



REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

## Ensino Médio e a construção dos projetos de vida das juventudes: uma análise a partir do currículo e das narrativas dos sujeitos

High School and the construction of youth life projects: an analysis based of curriculum and subjects' narratives

*Escuela Secundaria y la construcción de los proyectos de vida de las juventudes: un análisis desde de los currículos y de las narrativas de los sujetos*

Luthiane Myszak Valença de Oliveira  
Roberto Rafael Dias da Silva

### RESUMO

A pesquisa buscou investigar os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida, nas experiências dos sujeitos e nos currículos escolares do Ensino Médio nas últimas cinco décadas. Para a investigação utilizou-se 14 entrevistas narrativas com egressos do Ensino Médio à luz das contribuições teóricas de Ivor Goodson. Concluiu-se que o neoliberalismo tende a inviabilizar a construção de projetos de vida plurais e, portanto, adentramos a luta política em torno desse conceito, dos seus objetivos e dos caminhos para a sua construção, entendendo-os como projeto(s) de vida em/com e para a vida em sociedade.

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

### ABSTRACT

The survey has searched to investigate the formative meanings that were present in the construction of life projects, in the subjects' experiences and in High School curriculum over the last five decades. For the investigation, 14 narrative interviews were used by High School graduate students in reads of Ivor Goodson. We concluded that neoliberalism tends to preclude the construction of plural life projects and, therefore, we enter in the political struggle around this concept, its objectives and the paths for its construction, understanding them as life project(s) in/ with and for life in society.

**Keywords:** High School; curriculum; life project; narrative interviews.

### RESUMEN

El estudio ha buscado investigar los sentidos formativos que estuvieron presentes en la construcción de los proyectos de vida, en las experiencias de los sujetos y en los currículos escolares de la escuela secundaria en las últimas décadas. Para la investigación se ha utilizado 14 entrevistas narrativas con egresados de la escuela secundaria a la luz de los aportes teóricos de Ivor Goodson. Se ha concluido que el neoliberalismo tiende a imposibilitar la construcción de proyectos de vida plurales y, por lo tanto, entramos en la lucha política alrededor de ese concepto, de sus objetivos y de los caminos para su construcción, entendiéndole como proyecto (s) de vida en/con para la vida em sociedad.

**Palabras-clave:** Escuela secundaria; currículo; proyecto de vida; entrevistas narrativas.

## Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou investigar os sentidos formativos que estiveram presentes na construção dos projetos de vida, nas experiências dos sujeitos e nos currículos escolares do Ensino Médio brasileiro nas últimas cinco décadas. Esta investigação inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares de forma que, a partir de vertentes contemporâneas da teoria crítica, compreende-se o currículo como “artefato social e cultural”, sendo que ele “é colocado na moldura de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”, sabendo que o currículo não é um elemento de “transmissão desinteressada” do conhecimento, nem mesmo neutro ou inocente (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14).

Além desses entendimentos sobre o currículo, foi central nesta pesquisa o entendimento do currículo como narrativa (GOODSON, 2007, 2008, 2019) ou narração, entendimento que se opõe ao currículo como prescrição. Ao assumir essa postura metodológica, Ivor Goodson aposta na potência das narrativas de vida para a compreensão das políticas curriculares e para o fortalecimento de um projeto de futuro coletivo e social, já que “precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político” (GOODSON, 2019, p. 22).

Nessa direção, a pesquisa foi desenvolvida à luz do entendimento desse curricularista, pois ao ouvir as narrativas pessoais sobre a constituição dos projetos de vida, buscou-se produzir interpretações, problematizações sobre as contribuições, contradições, ambiguidades, avanços e desafios que o currículo do Ensino Médio tem sofrido ao longo do tempo ao pensar a formação das juventudes. Dessa maneira, esta investigação não entende o projeto de vida

como um componente/disciplina escolar como vem sendo tratado nas políticas curriculares contemporâneas, nem mesmo compactua com essas políticas as quais centralizam sobre os sujeitos - de forma individualizada - as responsabilidades quanto à trajetória formativa e, em especial, quanto ao seu projeto de vida. Essas políticas apresentam, na contramão desta pesquisa, uma visão reducionista, descontextualizada, individualizada e precarizada da dimensão dos projetos de vida.

Ainda sobre este aspecto é preciso ressaltar que as políticas curriculares contemporâneas dedicadas a escolarização juvenil, em especial o Novo Ensino Médio (NEM) e articulado a ele a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BNCC), estão imersas nas tramas do neoliberalismo e, portanto, trazem a individualização e a responsabilização dos sujeitos por seus percursos de vida como elementos centrais de sua organização curricular. Nesse cenário, retóricas sobre a construção de projetos de vida se tornaram muito presentes nestas políticas como estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de um sujeito imerso nessa racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

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

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

Como anunciado acima, esta pesquisa caminha na contramão do entendimento de projeto de vida, disciplinar, linear e como instrumento para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Entende assim, que os caminhos e as dimensões dos projetos de vida apresentaram-se como não lineares, plurais, contextuais, diversos e ligados a partir de transversalidades, movidas por contingências e em um emaranhado de traços interseccionados (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020). Nessa direção é que esta pesquisa buscou egressos do Ensino Médio de forma a mapear os diferentes sentidos que o projeto de vida assumiu nas suas trajetórias de vida e escolar e no currículo do Ensino Médio nas últimas cinco décadas.

Assim, apresentaremos esta pesquisa em três partes: na próxima seção apresentamos o caminho metodológico com qual constituímos as entrevistas narrativas com os sujeitos egressos do Ensino Médio. Em seguida, apresentaremos os principais sentidos atribuídos para a dimensão do projeto de vida nesta investigação. E por fim, apresentamos as considerações finais as quais justificam a luta política em torno desse conceito, sua significação e construção no currículo do Ensino Médio.

### **O caminho metodológico: entrevistas narrativas e os projetos de vida**

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

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

Nessa esteira, Goodson (2008) insiste na necessidade de entender o pessoal e o biográfico para conseguir analisar o social e o político. Foi perspectiva de ouvir a voz dos sujeitos envolvidos e afetados pelas políticas curriculares que se escolheu ouvir as narrativas dos ex-estudantes do Ensino Médio.

É nessa direção que as dimensões do pessoal ou individual ajudam a compreender o comum, o social e o político, uma vez que questões coletivas podem ser pensadas a partir da dimensão do currículo como um processo de narração (GOODSON, 2007, 2008, 2019). Várias histórias de vida entrelaçadas podem ser constitutivas da história de um determinado grupo, ou mesmo, no caso desta pesquisa, da trajetória do currículo de uma determinada etapa e suas influências nas escolhas individuais e/ou coletivas, nas possibilidades e nos conhecimentos construídos pelos sujeitos.

Desse modo, o corpus empírico desta pesquisa foi composto por sujeitos egressos do Ensino Médio os quais cursaram e concluíram toda essa etapa de escolarização no Colégio Estadual Missões, educandário localizado na cidade de Santo Ângelo/RS, região noroeste do Rio Grande do Sul. Esse educandário foi escolhido como referência para estudo por ser a escola mais antiga da cidade a ofertar educação em nível médio e por ser a única a oferecê-la desde a década de 1960, sendo que os demais estabelecimentos passaram a disponibilizar esse nível de ensino apenas a partir dos anos 1990.

Assim, foram entrevistados 14 sujeitos que estudaram e concluíram o Ensino Médio, diurno, de formação geral (não técnica, nem na modalidade de Educação de jovens e adultos) nesta escola, entre os anos de 1968 e 2021. Foram duas ou três pessoas por década – 1970, 1980, 1990, 2000 e 2020 –, totalizando 5 décadas e 14 entrevistas narrativas). Onde os sujeitos foram convidados a narrar livremente suas trajetórias a partir da frase: “Conte-me como foi o seu Ensino Médio”.

As entrevistas foram analisadas a partir de dois pressupostos: o currículo como narrativa (GOODSON, 2007, 2008, 2019) e o olhar a partir da perspectiva dos sujeitos, ressaltando a importância do indivíduo para a compreensão das sociedades (MARTUCCELLI, 2007; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010).

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

Em contrapartida, ao propor a substituição do currículo como narração, o autor defende que o aprendizado narrativo é o que ocorre durante a formulação e manutenção contínua de uma história de vida. Esse aprendizado se diferencia das formas tradicionais de aprendizagem formal e informal pois “corresponde a uma estratégia usada pelo indivíduo em resposta a determinados eventos de sua vida. Vem à tona, claramente, a centralidade do envolvimento pessoal no processo” (MOREIRA, 2008, p. 9-10).

Dessa forma, Goodson “insistiu na pertinência das histórias de vida para a construção do currículo como narração” (MOREIRA, 2008, p. 10). Nessa contextualização, defende a inclusão das histórias das comunidades, bem como as histórias de vida tanto dos docentes como dos estudantes. O autor expressou também sua aposta de que os currículos se articulem com as paixões, os sonhos e os propósitos dos sujeitos. Assim, nessa pesquisa, aposta-se na potência da narrativa dos sujeitos sobre a constituição dos seus projetos de vida como importante elemento atualizador para a compreensão de como a construção dos projetos de vida esteve presente no currículo do Ensino Médio e das implicações deste na vida dos sujeitos.

O segundo pressuposto pensado para o desenvolvimento das análises desta pesquisa foi olhar a partir da perspectiva do indivíduo a partir dos elementos propostos no campo da sociologia do indivíduo, apresentada por Martuccelli (2007), a qual busca vincular as experiências individuais às estruturas sociais. Conforme proposta por Martuccelli (2007), a sociologia do indivíduo busca alcançar o entendimento e a inteligibilidade dos fenômenos sociais por meio das trajetórias individuais. Assim, “os sujeitos são vias relevantes para entender as sociedades contemporâneas” (REIS; DAYRELL, 2020, p. 4). Ainda sobre a relevância dessa perspectiva, os autores salientam que:

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

Martuccelli (2007) aposta em uma sociologia que centralize a individualização como maneira de investigar os processos de fabricação dos indivíduos. Como teriam sido fabricados os projetos de vida dos sujeitos do Ensino Médio, o que foi concretizado? Por quais provas passaram nesse processo? Quais experiências curriculares e/ou escolares fizeram parte desse processo? Seu processo formativo esteve implicado com seu processo de constituição de um projeto de vida? Foram questões interessantes para serem pensadas no contexto desta pesquisa, dialogando com o que o autor defende quando se toma essa perspectiva como ferramenta analítica. Essa perspectiva nos leva a interrogar pelo tipo de indivíduo e, no caso da pesquisa, que tipo de jovem, hoje adulto ou idoso, foi estruturalmente fabricado por uma sociedade em um período histórico? Como cada projeto foi constituído por cada sujeito em cada tempo e com quais influências?

Assim é que o olhar a partir da perspectiva dos indivíduos, através de suas narrativas pessoais, compõe os pressupostos da análise da pesquisa aqui apresentada. Levando em consideração o que os indivíduos contam, bem como compreendendo a importância do currículo como narrativa, vê-se que o entendimento do pessoal e do biográfico é condição para o entendimento do social e do político (GOODSON, 2019). Portanto, a escuta atenta e contextualizada das narrativas dos ex-estudantes do Ensino Médio sobre como a construção do projeto de vida esteve presente no currículo e quais foram as suas possíveis implicações nessa constituição são elementos empíricos fundamentais para a escrita desta investigação. Na sequência apresenta-se os principais sentidos para o projeto de vida atribuído pelos sujeitos durante as entrevistas.

### **Os sentidos dos projetos de vida: as narrativas em análise**

As narrativas dos interlocutores evidenciaram diversos sentidos para a construção dos projetos de vida em seu período de vivência do Ensino Médio. As três categorias foram pensadas a partir de dois grandes aportes: o primeiro, a partir de conceitos e dimensões que foram predominantes nas falas dos entrevistados, ao buscar encontrar de que modo e com quais feições a dimensão o projeto de vida esteve presente no currículo do Ensino Médio e nas vivências dos/das jovens ao longo do período pesquisado, entendo, a partir da

leitura de Pais (2001), que os movimentos intensos e diversos dos jovens ao constituírem suas trajetórias impelem a repensar a própria ideia de trajetória, pois ela parece representar uma linha única, sendo que as vivências contemporâneas – e eu acrescentaria aqui as construções e decisões em torno dos projetos de vida – se movem por variadas contingências e em um emaranhado de traços interseccionados; e o segundo, a partir da perspectiva do currículo, que entendo em um sentido mais amplo, como conjunto de discursos, documentos, vivências, narrativas e práticas, em sua dimensão pessoal, biográfica e não prescritiva (GOODSON, 2007, 2019) e o qual se conecta com os sonhos, as expectativas e as vivências dos sujeitos e que, a partir de interpretações em nível individual e local, pode auxiliar as interpretações e significações para a construção de um currículo para o coletivo. Assim, as três categorias expressam-se a partir dos seguintes sentidos mapeados:

a) a construção do projeto de vida como formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e para a constituição profissional.

b) a construção dos projetos de vida a partir da sua relação com as identidades, as expressões culturais e as habilidades pessoais, as quais perpassam diferentes acontecimentos da pluralidade das vidas em sociedade.

c) a construção do projeto como formação para a cidadania com vistas à atuação e à convivência cidadã e democrática.

Na sequência, apresenta-se as três categorias que emergiram desse processo de análise, problematizando-as à luz do referencial teórico e metodológico que sustentou esta pesquisa: o entendimento do currículo como narrativa (GOODSON, 2007, 2008, 2019) e o olhar a partir da perspectiva do indivíduo/ ou do ator (MARTUCCELLI, 2007; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010), ambos aportes de análise contextualizados a partir de uma leitura crítica de currículo (APPLE, 2017; MOREIRA; TADEU, 2013; GOODSON, 2019) e, conseqüentemente, por uma análise dos efeitos do neoliberalismo e seus desdobramentos na educação, na vida, no trabalho, na convivência e nas expectativas do sujeito, sujeito esse aqui pensando a partir dos aportes da

sociologia do indivíduo (REIS; DAYRELL, 2020; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010).

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

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

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

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

Ao pensar essas relações com o mundo do trabalho e o processo formativo dos jovens e, ao recompor a história do Ensino Médio no Brasil em interface com seu(s) currículo(s), que esta etapa teve, ao longo do tempo,

relevantes e persistentes desafios, dentre os quais ressalta-se, a partir das leituras de Krawczyk (2014) e Souza (2008), a falta de consenso em torno da dualidade de sua identidade: ora uma formação técnica e profissional, ora uma formação geral e propedêutica. Dedicar-se a uma formação técnica e profissional ou formar-se para o prosseguimento dos estudos e o acesso à universidade, e às melhores universidades quando se tratava dos filhos dos ricos, foi e talvez ainda seja – apesar das novas variáveis da individualização e da responsabilização e das demais características da atual política de Ensino Médio, grande objetivo e o grande desafio da formação em nível médio no Brasil.

Em todas as entrevistas realizadas, houve pelo menos alguma menção a um ou a esses dois aspectos (profissionalização e/ou prosseguimento dos estudos) quando os interlocutores eram desafiados a pensar suas histórias de vida no período em que cursaram Ensino Médio. As entrevistas de ex-estudantes de diferentes décadas e de diferentes contextos, apresentaram essa preocupação, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

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

*Quando eu entrei no Ensino Médio, já tinha aquela **sede de fazer ensino superior**, se especializar, só que a gente não sabia que área queríamos... Por isso que eu digo que faltou aquela parte de explorar a nossa criatividade, conhecimento extracurricular, para que nós conseguíssemos decidir melhor, mas com certeza, o colégio sempre... as pessoas sempre falavam que queriam **ver todos na faculdade**... Só que, no fim do 3º ano tive muitos colegas que não conseguiam ir para Santa Maria e tudo mais, mas que mesmo assim com auxílio do colégio com relação... nós tivemos curso de língua espanhola, inglês, português, então, **eles nos auxiliaram no 3º ano em relação ao ENEM**... só que anteriormente, durante o ensino regular não, não teve esse... aula sobre o ENEM. (M, 2021, concluiu o EM em 2005, grifo nosso).*

*Ah o que eu mais lembro é em relação ao voleibol, ao esporte, né, eu sempre treinava vôlei, nós tínhamos um time que começou com o professor A., nós treinávamos muito e ele foi levando, incentivando e nós começamos a participar de jogos regionais e depois estaduais(...)e eu como sou educadora física, tô aposentada e tudo, mas eu ainda trabalho, tô na ativa, trabalho com pilates que é muito bom, né, **mas o que mais me tocou assim, que me marcou muito foi essa parte de esportes**.... (I, 2022, concluiu o EM em 1975, grifo nosso).*

E que concluiu o Ensino Médio em 2020, M em 2005 e I em 1975 destacam em suas falas que a centralidade da formação profissional ou mesmo da busca pela inserção na universidade para o desenvolvimento de um processo de profissionalização foram centrais. Para os entrevistados, as cobranças com as redações, questões de vestibular, o preparo para o ENEM, o incentivo para o desenvolvimento de habilidades pessoais, as quais foram determinantes para a escolha do curso superior, foram recorrentes em suas falas. Isso nos leva a entender que – apesar de um movimento muito forte de um processo de profissionalização nas políticas educacionais e no contexto social do Brasil nos anos 1960, 1970 e 1980 – os estudantes dos anos 1990 e em especial dos anos 2000 e 2010 inseriram-se em uma lógica de que ou se profissionalizam, se qualificam, ou poderão ficar para trás, como destaca João em sua fala.

Assim, sentido da profissionalização esteve e está muito presente no currículo e nas experiências das juventudes, por isso é importante que possamos repensar as dimensões do trabalho para uma vida mais sustentável, de qualidade e com maior cooperação e acompanhamento dos sujeitos.

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

A pesquisa em autores referência na temática (WELLER, 2014; DAYRELL; CARROCHANO, 2014; DAMON, 2009), proporcionou o entendimento do projeto de vida como um conceito polissêmico, muitas vezes contraditório e, especialmente, como um movimento de construção dinâmico, não linear, não fixo, que se constrói a partir de variadas experiências juvenis, contingências e provas estruturais (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010) e que precisa ser analisado a partir de uma perspectiva de existências que se movem, se modificam em um emaranhado de traços interseccionais (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020). A partir desses movimentos e em diálogo com as histórias narradas pelos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, entende-se que as dimensões da cultura, das identidades e habilidades pessoais, das relações sociais bem como das contingências das vidas dos sujeitos, o não previsto, o não pensado, o não sonhado, as dificuldades, as provas, todas essas são dimensões do projeto de vida. Assim, nesta seção, apresenta-se e

discute-se essas questões. Nessa direção, a reflexão de Reis (2020), ao desenvolver pesquisa sobre as experiências juvenis de individuação a partir narrativas biográficas, pode ser reverberada:

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

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

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

*Eu lembro que logo que eu entrei, eu me identifiquei muito na **área da Educação Física**, que era o Professor A. S. que eu gostava de jogar vôlei. E ali foi a minha casa, que eu me senti **acolhida**. Tínhamos os treinamentos, sendo desafiadas por ele e a gente foi para **“lado” da educação física..** Eu acredito que naquela ocasião realmente o que foi a **influência** muito grande foi esse lado do esporte...(R, 2021, concluiu o EM em 1983, grifo nosso).*

As duas narrativas enfatizam como o esporte foi decisivo na constituição de seu processo de profissionalização, mas também como tornou-se um lugar de segurança e identificação.

Ao longo das entrevistas, identificou-se uma série de acontecimentos, de contingências que acabaram tornando-se centrais nas trajetórias dos sujeitos e na relação que constituíram com a dimensão do projeto de vida ao narrarem suas experiências pessoais e escolares quando perguntados sobre sua vivência no Ensino Médio (e seu currículo). Assim sendo, o aporte da sociologia do indivíduo e por sua vez o conceito de individuação (ARAUJO;

MARTUCCELLI, 2010, p. 79) torna-se uma lente potente para interpretar as narrativas dos indivíduos. Para os autores, a individuação tem um interesse, desde uma perspectiva sócio-histórica, com relação ao tipo de indivíduo que é fabricado estruturalmente em uma sociedade. Assim, a teoria dos autores reforça o entendimento desta pesquisa de que questões individuais nos ajudam a produzir entendimentos estruturais e seus desafios. Logo, ao refletir sobre a expulsão escolar relatada ou ainda sobre uma situação de suicídio ocorrida na escola, é possível pensar em um currículo inclusivo, que atente para a vida democrática, bem como em práticas curriculares acolhedoras e que olhem para questões emocionais dos sujeitos:

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

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

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

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

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

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

*Bom, como que eu vou falar, eu era uma guria... era **quieta, não tinha muitos amigos**, eu era **isolada** digamos assim. Tinha um grupo pequeno de amigos [...]. Eu era uma guria quieta, não era bagunceira, não conversava muito, prestava bastante atenção apesar de não ser inteligente e nem muito estudiosa, mas também não era relapsa – era mediana. No recreio, ficava no grupinho de amigos e era isso. Teve uma professora que resolveu criar um **grupo de teatro**, não foi só no Ensino Médio, mas parte da vida escolar. Eu resolvi participar tendo certas dificuldades, **mas foi uma experiência legal, tentei me desenvolver** e foi isso... acho que foi mais ou menos essa a minha vida (A, 2021, concluiu o EM em 2007, grifo nosso).*

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

As falas de A, logo acima, e a de P evidenciam como os jovens vivem suas experiências de maneira particular, na singularidade, mas também de modo plural, de forma que existe uma multiplicidade de espaços socializadores. Assim, Reis e Dayrell (2020, p. 6) acrescentam o entendimento de que “os espaços de socialização não apenas reproduzem os padrões normativos e a ordem social”, mas, pelo contrário, “possibilitam certa autonomia individual que viabiliza transformações e outras construções das relações humanas”, já que os indivíduos são capazes de questionar o universo do qual participam.

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

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

As contingências, o não planejado, o não sonhado, as expressões culturais, as características pessoais, a convivência, dentre outros fatores, foram constitutivos dos projetos de vida dos sujeitos entrevistados.

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

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

As narrativas de B e C, as quais apresentamos abaixo, demonstram que as suas preocupações quanto ao contexto de ditadura que o Brasil vivia e suas influências intelectuais e culturais fizeram da luta pela democracia, a intensa atividade política e cidadã, umas das nuances centrais de seus projetos de vida.

*Quando eu cheguei em Santo Ângelo eu **militava...** não militava, mas enfim tinha uma **formação política** bastante... bastante avançava, apesar de individual a partir da leitura semanal de “O Pasquim”... lembro de esperar ansiosamente de esperar na Banca do T. pelo jornal Pasquim, que era muito importante, pois eu já tinha uma **noção e consciência de política e de um enorme sofrimento que a ditadura me impunha**, nos impunha, a todos nos jovens... porque éramos **suspeitos por sermos jovens...** A ditadura me fazia **muito infeliz e nesse momento eu era***

***suspeito por ser jovem e, portanto, eu tentei buscar caminhos para sair delas.***  
(C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).

*Mas os tempos eram difíceis, porque tinha saído Médici e entrado o Geisel como Presidente da República. E havia uma atividade que se chamava hora cívica, em que tinha que cantar o hino nacional, ir lá para fora e passar não sei o quê, mensagens patrióticas, e eu era encarregado em fazer o discurso da minha turma. Me pediram para ler o meu discurso, que eu tinha datilografado e cortaram meu discurso... E daí na hora da minha turma se apresentar, de fazer a sua manifestação cívica, corri até o palco e fiz o meu discurso em inglês. Pelo menos o que eu me lembrava não foi tudo, mas quis passar a mensagem de **protesto contra a ditadura**, as nacionais que estavam passando por privatização na época, a falta de expressão, e então eu fiz o meu discurso em 3-4 minutos e poucas pessoas entenderam – mas todos entenderam o sentido da coisa. Não derrubar o Médici, mas o gesto funcionou e foi uma maneira de dizer assim: **“a gente tem que achar uma saída.”**, e é um discurso defendendo o Brasil, é um discurso patriótico, caloroso, sincero, mas aquilo contrariava os princípios da própria repressão. Os professores que tinham medo, não por serem da situação, mas porque tinham medo mesmo. (B, 2021, concluiu o EM em 1982, grifo nosso).*

B e C sentiam-se incomodados com o mundo em que viviam, e sua responsabilidade com a transformação social, a partir de um constante olhar e uma interrogação crítica sobre eles e sobre o contexto em que viviam, tornou-se uma das principais disposições de ação e de luta de suas vidas. Em diálogo com Beane (2017, p. 1069), podemos demonstrar a partir dessas trajetórias que “o interesse no bem comum é marca da vida democrática”. Ainda, a partir da reflexão sobre as suas trajetórias em interlocução com o autor, evidenciamos que a democracia não diz respeito somente a um modo de decisão, mas aos modos de fazer as coisas, já que “o modo democrático de viver é um modo ativo de viver, à medida que as pessoas buscam uma opinião formada, analisam situações, expressam pontos de vista, criam soluções, oferecem recomendações e realizam ações diretas” (BEANE, 2017, p. 1068).

Assim, em suas narrativas, eles relatam situações adversas de suas vidas: um trata de uma reprovação e da não aceitação de sua expressão através dos desenhos; outro conta uma situação de agressão à pessoa humana e àquilo em que ele acreditava. Essas situações fizeram com que encontrassem na vida escolar um lugar de libertação e de organização de suas vidas, pois ambos faziam desenhos, cartuns, charges, liam “O Pasquim” e demais leituras críticas, além de atuarem em grupos políticos.

Bom, quando eu cheguei no Missões .... então, tive um contato com um pessoal completamente diferente... eu já fazia, já **publicava charges** – um pessoal completamente diferente, era um tempo difícil. Eu já publicava charges desde os 15 anos, e na época já estava com 17-18 anos, então, eu participei bastante das **atividades estudantil das escolas, como desenho**... eu já tinha manifesto desde muito cedo um desejo de ser jornalista.– a gente pegou a essência com o Golpe de 64 , e tinha “O Pasquim”, que comprava “O Pasquim” – era um jornal. Aliás, foi uma professora do colégio Santo Ângelo que me estimulou a ler “O Pasquim”...

... eu devo ao Missões Missões esse **espírito crítico** - que era entre o N. e o colégio S. A, que era muito religioso e muito estrito, sendo que esses eram 2 espaços de direita, **havia uma libertação que era o Missões**. Eu considero o Missões como **uma zona de libertação**... E havia professores que **estimulavam as charges**, alguns professores, especialmente um professor B., um grande professor, a professora A., uma professora maravilhosa. (B, 2021, concluiu o EM, em 1982, grifo nosso).

Cheguei no Missões porque nós estamos lá naquele colégio, que era conservador, protestante, de alemães – e me aceitaram pelo sobrenome... esperando um alemão, mas me receberam sem eu falar alemão e nem ninguém da minha família... eu estava interno lá... Só tinha um problema: eu não avançava nas notas, e eu não melhorava e não conseguia estudar...até que uma noite alguém coloca uma bombinha, um “boa noite”, um mata mosquito... alguém colocou um negócio deles numa bomba no banheiro do internato e durante a madrugada explode a bomba e, imagina... dentro de um banheiro daqueles coletivos de gurias, deu uma explosão... chama todo mundo, desce todo mundo e chama o S. (diretor) e passa um sermão em todos nós e diz **“isso só pode ser coisa de brasileiro”** num colégio que só tinha brasileiros... **isso foi tão violento que eu pensei “eu não fico nesse colégio”**. **No outro dia, peguei um ônibus e voltei pra casa** (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).

Missões tinha sido um local... principalmente porque representou uma **liberdade, democracia**, bonita e contrastando com Ijuí. E é claro, eu nunca tinha me dado conta das características do espaço público, nunca tinha estado... tinha saído com 9 anos da escola pública e nunca mais tinha habitado um local desses. A **escola pública com as escolhas sendo tomadas coletivamente... e olha que estávamos sob a ditadura**... E tive também pela primeira vez uma aula de filosofia... ...o que eu posso dizer ao respeito do Ensino Médio é que ele foi uma **ruptura importante**, de um ensino conservador do Ginásio... (C, 2021, concluiu o EM em 1970, grifo nosso).

Zona de Libertação, liberdade, democracia, ruptura importante, formação crítica, decisões tomadas coletivamente, diversidade de pessoas de ideias, incentivo à expressão através dos desenhos, todos esses excertos reforçam o quanto a dimensão da participação democrática esteve presente na vida dos sujeitos. Ao refletir sobre essas narrativas, converso com Bolívar (2016), ao pensar sobre o educar democraticamente para uma cidadania ativa. Dessa forma, o autor ressalta que uma educação democrática se constitui em

um sentido duplo de educar para e na democracia, entendendo a democracia como o fim e o meio da educação e compreendendo que esta se faz na prática:

Uma educação democrática, em um duplo sentido de educar para a democracia e na democracia, é um fim e um meio da educação. Em uma sociedade democrática constitui uma obrigação da educação pública capacitar os futuros cidadãos para poder participar atividade na sociedade civil e política sem risco de exclusão, o que supõe assegurar que toda a população adquira aquelas virtudes, conhecimentos e habilidades necessários para a participação política e a inserção social (BOLÍVAR, 2016, p. 70, tradução nossa).

Ressalta-se, nesta pesquisa, a importância e a representatividade que a experiência participativa assumiu nas vidas dos sujeitos, a vivência de valores como solidariedade, cooperação, pertencimento, autoestima, aceitação e, em especial, a democracia e a luta pela manutenção e recuperação das liberdades democráticas foram centrais nas narrativas. Portanto, ao pensar a participação cidadã, social e democrática nas vidas dos sujeitos, ressaltamos que a dimensão da formação cidadã, crítica e com vistas à atuação social e política de vivência da democracia é um elemento fundamental e constitutivo dos projetos de vida das juventudes.

### **Considerações finais: adentrando a luta política em torno do conceito, dos objetivos e dos caminhos para a construção de projeto(s) de vida em/com e para a vida das juventudes em sociedade**

Vivemos em tempos difíceis: como tenho argumentado recentemente (FIELDING, 2016) a democracia tem sido devorada pelo consumismo neoliberal, para logo ser regurgitada como uma luta para adquirir bens ao custo da corrosão da generosidade e da empatia humana e o empobrecimento de grande parte do que distingue a democracia como uma forma de vida que enobrece e ao mesmo tempo habilita. Como era de esperar, as consequências para a educação são desastrosas como também são para a democracia (FIELDING, 2018, p. 29).

A reflexão de Fielding é incontornável no âmbito desta pesquisa e no escopo da educação e do compromisso com a formação das juventudes. O avanço das políticas neoliberais e a imposição da instrumentalização para a construção do projeto de vida estão na ordem do dia das políticas curriculares para o Ensino Médio contemporâneas, em especial a BNCC e o “Novo Ensino

Médio”. Escolhemos as considerações do autor para sinalizar a concordância com ele ao entender que esses processos de individualização e responsabilização provocam uma corrosão de diversas formas de convivência humana, como a generosidade, a solidariedade e a empatia, bem como da dimensão coletiva e compartilhada da vida humana.

É por entender a gravidade das consequências da racionalidade neoliberal no âmbito da educação, as é que realizamos um esforço conceitual e empírico para entender, em nível histórico e a partir das narrativas dos atores, as diversas nuances e formas de construção que a dimensão do projeto de vida assumiu no currículo do Ensino Médio e nas suas experiências. O esforço de olhar mais longe em nível de tempo e com mais proximidade em nível de escuta das narrativas inscreve-se no entendimento, à luz de Martuccelli (2010); Reis e Dayrell (2020), de que as experiências individuais podem fornecer reflexões potentes para pensar o currículo em nível social.

As reflexões de Goodson (2008, 2019), ao propor um olhar narrativo para currículo e apostar na conexão das histórias de vida como potentes pistas para a construção de um currículo para um novo futuro social, também foram fundamentais. Assim após a problematização das múltiplas nuances e transversalidades dos projetos de vida, nos propomos a demarcar aqui a necessidade de entrar na disputa política em torno do conceito de projeto de vida, bem como de apresentar elementos que fundamentem as preocupações em torno de quais objetivos e por quais caminhos podem-se construir os projetos de vida das juventudes.

A partir da análise, da leitura e da reflexão inquieta em torno dos resultados desta pesquisa, foram mapeadas três dimensões ou sentidos formativos do projeto de vida. Tais dimensões não dão conta das contingências e das demais variações dos projetos de vida; isto é, não são estáticas tampouco se constroem isoladas umas das outras, mas nos ajudaram a organizar e articular um caminho para a apresentação das análises desta pesquisa.

Por diferentes vias e em diferentes contextos de vida e de provas estruturais, a dimensão do projeto de vida converteu-se especialmente na preocupação com um jovem que ainda não é, mas virá a ser, assim a maioria dos projetos intencionavam ser projetos de futuro. Eles tiveram seu foco central

na formação para o exercício de uma profissão ou para o prosseguimento dos estudos com o intuito de formar-se para a atuação em uma profissão. Mesmo quando vistos hoje, anos mais tarde, a partir de um olhar adulto sobre suas trajetórias, boa parte dos entrevistados ressalta que suas habilidades pessoais, como esporte, teatro, cultura, facilidade de fazer amigos e pertencer a um grupo, colaboraram para o seu desenvolvimento profissional. Mesmo sem perguntar diretamente nas entrevistas pelos projetos de vida, percebeu-se que existe uma inclinação, na reflexão dos sujeitos, a atribuir centralidade à dimensão profissional quando pensam sobre suas trajetórias.

Ao longo dos últimos anos, apesar das diferentes políticas curriculares e dos diferentes movimentos de reforma e das diferentes pautas e lutas educacionais, a construção do projeto de vida esteve, e hoje mais ainda está, centrado na dimensão utilitária e individual de preparar-se para o exercício de uma profissão ou para o acesso ao ensino superior ou ao curso técnico de forma a adquirir habilidades para o exercício de uma profissão. Dessa forma, pode-se inferir-se ainda que:

- As preocupações desse jovem como ser social atuante são, na maioria das vezes, secundárias, algumas vezes inexistentes e outras vezes possuem um direcionamento geral, no sentido de que “queremos que nossos alunos sejam pessoas boas, cidadãos atuantes”, mas foi difícil de perceber ações direcionadas a atender a esse intuito;

- O projeto de vida sempre é pensado e configurado na esfera individual, precarizando a dimensão coletiva e comunitária e abandonando o sujeito a sua própria sorte. E, ainda, os entendimentos, as vivências e os contextos individuais são determinantes para a constituição daquilo que se espera da escola e para constituir ou não o seu projeto, seja ele mais ou menos definido;

- As experiências democráticas e de expressões das diferenças configuram-se muitas vezes como transgressões ou mesmo como reações aos desafios estruturais, seja por sociedade imersa em um regime de exceção, seja pelas dificuldades de comunicação de inserir-se no grupo, seja pelas contingências da pandemia e seus efeitos ou mesmo pelos próprios apelos de uma sociedade neoliberal que convoca

cada um a ser responsável por seus méritos e fracassos. E, ainda, não obstante as diferentes sendas, o lugar das artes e da expressão da democracia segue sendo secundário (extra, se der tempo) e precário nos currículos.

A despeito de as desigualdades resultarem de questões estruturais, sejam sociais, econômicas, políticas ou familiares, é na esfera individual que elas ressoam e produzem as maiores consequências.

Dessa forma, por diferentes vias, modos e contextos, quando se pensa em projeto de vida e o que esperar da escola e das vivências curriculares, a maioria dos alunos segue buscando construir o seu projeto com foco em uma formação utilitária (sintoma social do neoliberalismo) para o exercício de uma profissão e/ou para o estudo. No entanto, essa nuance deveria ser entendida como uma das nuances possíveis ao estruturar um projeto de vida. Outras tantas dimensões compõem as multifaces da condição juvenil: as diversas expressões de cultura (música, dança, literatura, cinema...) as identidades, a convivência em família, em comunidade ou mesmo o pertencimento a um ou mais grupos, os relacionamentos, as expressões religiosas e/ou as relações com o transcendente, a atuação política, a vida cidadã e a convivência democrática, a prática de esportes, o cuidado de si, a consciência social e ambiental, dentre tantas outras.

Dessa forma, os projetos de vida adquiriram os sentidos e os objetivos de formação técnica voltada para o prosseguimento dos estudos e a formação profissional, em detrimento de uma atuação cidadã, voltada para a vivência em sociedade e para a expressão das lutas, dos anseios de democracia e participação, das identidades, das dificuldades e para a expressão através da cultura como via de formação e comunicação, pois foram sublinhadas a formação voltada para o aproveitamento e o incentivo do desenvolvimento das habilidades pessoais, bem como a atuação em papéis de liderança e em grupos de representatividade. Assim, os caminhos e as dimensões dos projetos de vida apresentaram-se como não lineares, plurais, contextuais, diversos e ligados a partir de transversalidades, movidas por contingências e em um emaranhado de traços interseccionados (PAIS, 2001; REIS; DAYRELL, 2020).

Dessa forma, apesar de um grande movimento de democratização do currículo e do acesso à escolaridade em nível médio e das lutas em torno de uma educação integral voltada para uma prática cidadã, e mesmo com as intensas reivindicações do movimento estudantil em torno do protagonismo e da necessidade de fazerem suas escolhas quanto ao seu projeto, conclui-se que a dimensão utilitária e individual com o objetivo de formação profissional foi a que predominou em relação aos objetivos em torno da construção dos projetos de vida.

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

Nessa direção, ao defender o conceito **plural** de projetos e de vidas, reforça-se o entendimento das juventudes a partir de suas múltiplas formas de vida, de expressão e suscetível a variadas provas e contingências, e aposta-se em um currículo que pense a construção desses projetos **em** sociedade, ressaltando a dimensão comunitária e coletiva, **com** a sociedade entendendo que esta não é, nem pode ser, uma jornada solitária, que a escolha precisa ser educada e acompanhada e que os sujeitos não podem ser responsabilizados individualmente por seus fracassos e sucessos, e **para** a vida em sociedade,

entendendo a necessidade incontornável de voltar-se para uma vida construída pela via do comum, em que a cidadania e a convivência democrática são elementos essenciais.

## Referências

APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 77-91, 2010. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ep/a/QC9nJ5szz7hh8c3zGHwkyrn/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35531>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BOLÍVAR, Antonio. Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 5, n. 1, p. 69-87, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671304>. Acesso em: 20 maio 2021.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes pelos outros e por elas mesmas. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008. Disponível em: <https://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FIELDING, Michael. Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, Xalapa, p. 28-42, 2018. Disponível em:

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523878/document>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GOODSON, Ivor Frederick. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4SjmKq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

KRAWCZYK, Nora (org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

PERONDI, Maurício. Juventudes e participação social: processos de socialização na contemporaneidade. *Espaço pedagógico*, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 237-257, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11500/114116091>. Acesso em: 15 dez. 2022.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. *Educação*, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39944>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-447, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ygWvBR7Nsry5jjKmzC8hCKd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

WELLER, Wivian. Juventudes no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 134-154.

Recebido em: 04/01/2024.

Aceito em: 16/07/2024.

### **Luthiane Miszak Valença de Oliveira**

Doutora em Educação. Docente na Rede Estadual de Ensino/RS. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas - GEPCEM (Unisinos/CNPq). Investiga principalmente nos seguintes temas: currículo, políticas curriculares, Ensino Médio, juventudes, projetos de vida e ensino de História.

 [luthimv@hotmail.com](mailto:luthimv@hotmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/7917048707380735>

 <https://orcid.org/0000-0001-5619-9029>

### **Roberto Rafael Dias da Silva**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas - GEPCEM (Unisinos/CNPq). Investiga principalmente os seguintes temas: Ensino Médio, políticas de escolarização, currículo e conhecimento escolar, constituição da docência e relações entre educação e capitalismo contemporâneo.

 [robertoddsilva@yahoo.com.br](mailto:robertoddsilva@yahoo.com.br)

 <http://lattes.cnpq.br/3180659616699939>

 <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>