante. Projeto de vida pra mim é aprender a evoluir, crescer*”.

Nessas falas dos estudantes, a percepção do Projeto de Vida está voltada para um autoconhecimento e para uma abordagem do “eu” que não havia antes na escola, e isso parece ser visto como um aspecto positivo. Eles destacam a importância dos temas abordados para

suas vivências práticas e para o cotidiano, segundo aponta outro estudante: “*Eu aprendi a organizar um evento, a tentar resolver problemas que muitas vezes parecem sem solução, aprendi a me comunicar melhor, e fazer trabalhos em grupo. Apresentações também me ajudaram a superar um pouco da vergonha*”.

As respostas dos estudantes permitem observar que enfatizam a importância de aulas voltadas para o autoconhecimento e percebem uma experiência significativa, sobretudo na convivência com o outro, demonstrando um certo interesse em temas que os conectem com a realidade e que abordam questões sociais.

É importante ressaltar aqui que esses estudantes do Novo Ensino Médio nunca tiveram contato com a disciplina de Sociologia, pois no currículo do Novo Ensino Médio, Sociologia torna-se obrigatória apenas no segundo ano, e ao responderem o questionário eles e elas ainda estavam no primeiro ano.

5.1.2 A percepção dos estudantes do 2º ano NEM (2023)

No ano de 2023, as mesmas turmas foram convidadas a responderem o questionário com algumas modificações na construção das questões, buscando dessa vez abordar a percepção em relação à importância que atribuem ao Projeto de Vida e a construção da percepção sobre o componente curricular ao longo do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Como mencionado anteriormente, o procedimento para a realização da pesquisa foi o mesmo utilizado no primeiro ano, com busca voluntária dos estudantes para responderem a pesquisa.

Ao serem questionados sobre o que compreendem sobre Projeto de Vida, enquanto componente curricular, os estudantes divergiram bastante, enquanto alguns colocaram que consideram uma “disciplina” importante, outros relataram que não percebiam como algo necessário ou relevante para a formação. Já alguns responderam de modo mais neutro. Segue-se algumas respostas ilustrativas da diversidade apresentada:

É uma matéria do novo ensino médio com o intuito de direcionar os estudantes a saírem da escola pensando já em qual rumo irão seguir, busca também o autoconhecimento tanto pessoal quanto profissional.

É uma matéria que promete ajudar a preparar o aluno para o futuro profissional.

Na verdade não muita coisa, foi uma disciplina que foi implementada pós pandemia e que veio sem muitas explicações, porém, gosto da matéria dependendo do professor.

Em seguida, questionou-se sobre os conteúdos considerados pelos estudantes como mais significativos, e as respostas trouxeram algumas reflexões, como a retratada abaixo:

Não me lembro o nome, mas foi quando a professora explicou que pra eu poder comprar pão, por exemplo, teve alguém que construiu minha casa, produziu o dinheiro, asfaltou a rua, construiu a padaria, fez o gás, a massa, alguém que construiu a vitrine, alguém que a levou até lá. Ou seja, uma coisa simples do cotidiano envolveu o esforço de várias pessoas.

É importante dizer aqui que eu ministrava neste ano aulas de Sociologia e Projeto de Vida para a mesma turma, e o conteúdo mencionado pela estudante se refere ao conteúdo de Sociologia, sobre o tema “trabalho na sociedade capitalista”. O fato de ser mencionado, lembrado, e associado a “algo importante”, possibilita diversas leituras, mas talvez uma delas, que pode ser considerada significativa, é o fato de que mesmo quando se coloca questões sobre Projeto de Vida, a Sociologia ainda parece ser mais lembrada e melhor memorizada, pois mencionam mais vezes os conteúdos aprendidos, ainda que os próprios estudantes relataram ter preferência pelas aulas de Projeto de Vida, justamente por ser uma aula com menos critérios, menos rigor e bastante baseada em dinâmicas e discussões, onde a cobrança era de certa forma menor. A própria equipe pedagógica era menos rígida com prazos, notas ou produções, justamente pelo fato de Projeto de Vida ser algo muito novo e sobre o qual ninguém sabia exatamente do que tratava e como poderia ser avaliado.

Feitas tais considerações, é importante pensar que mesmo que a Sociologia fosse vista e dita pelos estudantes como algo mais trabalhoso, desgastante e às vezes chato, essa estudante apresentou justamente um conteúdo de Sociologia como algo significativo e memorável. Claro que cabe aqui ressaltar também o fato de ser a mesma professora a lecionar os dois componentes.

Outro estudante apenas escreveu: “*o trabalho que fizemos sobre família*”. É importante mencionar aqui que tal trabalho também se refere a uma produção de Sociologia, onde para trabalhar o processo de socialização, produzimos painéis com fotos de suas famílias, de quem consideram família. Aqui, novamente, um estudante se recorda mais do trabalho de Sociologia do que de Projeto de Vida.

Já outra estudante escreveu: “*no segundo ano eu não me recordo de nenhum, mas no primeiro ano os mais significativos para mim foram o caderninho das emoções e o trabalho sobre o setembro amarelo*”. O caderno das emoções era uma atividade em que os estudantes deveriam manter uma espécie de diário relatando acontecimentos que consideravam importantes, como compreenderam tais acontecimentos e como reagiram a eles. Os registros

deveriam ser feitos ao menos uma vez por semana e tinham como objetivo levar os alunos a refletirem mais sobre suas emoções e as formas como lidavam com elas.

Cabe aqui explicar que essa atividade foi por mim selecionada dentro das atividades propostas no livro didático fornecido pela escola e utilizado em 2022, quando os conteúdos de Projeto de Vida ainda não estavam todos disponíveis no RCO como estão atualmente, com exigência de utilização pela SEED. O livro fornecido era “Desenvolver e Transformar - Projeto de Vida”, escrito pela psicóloga Itale Luciane Cericato. Os alunos deveriam fazer o registro durante todo o ano e muitos falaram, ao longo desse tempo, que estavam gostando de fazer o registro, de reler depois, de pensar sobre os acontecimentos diários.

Outro estudante afirmou: *“A parte que ensina a trabalhar em grupos, me fez ter uma visão diferente sobre várias coisas na vida, que não é só amizade na escola, mas viver em sociedade”*. É importante citar que por ser professora de Sociologia, as relações sociais eram sempre trabalhadas e mencionadas também em Projeto de Vida, por considerar ser essa uma leitura de mundo imprescindível. Além disso, percebe-se na fala dos próprios estudantes que eles também associam o Projeto de Vida à importância do “aprender mais sobre viver e sobre viver em sociedade”.

5.2 A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA

Ao fazer uma reflexão sobre as perspectivas dos estudantes sobre o Projeto de Vida, nota-se que a maioria deles apresenta conteúdos de Sociologia, sendo que alguns desses conteúdos também estão inseridos em Projeto de Vida, mas vários deles são ou poderiam ser abarcados pela Sociologia, como as discussões, as aulas dinâmicas, as atividades mais lúdicas. Isso impede, por diversas vezes, que as aulas se desenvolvam dessa maneira, são, quase sempre, o reduzido número de aulas para a imensa gama de conteúdos. Pergunta-se, então: não seria o caso de aumentar as aulas de Sociologia ao invés da criação de um componente curricular específico chamado Projeto de Vida, onde os conteúdos e as abordagens são com viés psicológico e o próprio estado não possui profissionais formados para ministrá-lo? Afinal, a rede estadual de educação não conta com psicólogos e sim com professores, sendo os conteúdos de Sociologia muitas vezes adequados também para gerar tais discussões que estão hoje inseridas em Projeto de Vida.

Hoje, na rede estadual de educação do Paraná, os conteúdos de Sociologia, de acordo com o Referencial Curricular, encontram-se assim definidos:

Os conhecimentos que compõem a Sociologia no Ensino Médio são fundamentais para garantir ao estudante a apropriação das competências e habilidades previstas pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Sociologia, por sua própria definição, é uma ciência interdisciplinar, visto que contempla, no Ensino Médio, além dos conhecimentos sociológicos, os conhecimentos da Ciência Política e da Antropologia. Essas áreas dialogam intensamente com a Filosofia, a História, a Geografia e a Economia, e possuem diálogos integrados com as demais áreas de conhecimento, pois os objetos das Ciências Sociais são variados e diversos, dada a complexidade das relações sociais, políticas e culturais nas quais estamos inseridos. [...] A prática pedagógica do componente é primordial para os estudantes se compreenderem, enquanto sujeitos inseridos em diversos contextos e realidades sociais, possibilitando suportes teóricos e práticos para a atuação consciente na sociedade (Paraná, 2021a, p. 16).

De acordo com essa definição, é possível concluir que muitos dos conteúdos propostos em Projeto de Vida cabem dentro das discussões sociológicas e, sem dúvida, seriam abordadas com um viés mais crítico e até mesmo científico.

O Referencial Curricular do Paraná apresenta a subdivisão da Sociologia em seis unidades temáticas, sendo elas:

1. O CONHECIMENTO SOCIOLOGICO E A RELAÇÃO ENTRE O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE

Traz, como sugestão de conteúdos, temas como: Definição de Sociologia; A prática científica da Sociologia; A prática científica da Antropologia; A prática científica da Ciência Política; Teoria Sociológica Clássica; e Processos de Socialização.

2. CULTURA E DIVERSIDADE

Traz, como sugestão de conteúdos, temas como: Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura; Noção de Diversidade Cultural; Noção de Relativismo Cultural; Noção de Alteridade; Colonialismo e etnocentrismo; O racismo no Brasil; Identidade Cultural; Preconceitos socioculturais; Discriminação; Intolerância; Gênero; e Poder.

3. CONSUMO, INDÚSTRIA CULTURAL E CAPITALISMO

Traz, como sugestão de conteúdos, temas como: Consumo, Cultura e capitalismo; Tecnologia e relações sociais; Os impactos da tecnologia nas sociedades contemporâneas; O capitalismo e os seus impactos sobre o meio ambiente; e Sustentabilidade ambiental.

4. TRABALHO E SOCIEDADE

Traz, como sugestão de conteúdos, temas como: O trabalho nas diferentes sociedades; A dimensão ontológica do trabalho; O impasse entre a produção e a distribuição das riquezas sociais; A exploração do trabalho no Brasil; Indicadores de emprego, trabalho e renda no Brasil; O problema do desemprego; Desregulação do trabalho; Reestruturação produtiva; Precarização do trabalho; e Juventude e trabalho no Brasil.

5. DESIGUALDADES SOCIAIS E SUAS MÚLTIPLAS FACES

Traz, como sugestão de conteúdos, temas como: Estratificação social; As desigualdades urbanas e rurais; As mudanças sociodemográficas no Brasil; Migrações e xenofobia no Brasil e no mundo contemporâneo; e Desigualdades raciais e de gênero.

6. PODER, POLÍTICA, ESTADO E CIDADANIA

Traz, como sugestão de conteúdos, temas como: O poder e suas formas de exercício; Participação política e democracia; Conceito de cidadania; Direitos civis; Direitos políticos; Direitos sociais; Direitos Humanos; O conceito de movimento social; A luta por direitos; Os movimentos sociais no Brasil; e A trajetória da cidadania no Brasil⁸.

Dessa maneira, como mencionado, considera-se que muitos conteúdos apresentados e propostos em Sociologia poderiam englobar o que é proposto em Projeto de Vida, pois trabalhar com as dimensões “Eu, Eu e o Outro, Eu e o Mundo” está também inserido no que se espera de um conhecimento a respeito do indivíduo e da sociedade que o cerca. A Sociologia propõe também essas discussões ao refletir e analisar sobre quem é o indivíduo, quais suas influências, qual seu meio social, quem é o outro, no que se iguala, no que se difere, o que é o etnocentrismo, como a xenofobia e outras discriminações podem gerar conflitos, como se desenvolvem as relações de trabalho, qual o papel da juventude no mundo do trabalho, o que são direitos, como foram conquistados, como são mantidos, enfim, há uma gama de conteúdos imensa e talvez o que falta sejam justamente mais aulas de Sociologia. Sendo assim, cabe aqui uma descrição de quem são os professores que ministram Projeto de Vida.

5.2.1 Os professores de Projeto de Vida

Hoje, na rede estadual do Paraná não há uma formação específica requerida para ser professor de Projeto de Vida. Sabemos que não existe licenciatura em Projeto de Vida e que os conteúdos que constituem esse componente curricular não apresentam necessariamente rigor científico. Diversos conteúdos são adaptados da Psicologia, enquanto outros provém da Sociologia, da Economia, das Artes Cênicas e mesmo de habilidades como a oratória, a comunicação, dentre outros. A rede estadual de educação não conta oficialmente com psicólogos, mas sim com professores, licenciados ou acadêmicos.

⁸ Há mais conteúdos apresentados no Referencial Curricular do Paraná, mas selecionei alguns que poderiam abranger também os conteúdos sugeridos em Projeto de Vida.

Para a distribuição de aulas dos diferentes componentes curriculares e também de Projeto de Vida, a SEED seguiu o seguinte cronograma de resoluções:

Resolução SEED n.º 208, de 25 de janeiro de 2021 – Distribuição de aulas 2021, trazendo no artigo 72 a seguinte referência:

Art. 72 -As aulas do Componente Curricular Projeto de Vida e as disciplinas eletivas ofertadas exclusivamente nas instituições de Ensino Médio com carga horária anual de 1000 (mil) horas que pertencem ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, em conformidade com a Portaria n.º 649/2018 – MEC/SEB, deverão ser atribuídas de acordo com os critérios estabelecidos no Documento Orientador emitido pelo Departamento de Programas para Educação Básica (Paraná, 2021b, art. 72).

Resolução SEED n.º 5987, de 17 de dezembro de 2021, artigo 19:

Parágrafo 9º As aulas dos componentes curriculares Projeto de Vida e Pensamento Computacional deverão ser atribuídas anteriormente aos demais componentes curriculares que compõem a Matriz Curricular, observado o estabelecido nos §§ 22, 23 e 30 deste artigo.

Parágrafo 22º: As aulas do componente curricular Projeto de Vida, ofertadas no Ensino Médio, serão atribuídas a critério da Direção, preferencialmente, aos professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas e/ou que participaram da formação sobre Projeto de Vida promovida pela SEED.

Parágrafo 23º As aulas do componente curricular Projeto de Vida, ofertadas no Ensino Médio das instituições indígenas, serão atribuídas a critério da Direção, aos professores da Educação Básica, conforme Orientação vigente emitida pelo Departamento da Diversidade e Direitos Humanos – DEDIDH/DEDUC (Paraná, 2021c, art. 19).

Essa resolução foi revogada pela Resolução n.º 7976, de 8 de dezembro de 2022, que traz apenas a seguinte referência no artigo 19:

parágrafo 11 As aulas das unidades curriculares Pensamento Computacional e Projeto de Vida deverão ser atribuídas anteriormente aos demais componentes e unidades curriculares que compõem a matriz curricular, observado o estabelecido na Instrução Normativa n.º 007/2022 – DEDUC/SEED (Paraná, 2022, art. 19).

Ao verificar a mencionada instrução normativa, obtém-se o seguinte quadro:

PROJETO DE VIDA

- Habilidade em qualquer componente curricular.

A atribuição de aulas/indicação dos professores para esta unidade curricular ficará sob a responsabilidade da equipe gestora (diretor, vice-diretor e equipe pedagógica), que deverá priorizar:

1. Professores que atuaram na instituição de ensino no último ano, independente do componente curricular/unidade curricular, contanto que possuam a escolaridade obrigatória exigida;
2. Professores que participaram de Formação Continuada em eventos da Educação em Tempo Integral nos últimos 3 (três) anos, promovidos pela SEED/DPEB (Paraná, 2022, p. 1).

Esse parágrafo é repetido também nas resoluções de 2023 (Resolução n.º 8.633/2023 – GS/SEED):

11 As aulas das unidades curriculares Pensamento Computacional, Projeto de Vida, Trilha de Programação I (Matemática II) e Trilha de Programação II (Matemática II), deverão ser atribuídas anteriormente aos demais componentes e unidades curriculares que compõem a matriz curricular, observado o estabelecido na Instrução Normativa n.º 12/2023 – DEDUC/SEED (Paraná, 2023b, p. 1).

A Instrução Normativa n.º 12/2023 traz o seguinte texto:

Para a atribuição das aulas, a equipe gestora deve utilizar os critérios a seguir:

- Professores com habilitação em qualquer componente curricular, que concluíram o Grupo de Estudos Formadores em Ação - Projeto de Vida e ministraram aulas de Projeto de Vida em anos anteriores.
- Professores com habilitação em qualquer componente curricular, que concluíram o Grupo de Estudos Formadores em Ação e ministraram aulas de Projeto de Vida em anos anteriores.
- Professores com habilitação em qualquer componente curricular, que concluíram o Grupo de Estudos Formadores em Ação.
- Professores com habilitação em qualquer componente curricular, que ministraram aulas de Projeto de Vida em anos anteriores.
- Professores com habilitação em qualquer componente curricular, que concluíram o Curso de Projeto de Vida ofertado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED.
- Professores com habilitação em qualquer componente curricular, que concluíram Cursos de Formação Continuada em Projeto de Vida nos três últimos anos.
- Professores com habilitação em Sociologia, Filosofia, História, Geografia ou Pedagogia, nesta ordem (Paraná, 2023c, p. 1).

Atualmente, segue-se esta resolução e instrução normativa o que coloca Projeto de Vida como algo a priori, deixado a critério das direções escolares. Esse é um critério muito subjetivo, uma vez que pode ser baseado apenas em relações pessoais, em posicionamentos ideológicos e até mesmo em função de “ajudar” os professores que não conseguiram completar suas cargas horárias. Cabe, então, mais uma vez o questionamento de que se de fato é necessário criar mais um componente curricular, onde não há critérios claros para ministrá-lo, ou se não seria mais proveitoso aumentar a carga horária dos componentes da área de Ciências Humanas já estabelecidos, que são inclusive apontados pela própria instrução normativa como aptos, embora estejam aptos apenas depois dos demais critérios.

A Sociologia é a ciência que estuda as relações sociais e suas diversas transformações, e os professores de Sociologia precisam estar sempre atentos às mudanças e aos resultados dessas mudanças, tanto no âmbito social quanto no âmbito escolar. Nesse sentido, Sarandy (2004, p. 4) aponta que:

A disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados.

Com o NEM, na rede estadual do Paraná, a Sociologia passa a não existir no primeiro ano do Ensino Médio e isso também surge como um reflexo, ainda que indireto, da implementação de Projeto de Vida, e cabe aqui a reflexão de que se a Sociologia estivesse presente desde o primeiro ano do Ensino Médio, não seriam também abordados temas relevantes para suas vivências e práticas cotidianas? As questões apontadas pelos estudantes, como relações interpessoais, o conhecimento de si e do outro, o que nos torna quem somos, demonstra uma apreciação desses temas em Projeto de Vida, por outro lado demonstra também a falta de uma científicidade na abordagem, pois o Projeto de Vida, em si, não se trata de uma ciência.

Ao final de 2021 foi oferecido um curso para professores da rede estadual, que deveriam ser previamente indicados pelas direções escolares como uma espécie de pré-preparação para ministrar Projeto de Vida no ano seguinte. O curso era na modalidade EAD, realizado totalmente de modo virtual, onde os professores deveriam fazer a leitura e realizar algumas atividades, totalizando 12h. A promessa da SEED era de que os professores que realizassem tal curso teriam prioridade para ministrar o novo componente curricular.

No entanto, como mencionado anteriormente, isso não aconteceu. No ano de 2022, a SEED lançou uma resolução que deixava a atribuição à cargo das direções escolares e, desta maneira, pelo fato de a maioria dos professores e mesmo as direções não saberem exatamente do que se tratava o Projeto de Vida, a imensa maioria dessas aulas foram deixadas para professores contratados posteriormente pelo sistema PSS⁹ na maioria das escolas do estado. No Colégio CQC, no ano da implementação de Projeto de Vida, 2022, professores dos seguintes componentes assumiram essas aulas: Artes, História, Inglês e eu, autora desta pesquisa das áreas de Sociologia e Geografia.

Como explicado anteriormente, no meu caso particular, assumi algumas aulas de Projeto de Vida, principalmente com o objetivo de compreender o que seria esse novo componente e também pelo fato de a Sociologia estar perdendo carga horária no Ensino Médio. Sou graduada em Sociologia e Geografia, com algumas pós-graduações na área da

⁹ No colégio CQC a distribuição de aulas de Projeto de Vida foi requerida por uma professora e não atribuída a ela, o que gerou um processo administrativo que está em andamento até o momento da escrita deste trabalho.

educação, realizei o curso ofertado em 2021 e assumi um total de quatro aulas de um total de 12 que existiam naquele ano, pois Projeto de Vida era obrigatoriamente ofertado a todas as turmas de primeira série do Ensino Médio e o colégio contava com seis turmas de 1^a série.

A professora de Arte assumiu também duas aulas e ministra aulas desde 2017, sendo contratada pelo sistema PSS, possui graduação em Arte e era acadêmica do curso de Química, no entanto, esses dois componentes não possuem aulas suficientes para fechar a carga horária permitida pela SEED. Por ser moradora de Bocaiúva do Sul e pelas escolas de outros municípios estarem relativamente longe, requerendo deslocamento diário, a professora assumiu também algumas aulas de Projeto de Vida. Ela não havia realizado o curso ofertado em 2021, pois não trabalhava nesta escola.

O professor de História não realizou o curso no ano de 2021 e assumiu duas aulas para fechar sua carga horária também, pois além de História, ministra Ensino Religioso, no entanto, pelo fato de a escola já possuir professor efetivo de História, ele completa a carga horária com as aulas que surgem posteriormente. Esse professor também é contratado pelo sistema PSS, reside em Bocaiúva do Sul e trabalhava na área de construção civil, ingressando recentemente na educação.

Por fim, a última professora é da área de linguagens, sendo graduada em Língua Portuguesa e ministrando aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Residente no município vizinho de Colombo, começou a trabalhar em Bocaiúva do Sul no ano de 2020, ainda no período de pandemia, indo para o colégio CQC no ano de 2021, e ao que consta, pela boa relação com a direção, pôde assumir aulas de Projeto de Vida e no total pegou quatro aulas. Essa professora também não realizou o curso ofertado no ano de 2021.

No ano de 2023, as turmas de 2^a série teriam no currículo apenas uma aula semanal de Projeto de Vida, como havia cinco turmas de 2^a série e cinco turmas de 1^a série, sendo duas de Educação Profissional, havia um total de 15 aulas de Projeto de Vida. Neste ano, peguei três turmas de segundo ano, totalizando três aulas. As demais ficaram com a professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, que já havia ministrado aula no ano anterior. E os demais professores do ano anterior não assumiram nenhuma turma desse componente, permanecendo na escola, mas com aulas de outros componentes.

No ano de 2024 não assumi nenhuma aula de Projeto de Vida e elas foram atribuídas a professores de diversas áreas, como Biologia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, além de uma professora da Educação Profissional, somando um total de seis professores que dividem 20 aulas de Projeto de Vida. Neste período, uma professora saiu de licença-maternidade, outra professora foi afastada das aulas por não possuir formação em licenciatura,

e o Projeto de Vida, ao que parece, tornou-se uma espécie de território de poder, negociado com as direções escolares.

É importante refletir também sobre a formação adequada dos professores e sobre como os conteúdos serão trabalhados em sala de aula, e aqui cabe resgatar a análise de Lipsky (2019) sobre a burocracia de nível de rua, onde o autor vai definir a burocracia de nível de rua de duas maneiras. Primeiro, ele equipara com os serviços públicos e, nesse sentido, segundo ele, os professores seriam também burocratas de nível de rua. Num segundo conceito, o burocrata de nível de rua será aquele que interage com o cidadão no decurso de seu trabalho, sendo assim um típico específico de trabalhador, que requer alguns critérios para tal, como ter discricionariedade, ter contato com a população e atuar com limitações na estrutura de trabalho.

Tomamos aqui, então, os professores como “burocratas de nível de rua”, pois existem regras que regulam o funcionamento de tal profissão. No entanto, as regras não abarcam todas as situações que se apresentam, ou seja, tem-se certa margem de liberdade de decisão e ação. É o que acontece com o Projeto de Vida, que não apresenta uma regra para se assumir as aulas em um primeiro momento, e, posteriormente, quando não há necessariamente conteúdos estabelecidos, pois como mencionado anteriormente neste trabalho, o Projeto de Vida não se constitui necessariamente como um componente curricular.

Há uma espécie de “acordo de cooperação” para que as coisas caminhem. A discricionariedade apresentada por Lipsky (2019), que seria a margem de liberdade ou poder de decisão concedido a uma pessoa para tomar decisões baseadas em seu próprio critério, torna-se, muitas vezes, necessária e mesmo desejada, pois de certa forma humaniza o atendimento, ao mesmo tempo que se joga a responsabilidade para os burocratas de nível de rua, que por vezes assumem os riscos de escolhas.

O burocrata de rua tem contato direto com a população, como beneficiários ou usuários da política pública, como é o caso dos professores, que têm diariamente contato com seus alunos, que são, por sua vez, beneficiários das políticas educacionais. Dessa forma, poderão auxiliá-los, ao mesmo tempo em que também podem servir para direcioná-los de acordo com suas concepções, visões sobre o mundo ou mesmo formação específica, pois nossas posições inegavelmente estão também ligadas à área de formação. Desse modo, haverá uma expectativa sobre como essa população deve agir, para que o burocrata enfrente “menos problemas”.

Os burocratas podem dar recompensas ou sanções ao seu público.

Os burocratas do nível da rua carecem de tempo, de informação e de outros recursos necessários a uma apropriada tomada de decisão. Se a escassez desses recursos é crucial em qualquer processo decisório, ela o é ainda mais nas burocracias em que os atores têm de tomar decisões de pronto em situações imprevistas e/ou marcadas pela ambiguidade, no calor do momento, sob a pressão direta e imediata do público e eles têm de decidir o que fazer por si mesmos, sem a ajuda dos supervisores, dos guias de procedimentos ou de precedentes. Os imperativos da situação ajudam a explicar por que, apesar de os agentes terem pouca autoridade formal, eles dispõem de considerável discreção sobre as regras e os procedimentos que serão aplicados e sobre os bens e as sanções que serão distribuídos (Oliveira, 2012, p. 1556).

O trabalho do burocrata de rua requer improvisação, além daquilo que lhe é solicitado.

Quando pensamos no Projeto de Vida e nos professores que ministram, sem que em contrapartida haja uma formação específica prévia, acaba-se por perceber isso, essa responsabilidade decisória sob o professor, ao mesmo tempo que inegavelmente haverá também uma carga de tomada de decisões que virá a ser carregada com os conteúdos e até mesmo com as posições ideológicas de outras formações que esse professor ou professora venha a ter.

Tomando-se por base o curso ofertado para professores de Projeto de Vida pelo Núcleo de Educação da Área Metropolitana Norte (do qual Bocaiúva do Sul faz parte) e o Manual para Docentes de Projeto de Vida, elaborado pela SEED, torna-se bastante claro que a seleção de conteúdos fica a critério do docentes da disciplina, embora haja um planejamento ofertado pela mesma secretaria, onde existem os temas a serem ministrados, como, por exemplo: “Comunicação Empática”; “Autoconhecimento físico, mental e emocional”; “Gravidez na adolescência: uma questão de todos”; “Ética e valores profissionais”; dentre vários outros.

A escola é, sem dúvida, um dos ambientes fundamentais para a formação dos indivíduos da nossa sociedade e, por consequência, um dos ambientes fundamentais também para a construção da própria sociedade. Dessa maneira, torna-se importante que os estudos, análises e discussões sobre a inclusão do Projeto de Vida como componente curricular possa passar pela reflexão dos professores de Sociologia, uma vez que são justamente os professores e pesquisadores responsáveis por estudar, conhecer, refletir e produzir novos conhecimentos a respeito da sociedade e também da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Vida na escola representa uma nova forma de abordagem educacional e pode ser usado como uma boa ferramenta para levar os alunos à reflexão e senso crítico. Entretanto, é importante observar alguns pontos que transformam essa abordagem genérica e universal em um elemento muitas vezes problemático.

A primeira delas é, sem dúvidas, a diversa realidade que se apresenta aos estudantes do Ensino Médio, uma vez que para um estudante oriundo de um colégio público de Bocaiúva do Sul, por exemplo, as possibilidades de vivências e percepções não serão as mesmas que para um aluno residente na capital Curitiba. Serão ainda mais diferentes caso esse aluno residente na capital esteja inserido na realidade de uma escola particular, ao passo que as diferenças também se acentuarão caso o estudante de Bocaiúva do Sul resida em alguma localidade da vasta área rural do município.

Há ainda que se considerar os recursos por vezes limitados e refletir sobre o fato de que para uma implementação segura e eficaz seria necessário que houvesse inicialmente discussões prévias com toda a comunidade escolar, participação dos professores, audiências com os estudantes, afinal, são os mais afetados por toda e qualquer decisão que diz respeito à escola. Constatase, também, que seria fundamental uma formação específica ou critérios específicos para ministrar esse componente curricular. Todavia, na prática não é isso que acontece, uma vez que a própria resolução de distribuição de aulas da SEED-PR colocou como primeiro critério para ministrar as aulas de Projeto de Vida a “escolha da direção” do estabelecimento de ensino, sobrepondo essa escolha aos outros critérios que incluía a necessidade do professor de Ciências Humanas estar à frente dos demais. Isso causa, sem dúvida, muitos impactos, uma vez que atualmente no estado do Paraná há apenas duas aulas de Sociologia (apenas no segundo ano do Ensino Médio) e que poderiam reduzir essa perda caso o Projeto de Vida fosse ministrado e abordado com um olhar sociológico.

Além das questões apontadas, há também que se pensar que o Projeto de Vida é um processo contínuo, sujeito a mudanças e adaptabilidades ao longo da vida, porém, as estruturas educacionais nem sempre oferecem flexibilidade suficiente para permitir que seus estudantes revisem e ajustem seus projetos de vida à medida que adquirem novas experiências.

As falas dos estudantes, coletadas por esta pesquisa nos anos de 2022 e 2023, mostram que eles gostaram das aulas de Projeto de Vida, pois eram momentos em que tinham mais liberdade para interagir e se expressar, pois por ser um componente novo ainda não

estava preso às amarras burocráticas dos outros componentes. Isso leva a diversas reflexões.

Com base em autores como Paulo Freire (2017), para quem a educação deveria partir primeiro da realidade dos próprios estudantes, promovendo a partir daí as discussões sobre o mundo ao redor, e também Pierre Bourdieu (2001), para quem o capital cultural seria algo primordial e nas maneiras pelas quais a escola reproduz as desigualdades sociais, pode-se, então, pensar sobre a possibilidade de que uma educação mais voltada à prática, pautada no cotidiano e conduzida de forma dialógica, é, por vezes, capaz de despertar um maior interesse e até mesmo mais engajamento por parte dos estudantes. Isso porque ao se sentirem mais próximos dos conteúdos e da própria escola, ao ser oportunizado aos estudantes maneiras de aplicar seus conhecimentos em situações reais, há um maior desenvolvimento de senso de propósito e de motivação para o aprendizado.

Uma educação mais prática, conectada com as experiências vividas e partindo das diferentes realidades dos estudantes seria mais passível de contribuição para a superação das desigualdades e para a construção de projetos de vidas possíveis. Assim, seria também mais eficiente do que a criação de um componente intitulado Projeto de Vida e para o qual não há sequer profissionais formados, a própria Sociologia, nesse sentido, poderia dar conta de cumprir esse papel, mas para isso precisaria um número maior de aulas no decorrer do Ensino Médio.

Tendo como objetivo principal investigar como os alunos do Colégio Estadual Conselheiro Quielse Crisóstomo da Silva, com interface rural-urbana, percebem o “Projeto de Vida”, a pesquisa demonstrou que eles apontam esse componente curricular como algo importante, necessário, mas na maioria das vezes não elencam necessariamente os conteúdos trabalhados. Por vezes, eles associam a importância a conteúdos trabalhados nas aulas de Sociologia, o que leva à conclusão que de fato o que pesa mais possa ser a metodologia da aula e o espaço maior de debate e de expressões, por não se tratar de um componente onde o governo do estado exige a participação em plataformas ou avaliações externas, como a Prova Paraná, por exemplo.

Por fim, é importante relembrar que nem todos os estudantes têm acesso igualitário a recursos materiais, culturais e sociais. Recursos esses que, por vezes, condicionam as possibilidades e o suporte de indivíduos para explorar suas metas e aspirações, e isso, sem dúvida, resultará em disparidades no processo de pensar e do desenvolver seus projetos de vida, pois o processo de construção de projetos de vida, inegavelmente, é influenciado por essas desigualdades e disparidades. Nesse caso, as condições iniciais de desigualdades irão, na imensa maioria das vezes, salvo algumas exceções, resultar em diferentes trajetórias não

apenas escolares e de formação, mas também profissionais e mesmo pessoais, perpetuando diferenças socioeconômicas e limitando possibilidades de ascensão social.

Para além dessa interpretação, como bem pontuado por Bourdieu (2001), o capital cultural adquirido no seio familiar e, também, escolar irá garantir mais possibilidades ou limitar significativamente o acesso a determinados campos de conhecimento e de construções de projetos. Dessa maneira, comprehende-se que se torna impossível que haja o traçado de um Projeto de Vida único, de seleções únicas de conteúdos e mesmo de um componente com objetivo fechado, sem que se considere todas essas diferenciações e particularidades.

Ao final, cabe aqui destacar o fato de que a pesquisa foca em um estudo de caso particular e com um tema relativamente recente, que é a construção do Novo Ensino Médio. E embora a amostra seja específica e relativamente limitada, almeja-se contribuir com outras investigações, estudos e análises acerca desse tema, tão vasto e com carência ainda de reflexões para questões tão importantes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2015.
- ANDRADE, A. M; TATTO, N. **Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.
- BECKER, H. S. **Outsiders**: Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.
- BIANCHINI, V. A. **O programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar PRONAF e a sustentabilidade da agricultura no Vale do Ribeira-Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2022. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 13 fev. 2023.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento (fundamentos epistemológicos e políticos).** 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens:** um estudo longitudinal sobre educação e valores. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

DAMON, W. **The Path to Purpose:** How Young People Find Their Calling in Life. New York: Free Press, 2008.

DELORS, J. **Os 4 pilares da Educação.** Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, P.; CINTRA, A.; MOURA, R. Organização social do território e mobilidade urbana. In: FIRKOWSKI, O.; MOURA, R. (orgs.) **Curitiba:** transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles, 2014. p. 337-369.

FIRKOWSKI, O.; MOURA, R. (orgs.) **Curitiba:** transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles, 2014.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNPAR. **Plano Diretor de Bocaiúva do Sul.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades.** **IBGE,** 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 13 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (Ipardes). **Diagnóstico socioeconômico do território Ribeira: projeto de inclusão social e desenvolvimento rural sustentável**. Curitiba: Ipardes, 2007. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorio_ribeira.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (Ipardes). **Cadernos estatísticos de Bocaiuva do Sul**. Curitiba: Ipardes, 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83450>. Acesso em: 1 mar. 2023.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (Ipardes). **Cadernos Municipais**. Curitiba: Ipardes, 2023. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83450&btOk=ok>. Acesso em: 1 mar. 2023.

KNÖPKER, M.; COSTA, M. V. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”: pedagogia das organizações sociais sem fins lucrativos e formação docente**, Pro-positões, Campinas, v. 32, e20180137, 2021.

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

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019.

MACEDO, E. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>. Acesso em: 1 mar. 2023.

MEAD, G. H. **Mente, Self e Sociedade do Ponto de Vista de um Behaviorista Social**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MUYLART, N. Contribuições da Ciência Política para o Campo Educacional: o burocrata de nível de rua. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/554>. Acesso em: 26 jul. 2024.

NÓBREGA, E. A. O Vale do Ribeira, sua história, turismo e curiosidades. **O Vale do Ribeira**, jul. 2018. Disponível em: <https://www.ovaledoribeira.com.br/2018/07/vale-do-ribeira-historia-turismo-curiosidades.html>. Acesso em: 1 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Atlas de Desenvolvimento Humano**. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio. Curitiba: Secretaria do Estado de Educação, 2021a.

PARANÁ. Resolução SEED n.º 208, de 25 de janeiro de 2021. Curitiba: SEED, 2021b.

Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/resolucao_2082021_gsseed_distribuicao.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Resolução SEED n.º 5987, de 17 de dezembro de 2021. Curitiba: SEED, 2021c.

Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/10296/resolucao_5987_2021_gsseed.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Caderno de Itinerários Formativos 2022. Ementas das unidades curriculares

ofertadas em 2022. Curitiba: SEED, 2022a. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/caderno_itinerarios_formativos2022.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Resolução n.º 7976, de 8 de dezembro de 2022. Curitiba: SEED, 2022b.

Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resolucao79762022_gsseed.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Guia Para Docentes de Projeto de Vida: Orientações para o desenvolvimento da unidade curricular projeto de vida. Curitiba: SEED, 2023a. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/nem_guia_docentes_projeto_vida2023.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Resolução n.º 8.633/2023 – GS/SEED. Curitiba: SEED, 2023b. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-12/resolucao86332023_gsseed.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARANÁ. Instrução Normativa n.º 12/2023. Curitiba: SEED, 2023c. Disponível em:

<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@6c2df724-7f84-48e5-b746-85a6dd2c3baa&emPg=true>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PARSONS, T. A Estrutura da Ação Social. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1937.

PIAGET, J. O trabalho por equipes na escola: bases psicológicas. São Paulo: Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, 1936.

RAMOS, C. Excelência na educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, C. Pedagogia da Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

ROMÃO, A. (org.). Vale do Ribeira: um ensaio para o desenvolvimento das comunidades rurais. Brasília: MDA/NEAD, 2006. Disponível em:

https://books.google.com.br/books/about/Vale_Do_Ribeira_Um_Ensaio_Para_O_Desenvolvimento?id=uikOAQAAIAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 1 mar. 2023.

SARANDY, F. M. S. **A sociologia volta à escola:** um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico.** 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ts/a/twH6WL5fr5GVw8rb37FSZNR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SILVA JÚNIOR, J. A. **Desafios e perspectivas do programa territórios da cidadania:** o caso do território da cidadania Vale do Ribeira, São Paulo, SP. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TODESCO, C. **Estado e Terceiro Setor na organização do espaço para o turismo no Vale do Ribeira.** 2007. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30012008-120234/publico/DISSERTACAO_CAROLINA_TODESCO.pdf. Acesso em: 1 mar. 2023.

TODESCO, C. Presença ausente e ausência presente do Estado na produção do espaço para o turismo no Vale do Ribeira paulista. **Confins - Revista Franco Brasileira de Geografia**, n. 9, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO A - Entrevista com alunos do NEM – 1^a série - 2022

- 1) Qual era sua expectativa em relação ao Projeto de Vida no início do ano?
- 2) O que você se recorda de ter aprendido, discutido em Projeto de Vida?
- 3) Quais conteúdos, dinâmicas ou discussões abordadas em Projeto de Vida você considera que poderão auxiliar em suas vivências pessoais e profissionais?
- 4) Como você definiria e descreveria o Projeto de Vida para alguém que não conhece?
- 5) Você considera que a metodologia de aula utilizada pelos professores de Projeto de Vida é importante? Se sim, de quais maneiras?
- 6) Se você fosse listar alguns conteúdos importantes que aprendeu em Projeto de Vida, quais seriam?
- 7) Você gosta de ter aulas de Projeto de Vida? Porque?
- 8) Quais as principais diferenças que observa entre Projeto de Vida e Sociologia?
- 9) Quais outros conteúdos ou vivências você considera importante para o próximo ano em Projeto de Vida?
- 10) Deixe sua opinião sincera sobre o componente curricular Projeto de Vida.

ANEXO B - Entrevista com alunos do NEM – 2^a série - 2023

- 1) O que você comprehende sobre o componente curricular projeto de vida?
- 2) Quais conteúdos de Projeto de Vida você considerou mais significativo no segundo ano?
- 3) Qual atividade de Projeto de vida você considerou mais importante?
- 4) Você considera que Projeto de Vida é uma disciplina importante ou não? Em qual sentido?
- 5) Para você qual o sentido de ter aulas de Projeto de Vida? Você acredita que ajudará em sua formação? Se sim, em qual sentido?
- 6) Você acha que as aulas de Projeto de Vida mudam conforme o professor que a ministra? Se sim, em qual sentido?
- 7) O que você gostaria de dizer sobre o Projeto de vida? Mostre sua opinião sincera.
- 8) Projeto de Vida se mostrou ser como você imaginava no primeiro ano ou não? O que mudou?
- 9) Liste os conteúdos mais importantes que você aprendeu em Projeto de Vida.
- 10) O que você mais gosta e o que não gosta nas aulas de Projeto de Vida?