

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Izabella Barcellos Faria

Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: entre a realidade e as possibilidades do componente curricular.

Juiz de Fora

2024

Izabella Barcellos Faria

Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: entre a realidade e as possibilidades do componente curricular.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Ciências Sociais.
Área de Concentração: Cultura, Poder e Instituições

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rogéria Campos de Almeida Dutra

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Faria, Izabella Barcellos.

Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: entre a realidade e as possibilidades do componente curricular. / Izabella Barcellos Faria. -- 2024.

152 p.

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2024.

1. Projeto de Vida. 2. Novo Ensino Médio. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Dutra, Rogéria Campos de Almeida, orient. II. Título.

Izabella Barcellos Faria

Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: entre a realidade e as possibilidades do componente curricular.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Ciências Sociais. Área de Concentração: Cultura, Poder e Instituições.

Aprovada em 28 de agosto de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Rogéria Campos de Almeida Dutra – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr Elias Evangelista Gomes - Membro Externo
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^ª Dr^ª Juliana Alves Magaldi - Membro Externo
Centro de Políticas e Avaliação da Educação UFJF, CAED, UFJF

Dedico este trabalho aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, os verdadeiros protagonistas desta história de luta por melhores condições de ensino na educação pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Gratidão sempre foi uma palavra à qual me identifiquei, especialmente devido ao seu significado e à força que ela carrega. Este processo de pesquisa, por vezes solitário e desafiador, proporcionou-me muitos motivos para expressar minha gratidão, especialmente aos meus afetos, àqueles que me cercam e que me fazem lembrar do motivo pelo qual escolhi trilhar este caminho.

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão àquela que me abençoa e me guia de outro plano, minha Avó Lucy. Minha heroína, que partiu quando eu tinha 13 anos, mas que continua a segurar minhas mãos e me conduzir por esta vida.

Agradeço, também, ao meu Avô Pedro, o homem mais gentil que já conheci. Ele vivia a vida com calma e leveza, sempre à espera da próxima porta ser aberta - sem precisar arrombá-la. Quando a ansiedade e o desespero fazia morada, era nele em quem pensava e isso me moveu em dias difíceis.

Agradeço à minha mãe, Adriana, por me abraçar nos momentos de medo, ansiedade e lágrimas, e por me mostrar que a vida merece e deve ser feita de recomeços.

Expresso minha gratidão ao meu pai, Armando, que, mesmo sem compreender completamente o que tenho feito nos últimos anos, continuou a me apoiar e a mostrar que quando se coloca todo o esforço em algo, não há maneira de dar errado.

Agradeço aos meus irmãos, Gabriella, Luiza, Bento e Antônia, os maiores amores da minha vida, as partes de mim que caminham, falam e são, contribuindo para que eu também seja. Não teria sobrevivido a esta jornada sem eles em cada passo que dei.

Minha gratidão se estende à minha madrastra, Juliana, por cuidar de outros seres que não eram dela e por apoiar quando não precisava.

Agradeço às minhas tias Fátima (Titata) e Arminda (Titita). Titata, não posso deixar de mencioná-la, professora da educação pública brasileira, companheira de luta, que me ensinou que calar-se diante de injustiças sociais nos torna cúmplices de um sistema que mata pessoas diariamente. Titita, seu carinho e amor, muitas vezes expressos por meio de alimentos, trouxeram paz para os dias corridos.

Agradeço aos meus tios e primos, importantes durante meu processo de crescimento na infância e importantes durante meu crescimento na vida adulta. Muito Obrigada!

Expresso minha gratidão à minha melhor amiga Joyce, que, mesmo a um oceano de distância ou apenas uma ligação, sabia exatamente o que dizer nos momentos de desespero. Foi meu colo, abrigo e sossego.

Agradeço aos amigos Ana Gláucia e Raphael, pois esta jornada foi e será sempre mais feliz com as risadas e com o tempo que dedicaram à mim.

Minha gratidão às amigas Juliana e Marina, nosso trio inseparável que trouxe puxões de orelha, conversas filosóficas, pensamentos profundos e muito amor.

Agradeço aos amigos que fiz na Graduação e na Pós-graduação em Ciências Sociais, que compreenderam as angústias e belezas de ser uma pesquisadora.

Expresso minha gratidão às amigas da vida Luiza, Vanessa, Janaína, Luluh, Mariana, Letícia e Sammy. Elas foram meu refúgio, as risadas mais sinceras e pequenas partes do meu coração espalhadas pelo Brasil.

Agradeço às minhas professoras incríveis, que me guiaram durante a Licenciatura em Ciências Sociais e me introduziram ao universo da educação: Rogéria Martins, Rafaela Reis e Katiúscia Vargas. Tem muito de suas palavras nesta dissertação.

Agradeço aos professores do departamento de Ciências Sociais, em especial, Raphael Bispo, Célia Arribas e Marta Mendes, por me transformarem em uma cientista social.

Por fim, mas não menos importante, expresso minha imensa gratidão à minha orientadora Rogéria Dutra, que, com sua calma, maestria e carinho, foi direção e acolhimento, me mostrando que o processo de pesquisa pode ser uma jornada incrível! Ela é uma inspiração para quem desejo me tornar um dia.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, minha casa pelos últimos 9 anos, onde guardo profundas memórias de felicidade.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada visando compreender o componente curricular Projeto de Vida, no estado de Minas Gerais, introduzido ao currículo escolar após a Reforma do Ensino Médio em 2017, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dado o objetivo central, buscou-se compreender as percepções dos estudantes acerca de suas trajetórias de vida, perpassando pela sua relação com a escola, com os professores e com o Novo Ensino Médio, assim como buscou-se investigar o Projeto de Vida dos jovens presentes nesta modalidade, tendo em vista as suas especificidades e demandas. Buscou-se, também, analisar os documentos oficiais, responsáveis por nortear a atuação dos professores para este componente curricular e compreender as estratégias e soluções dos professores sobre o desenvolvimento de Projeto de Vida. A partir dos conceitos teóricos, discutiu-se a noção de Projeto de Vida e juventudes como ponto de partida para desenvolver as estratégias utilizadas pelos atores na construção de seus projetos de futuro. Dessa forma, a pesquisa foi conduzida em duas etapas: a primeira consistiu em uma análise de conteúdo, de Bardin (1997), com o foco na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); O Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021); o Caderno Pedagógico Itinerário Formativo Educação de Jovens e Adultos – Matrizes Curriculares Resolução SEE nº 4.777/2022 (Minas Gerais, 2022) e a Resolução SEE nº 4.798/2022 (ANEXO XI) – Novo Ensino Médio 2023 (Brasil, 2022); já a segunda etapa consistiu em realizar um estudo exploratório em três escolas do município de Juiz de Fora - MG, observando as aulas de Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos e realizando entrevistas com os alunos e professores. Com abordagens distintas, os docentes buscaram introduzir aos alunos o mundo do trabalho, as competências e habilidades acionadas por eles ao trilharem o passado, presente e futuro. Nesse sentido, utilizo de conceitos acerca do tempo e da temporalização desses jovens, de modo a direcionar este estudo para as especificidades dessa modalidade de ensino. Conclui-se que, apesar dos esforços pessoais dos professores, o componente curricular carece, ao meu ver e ao olhar dos estudantes, de abordagens teórico-metodológicas mais atrativas, que atendam as demandas desse público.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Educação de Jovens e Adultos; Reforma do Ensino Médio

ABSTRACT

The present research was conducted with the aim of understanding the curricular component "Projeto de Vida" (Life Project) in the state of Minas Gerais, introduced into the school curriculum after the High School Reform in 2017, specifically in the classes of Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos - EJA). Given the central objective, the study sought to comprehend students' perceptions of their life trajectories, encompassing their relationship with school, teachers, and the New High School; investigate the Life Projects of EJA youth, considering their specificities; analyze the official documents guiding teachers in this component; and understand the strategies and solutions teachers employ in the development of Life Projects. Building on theoretical concepts, the research discussed the notion of Life Projects and youth as a starting point for developing the strategies used by actors in shaping their future projects. The research was conducted in two stages: the first involved content analysis, following Bardin (1997), focusing on the National Common Curricular Base (Brazil, 2018); the Curriculum Reference for Minas Gerais (Minas Gerais, 2021); the Pedagogical Handbook for the Educational Route of Youth and Adult Education - Curricular Matrices Resolution SEE nº 4.777/2022 (Minas Gerais, 2022); and Resolution SEE nº 4.798/2022 (ANNEX XI) - New High School 2023 (Brazil, 2022). The second stage consisted of an exploratory study in three schools in the city of Juiz de Fora - MG, observing Life Project classes and conducting interviews with students and teachers. Employing different approaches, teachers aimed to introduce students to the world of work, the competencies, and skills activated by them as they navigate their past, present, and future. In this sense, I use concepts related to the time and temporalization of these youth to focus this study on the specificities of this teaching modality. It is concluded that, despite the personal efforts of teachers, the curricular component, in my view and from the perspective of students, lacks more engaging theoretical and methodological approaches that meet the demands of this audience.

Keywords: Life Project; Youth and Adult Education; High School Reform

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1	Organização dos temas de Projeto de Vida de acordo com os períodos letivos	59
Quadro 2	Habilidades e Competências acionadas para a elaboração do componente curricular Projeto de Vida	61
Figura 1	Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA	117
Figura 2	Continuação da Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA	118
Figura 3	Continuação (2) da Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA	119
Figura 4	Continuação (3) da Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA	120
Figura 5	Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	123
Figura 6	Continuação da Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	124
Figura 7	Continuação da Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	125
Figura 8	Continuação da Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	126
Figura 9	Atividade (2) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	129
Figura 10	Continuação da Atividade (2) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	130
Figura 11	Atividade (3) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	131
Figura 11	Continuação da Atividade (3) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA	132
Figura 12	Atividade (1) de Projeto de Vida do 3º ano do Ensino Médio EJA	135
Figura 13	Atividade (2) de Projeto de Vida do 3º ano do Ensino Médio EJA	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEM	Novo Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	15
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
1.5 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2 PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	26
2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA BREVE DISCUSSÃO	26
2.2 A SEGUNDA ETAPA DA REFORMA: UM POUCO MAIS SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	35
2.3 PROTAGONISMO OU INVISIBILIDADE – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.	38
2.4 PROJETO DE VIDA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO MINEIRO	49
3 O TEMPO E O FUTURO: OS SUJEITOS DA EJA	63
3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA DE CAMPO: AS AULAS DO PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG	70
3.2 OS SUJEITOS DA EJA: TRAJETÓRIAS DE VIDA, TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO	75
3.3 PROJETOS DE VIDA DE UMA VIDA EM CONSTRUÇÃO	83
4 AS CONTRADIÇÕES DOS PROJETOS DE VIDA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A REALIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO	93
4.1 DIVERSIDADES CULTURAIS E PROJETOS DE VIDA: UMA REDE DE SIGNIFICADO	93

4.2 POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES: ONDE CABE PROJETO DE VIDA?	100
4.3 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA VISÃO DOS PROFESSORES	104
4.4 A REALIDADE: COMO AS AULAS DE PROJETO DE VIDA ACONTECEM	114
5 CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA – ALUNOS EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	150
APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA NA EJA	151

1 INTRODUÇÃO

A inadequação da estrutura do ensino médio para alunos, gestores e professores não é algo novo e, possivelmente por essa razão, repensá-lo tem sido um desafio para a educação brasileira desde a redemocratização. O histórico de reformas do ensino médio evidencia a insatisfação com os modelos anteriores e como esses se posicionaram diante dos alunos e das incertezas do futuro. Nesse contexto, esta pesquisa busca compreender não apenas a Reforma do Ensino Médio de 2017, mas principalmente o papel do componente curricular Projeto de Vida nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Juiz de Fora/MG.

Assim, os desafios enfrentados na modalidade de ensino referem-se não apenas aos problemas estruturais associados à implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como infraestrutura deficiente, falta de corpo docente qualificado e escassez de conteúdos direcionados às especificidades desse público, mas também ao perfil dos estudantes que agora ocupam as salas de aula. Conforme dados do Censo Escolar¹ mais recente, observa-se a predominância de jovens entre 18 e 29 anos, o que adiciona mais um dilema a ser enfrentado. Essa mudança no perfil estudantil demanda uma abordagem educacional flexível e adaptável, considerando as particularidades e necessidades específicas desse grupo, para proporcionar uma experiência de aprendizado mais eficaz na EJA.

Segundo Dayrell (2007, p. 1106), as mudanças na sociedade ocidental são parte importante para a compreensão das tensões que permeiam a relação da juventude com a escola. A questão do tempo, fragmentado pela heterogeneidade dos espaços sociais e pela diversidade simbolizam profundas transformações no contexto escolar. Assim, as diferenças culturais, no âmbito da educação, desafiam visões e práticas tradicionalmente enraizadas no sistema educacional. Nas palavras de Candau (2011),

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p. 241).

Nesse contexto, Emilia Ferreiro (2001) destaca a realidade latino-americana e a dificuldade enfrentada pelas escolas públicas em lidar com as diferenças. A escola do século

¹ Cf: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

XX, incumbida de perpetuar a homogeneização observada em séculos anteriores, assumiu como missão conciliar a igualdade com a diversidade, buscando garantir que, ao serem considerados iguais perante a lei, os estudantes também fossem tratados de maneira uniforme dentro do ambiente escolar. Nessa perspectiva, quebrar com paradigmas de diversidade continua a ser um movimento da escola contemporânea.

Diante desse contexto, a condição juvenil, conforme apontado por Alves (2017, p. 22), é moldada em um ambiente marcado pelo enfraquecimento da eficácia simbólica de instituições tradicionais, resultando na vivência dessa fase de forma singular por parte significativa da juventude. A autora ressalta que o prolongamento da condição juvenil até os 30 anos, a relativização da cultura associada ao emprego e ao salário, a ampliação de trajetórias caracterizadas por descontinuidades e a influência das mídias sociais são elementos que legitimam essa nova configuração da condição juvenil. A partir das próprias palavras da autora,

Tal como alguns autores denominam, vivenciamos atualmente uma “desinstitucionalização do social”, entendida como a mutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade, resultado de uma crise de seu programa institucional, “uma crise inscrita numa mutação profunda de trabalho sobre outro” (*ibid.*, p. 41). O autor considera a existência de um processo de mutação que transforma a própria natureza da ação socializadora das instituições, particularmente a escola, fazendo com que parte importante desse processo seja considerada com base na ação do próprio sujeito sobre si mesmo (Alves, 2017, p. 22)

Além disso, as transformações no ensino médio a partir da década de 1990 - com sua expansão, obrigatoriedade e gratuidade - modificaram a identidade dessa etapa de ensino como o ponto final da escolarização. Dessa forma, observa-se uma reconfiguração na educação brasileira e na forma como os jovens experienciam a escola, o que conduz a novas compreensões das trajetórias escolares, especialmente para aqueles que enfrentam a reprodução da desigualdade social dentro do ambiente escolar (Alves, 2017). Segundo Bourdieu (2005),

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola - atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola [...]; de realizar, portanto, uma ascensão social - e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo, que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (p. 49).

Partindo das trajetórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e considerando as oportunidades disponíveis para cada um, incluindo a análise de sua classe social e as relações estabelecidas com a escola, busquei compreender as interconexões entre os projetos de futuro, o componente curricular Projeto de Vida e a realidade dos estudantes na modalidade de ensino. Adicionalmente, meu objetivo foi atribuir significado ao trabalho realizado pelos professores responsáveis pela disciplina ao longo do ano de 2023, considerando suas formações iniciais, as relações estabelecidas com a escola, a turma e as adaptações decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio.

1.1 A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho propõe-se a analisar o componente curricular Projeto de Vida, obrigatório a partir da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do município de Juiz de Fora – MG. Dessa forma, o objetivo é analisar e compreender as nuances, lacunas, características e percepções dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação a este componente curricular. Essa investigação será fundamentada em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência do Estado de Minas, Portarias e Diretrizes oficiais relacionadas à modalidade diferenciada de ensino EJA. Além disso, foram conduzidas entrevistas com alunos e professores destas escolas, proporcionando uma abordagem abrangente e aprofundada sobre o impacto e a efetividade do componente curricular Projeto de Vida nesse contexto específico.

Num estágio inicial de investigação, tanto em minha experiência prática como estagiária e bolsista, quanto nas minhas leituras iniciais sobre a temática, percebi uma carência de embasamento teórico-metodológico para a proposta do Projeto de Vida. Isso se manifesta quase como um direcionamento religioso ou uma orientação vocacional, conduzindo o aluno para o mercado de trabalho precarizado. As temáticas fundamentais que compõem a ideia central do que deveria ser o componente curricular carecem de uma ligação robusta o suficiente com as áreas de conhecimento específicas, o que compromete um aprofundamento adequado. Na minha perspectiva, o Projeto de Vida tem se revelado como um componente curricular, obrigatório no estado de Minas Gerais, que se mostra mecanizado e estruturado pelos ideais mercadológicos.

Com a implementação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) foram estabelecidas algumas regras que permitem que o Projeto de Vida, como parte dos Itinerários Formativos,

possa ser oferecido por fundações educacionais privadas que tenham vínculo com o estado de Minas Gerais². Destaco, neste momento, a relevância de observar esse fator ao iniciar a pesquisa de campo, a fim de compreender os caminhos adotados pelas escolas na oferta desse componente curricular. Apesar de as questões mencionadas anteriormente serem partes essenciais da reflexão, dadas as generalizações presentes na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais em relação a este componente curricular, a hipótese deste trabalho reside na constatação de que a proposta inicial do Projeto de Vida – com o objetivo principal de valorizar a juventude e seus projetos de futuro – revela-se escassa ou ineficiente para lidar com as trajetórias de vida dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades.

No Currículo Referência de Minas Gerais, no tópico específico voltado para a EJA, as questões colocadas sobre os alunos e suas particularidades não são, de modo algum, desprovidas de valor. De fato, o documento aponta para a utilização de valores culturais prévios, assim como para as experiências desses educandos na construção de seus projetos de futuro. Além disso, destaca a presença de diversas juventudes no ensino EJA, alterando o caráter do caminho a ser percorrido pelo professor e pela escola, exigindo adaptação por ambos ao longo dos períodos de estudo dos alunos. É crucial ressaltar que não descarto a possibilidade de os estudantes da EJA necessitarem de projetos de vida e de vislumbrar um futuro com possibilidades. Contudo, é preciso identificar se o projeto de vida imaginado por eles é o que está imposto no currículo ou se são aqueles que escolheram para si mesmos.

Dessa maneira, ao trazerem caracterizações dos alunos EJA³, cria-se a homogeneização das ideias de futuro, tendo em mente as características tidas como “reais” desse grupo, além de ser uma definição muito geral para um grupo muito diverso e distinto entre si. Dessa forma, se pensarmos nos temas sugeridos pelo Caderno Pedagógico Itinerário Formativo Educação de Jovens e Adultos – Matrizes Curriculares Resolução SEE nº 4.777/2022 e Resolução SEE nº 4.798/2022 (ANEXO XI) – Novo Ensino Médio 2023, percebe-se que existem questões igualmente colocadas para os alunos de ensino regular e para os alunos EJA, ignorando todo o discurso de valorização das especificidades da modalidade de ensino. Percebe-se, então, que há

² Resolução SEE nº 4.475/2021 (Minas Gerais, 2021)

³ Pertencem a uma diversidade geográfica grande, sinalizando, assim, uma riqueza cultural imensa que reflete nas salas de aula; Possuem marcas comuns de processos vivenciados de exclusão e vulnerabilidade social e de acesso negado a atividades e espaços de lazer; Muitas vezes reforçada por um histórico de fracassos escolares, possuem uma baixa autoestima que provoca sentimentos de insegurança e desvalorização de si mesmos, situação que precisa ser combatida pelos educadores com a valorização de seus saberes construídos ao longo da vida (Minas Gerais, 2021, p. 395)

uma desresponsabilização do Estado em relação aos possíveis fracassos e frustrações das narrativas que, a partir da ideia das discussões de Projeto de Vida em sala de aula, as possibilidades de futuro são precárias e incertas para os alunos que retornam à escola após o fracasso do ensino regular.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a configuração do componente curricular Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas de Juiz de Fora, por meio da análise das percepções dos atores envolvidos, ou seja, alunos e professores, em conjunto com os materiais didáticos utilizados em sala de aula e a dinâmica que isso envolve.

1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender quais as estratégias dos professores perante os desafios que envolvem Projeto de Vida;
- Compreender qual a percepção dos estudantes acerca do componente curricular e se há impactos em seus projetos de futuro;
- Investigar os desafios e percalços suscitados pelas especificidades da Educação de Jovens e Adultos, em relação à Projeto de Vida;
- Analisar os documentos oficiais como forma de auxiliar na compreensão do componente curricular Projeto de Vida;
- Acompanhar o desenvolvimento de Projeto de Vida, com observação das aulas em 3 (três) escolas, avaliando as estratégias empregadas, a recepção dos alunos com os conteúdos, os materiais didáticos utilizados, tendo como pano de fundo da pesquisa, não apenas os documentos oficiais, mas a experiência, relatos e trajetórias dos alunos EJA e suas demandas perante a realidade.

1.3 JUSTIFICATIVA

O reconhecimento da insatisfatória estrutura do ensino médio para alunos, gestores e professores é uma constante que remonta há muito tempo, talvez sendo um desafio recorrente

na educação brasileira desde a redemocratização. O histórico de reformas do ensino médio revela uma insatisfação com os modelos anteriores e a maneira como esses se posicionaram diante dos alunos e das incertezas do futuro. Nesse sentido, traçarei um paralelo com a minha própria trajetória de vida, com o intuito de fazer entender o motivo pelo qual escolhi o tema de pesquisa.

Meu primeiro contato com a área da educação ocorreu durante a graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, quando iniciei disciplinas na Faculdade de Educação. No entanto, minha imersão mais significativa na área de modalidades diferenciadas de ensino, em especial na EJA, na Educação para pessoas privadas de liberdade e ensino médio aconteceu durante a graduação em Ciências Sociais. Durante esse período, fui bolsista de Iniciação Científica em dois projetos focados nessa área. O primeiro resultou no podcast "Fala Professor de Sociologia", no qual entrevistamos professores de modalidades diferenciadas de ensino sobre o ensino de sociologia e a pandemia da Covid-19. Foi nesse projeto que ampliei meu conhecimento sobre outras modalidades de ensino e iniciei minha exploração mais aprofundada sobre o tema.

O segundo projeto, no qual também fui bolsista, intitulado "Projeto de Vida em escolas de ensino médio de modalidades diferenciadas de ensino", foi onde aprofundi meu entendimento sobre o Projeto de Vida e seus desdobramentos após a implementação do Novo Ensino Médio. Nesse período, tive a oportunidade de realizar leituras mais detalhadas, ter contato com livros didáticos e documentos oficiais. Simultaneamente, começava meus estágios não obrigatórios na licenciatura, o que me permitiu acompanhar na prática a implementação do Projeto de Vida, mesmo que em turmas de ensino regular.

Desse modo, ao iniciar meu mestrado em 2022, tive a oportunidade de aprofundar minha problematização em torno do Projeto de Vida e do espaço que esse componente ocupa nas escolas. Apesar de meu objetivo inicial ter sido traçar um entendimento nacional sobre o significado desse componente curricular nos currículos de referência dos estados brasileiros, ao longo da pesquisa, percebi que compreender as trajetórias de vida das pessoas era fundamental para conferir significado à minha investigação. Por esse motivo, adicionei na minha pesquisa de campo as entrevistas com os professores e estudantes, a serem (re)conhecidos no decorrer desta dissertação.

A proposta desta dissertação foi se modificando ao longo do primeiro ano, até chegar à versão que os leitores terão a seguir. À medida que o caminho percorrido foi sendo delineado, os desafios a serem enfrentados também foram sendo ajustados. Não se tratava mais apenas de uma pesquisa voltada para análises documentais como fonte primária de dados, mas sim de uma

abordagem centrada nas percepções dos protagonistas do processo de implementação do Novo Ensino Médio, que se tornaram o ponto de partida principal.

1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver o presente trabalho, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa em todos os momentos de coleta de dados. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma análise documental, associada à observação participante e entrevistas. Essa combinação permitiu contemplar tanto o objetivo de análise do objeto de estudo quanto a proposta de intervenção delineada.

O primeiro momento de coleta de dados aborda a análise documental. Conforme indicado por Moreira (2005), a análise documental deve consistir na identificação e verificação de documentos como uma maneira de complementar os contextos sociais a serem estudados. Dessa forma, é possível realizar uma contextualização dos fatos de maneira simultânea. Neste caso específico, a análise dos documentos educacionais tem como objetivo perceber e interpretar de maneira diferenciada aquilo que está descrito em uma linguagem técnica.

Nesse sentido, conforme destacado por Moreira (2005), a análise documental é compreendida como o processo de identificação, verificação e apreciação de documentos para uma finalidade específica. Para a autora, quando aplicada em uma pesquisa científica, esse procedimento é considerado tanto método quanto técnica. O método, assim, refere-se à abordagem escolhida como base da investigação, enquanto a técnica refere-se aos recursos escolhidos para a obtenção e análise dos dados coletados, que incluem entrevistas e documentos.

Com relação às fontes de análise documental escolhidas para essa pesquisa, são de origem primária, pois se trata de dados e informações reunidas em documentos oficiais. Com relação à localização dessas fontes, foram todas coletadas na *internet*, nos sites oficiais dos governos federal e estadual de Minas Gerais. Segundo a autora,

[...] a análise crítica do material encontrado constitui importante fio condutor para a memória de eventos, pessoas e contextos. Muitas vezes, a consulta aos acervos pode estimular aspectos ou ângulos de abordagem não previstos na fase de elaboração do projeto de pesquisa. Nesta peculiaridade - a possibilidade de desenvolvimento quase autônomo do tema a partir dos dados encontrados nos arquivos pesquisados - reside um atributo fascinante da análise de documentos (Moreira, 2005, p. 274).

Dessa forma, além das análises dos documentos em si, é crucial realizar uma análise paralela do contexto que envolve cada documento no processo de pesquisa. A caracterização do documento, aliada às anotações pessoais do pesquisador, permite observações não apenas sobre o processo legal associado a esse documento, mas também sobre a decodificação de fatos, memórias e momentos relevantes (Moreira, 2005).

No campo da pesquisa qualitativa, conforme destacam os pesquisadores Souza e Santos (2020), a centralidade recai sobre tudo aquilo que é comunicado de um lugar para alguém, de algum lugar para outro, ou sobre algum lugar, sendo a linguagem o epicentro desse processo. Os desafios inerentes às pesquisas qualitativas residem nos caminhos a serem percorridos, nos passos a serem seguidos e nas técnicas e instrumentos a serem aplicados. Nesse contexto, uma técnica amplamente reconhecida é a Análise de Conteúdo, concebida por Laurence Bardin (2004, 2010), que se mostra como uma ferramenta valiosa para desvelar significados subjacentes e padrões emergentes nos dados coletados, proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno em estudo.

Segundo essa técnica, a análise de conteúdo deve seguir um processo de análise que se configura em três etapas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Por conseguinte, a análise de conteúdo é entendida como “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41). Em outras palavras, é entendida pela autora como um instrumento de metodologia de análise de dados que, por meio da sistematização, visa tratar conteúdos de acordo com o objetivo do pesquisador ou pesquisadora.

A fase da pré-análise se estabelece como o momento de organização do material coletado. A partir dessa fase, a análise de conteúdo é delineada em quatro etapas, a saber: 1) leitura flutuante; 2) escolha dos documentos; 3) reformulação de objetivos e hipóteses; 4) formulação de indicadores (Bardin, 2004). No âmbito da minha pesquisa documental, os documentos selecionados para análise compreendem a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021), o Caderno Pedagógico Itinerário Formativo Educação de Jovens e Adultos – Matrizes Curriculares Resolução SEE nº 4.777/2022 e a Resolução SEE nº 4.798/2022 (ANEXO XI) – Novo Ensino Médio 2023. Estes documentos representam uma gama abrangente de fontes, proporcionando uma base rica e diversificada para a análise proposta.

A exploração do material, considerada a etapa analítica do método, tem como propósito a codificação do estudo, orientada pelas hipóteses e pelo referencial teórico previamente aprofundado. Dessa forma, a categorização representa o desmembramento e agrupamento de partes relevantes do texto, permitindo que técnicas de identificação de termos e palavras sejam estratégias adotadas nesse processo (Bardin, 2004). Este estágio analítico visa revelar padrões, temas recorrentes e nuances nos documentos selecionados, vislumbrando uma compreensão mais detalhada e contextualizada do conteúdo presente.

A terceira e última fase da análise de conteúdo envolve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme apontam Souza e Santos (2020). Todo o significado obtido desde a organização inicial dos conteúdos e documentos até a reflexão e análise crítica é aprofundado nesta fase. Nas palavras de Bardin (2010), essa etapa configura-se como a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (p. 41). Essa operação lógica proporciona uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos dados, permitindo a formulação de conclusões embasadas nos elementos extraídos durante a análise. Nessa perspectiva, a pesquisa documental realizada no presente trabalho foi desenvolvida com a finalidade de descrever o processo de construção de Projeto de Vida nos documentos oficiais, citados acima.

O segundo momento de coleta de dados foi conduzido por meio de observação em três escolas estaduais de Minas Gerais. Os participantes deste estudo foram os alunos do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos destas escolas e os professores responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida. De acordo com Mariza Peirano (2014), no desenvolvimento de uma etnografia, especialmente uma etnografia da educação, espera-se que as palavras sejam capazes de descrever a realidade concreta da escola e dos alunos. Este método proporcionará uma compreensão mais profunda das dinâmicas e interações que ocorrem no contexto educacional, enriquecendo a análise da implementação do Projeto de Vida.

Defino, portanto, as escolas selecionadas para esta pesquisa com base em critérios demográficos, tamanho e na presença da modalidade de ensino médio na Educação de Jovens e Adultos. A seleção compreende uma escola pública situada em uma área central do município, outra escola pública localizada na zona sul da cidade e uma terceira localizada em uma região periférica. O foco desta pesquisa está nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio na EJA, permitindo a compreensão de diferentes fases da escolarização e a análise de diversos materiais didáticos utilizados nas escolas. Este recorte pretende proporcionar uma

visão abrangente das práticas educacionais e das experiências dos alunos e professores envolvidos no ensino do Projeto de Vida nessas diferentes realidades escolares.

Neste estudo, a observação desempenhou um papel crucial para compreender e explorar o universo dos alunos da modalidade EJA, assim como seus Projetos de Vida para além do modelo institucionalizado pelo Currículo de Minas Gerais e pela BNCC. Na pesquisa educacional, o papel do pesquisador é identificar, nas salas de aula e na vivência escolar, padrões culturais e estruturais que orientam o cotidiano dos participantes da escola. Conforme Spradley (1980), citado por Coutinho et al. (2014), o pesquisador deve transcender os comportamentos observados se o objetivo é verdadeiramente compreender os significados para uma comunidade. Nesta pesquisa, essa perspectiva permitiu uma imersão mais profunda nas realidades dos estudantes, proporcionando *insights* valiosos sobre seus projetos de vida e experiências educacionais.

Neste primeiro momento, foi realizado um estudo exploratório, proporcionando o entendimento da dinâmica do Projeto de Vida em sala de aula, a compreensão dos professores sobre esse componente curricular e suas relações com os estudantes, assim como a interação dos jovens e adultos com a escola. Após essa observação inicial e o estabelecimento de um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos e professores, iniciei as entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado. A seleção dos participantes da pesquisa baseou-se no critério de frequência nas aulas, possibilitando a obtenção de percepções fundamentadas sobre o componente curricular a partir das experiências individuais de cada um.

Dessa forma, as entrevistas foram conduzidas em um ambiente separado da sala de aula, com a presença exclusiva do participante, sendo utilizado um gravador para registro. É importante ressaltar que as entrevistas foram previamente autorizadas pelo professor responsável e realizadas no horário das aulas de Projeto de Vida. Conforme Alves (2017), a trajetória de vida de jovens e adultos está inserida no domínio das subjetividades e, por conseguinte, demanda uma reflexão que dialogue com a generalidade e com estruturas coletivas de dados.

Segundo o pesquisador Weller (2014), a análise de biografias, quando examinada de forma comparativa, proporciona o conhecimento dos contextos específicos de vida de jovens e adultos, além de permitir a compreensão das visões de mundo construídas a partir de suas experiências. Dessa maneira, levar em consideração elementos como gênero, local de moradia e trabalho torna-se crucial para uma análise abrangente.

A participação nas aulas e atividades escolares foi realizada em conjunto com as entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Becker e Geer (1957) destacam a

importância da combinação dessas duas estratégias de investigação, pois existem situações que podem ser relevantes para a pesquisa e que apenas as entrevistas não são suficientes para capturar, assim como há relatos que só poderiam ser obtidos pelo pesquisador em uma conversa guiada por tópicos.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa será composto por três capítulos. O capítulo intitulado "Projeto de Vida no contexto da Reforma do Ensino Médio" apresenta uma revisão bibliográfica e teórica sobre a temática proposta. Seguindo questões problematizadas em outros momentos da implementação do Novo Ensino Médio, desde sua elaboração, uma análise crítica foi tecida, em conjunto com um breve aparato histórico da construção da Reforma como política pública.

Num segundo momento do capítulo, foi delineada a revisão bibliográfica sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Itinerários Formativos. Essa análise ganha relevância por ser crucial na flexibilização curricular, que resultou na introdução do Projeto de Vida como componente curricular. Assim, inserido no contexto da construção progressiva do currículo do ensino médio, nesta seção do texto, começamos a delinear a definição de Projeto de Vida.

Após essa introdução, dedico-me à contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reconhecendo-a como um direito humano e constitucional. A EJA é compreendida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como a afirmação de uma política social, representando o compromisso do Estado com a educação pública brasileira. Nesse contexto, a abordagem de Arroyo (2011, 2014) serve como ponto de partida para entender, através da perspectiva da temporalização, como os indivíduos nessa modalidade de ensino vivenciam o ambiente escolar.

No último segmento deste capítulo, exploro o componente Projeto de Vida no estado de Minas Gerais, utilizando documentos norteadores e o currículo mineiro como fontes primárias de análise. Ao traçar uma linha do tempo desde a sua concepção, em 1990, até os dias atuais, busco mapear os significados que este componente assumiu em diferentes momentos e contextos. Dessa forma, chego às definições de Projeto de Vida nos currículos de Minas Gerais, examinando seus desdobramentos e possibilidades.

No segundo capítulo, intitulado "O tempo e o futuro: os sujeitos da EJA", direciono meu foco para a pesquisa de campo, compreendendo a temporalização do passado, presente e futuro

como temas cruciais na construção de futuros e trajetórias na EJA. O tempo exerce uma influência direta nas percepções dos alunos em relação à escola e ao Novo Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, recorro aos conceitos de tempo de Alberto Melucci (1997), Norbert Elias (1998) e Carlo Rovelli (2014). Além disso, neste primeiro tópico, serão definidas as duas correntes teóricas da juventude - geracional e classista - a fim de sistematizar os jovens da pesquisa.

Na segunda etapa deste capítulo, entrarei em minha pesquisa de campo propriamente dita, apontando as considerações não só dos alunos e professores, mas também a minha vivência como pesquisadora. Concentrando-me em compreender as trajetórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, explorando sua interrelação com o componente curricular Projeto de Vida, meu propósito era identificar eventuais lacunas, desafios e obstáculos em relação às aspirações dos alunos para o futuro, se é que podemos empregar esse termo. Nesse sentido, seguindo a discussão teórica acerca da juvenilização da EJA e Projeto de Vida, abordei nos próximos tópicos deste capítulo um pouco mais sobre minha experiência em campo, as entrevistas com os alunos EJA e suas percepções acerca do NEM, do componente curricular e suas trajetórias de vida.

Ao final do capítulo, apresento os sujeitos da EJA, de modo que suas trajetórias de vida, trabalho e escolarização tornam-se o foco central. Ao unir teoria e relatos, enfrento a realidade desses alunos, buscando transmitir, de maneira fiel, a complexidade de suas vivências. Além disso, é neste capítulo que apresento o perfil dos estudantes das escolas pesquisadas, suas histórias de vida e os Projetos de Vida delineados por eles ao longo de suas experiências, tanto dentro quanto fora da escola.

No terceiro e último capítulo desta dissertação, apresento uma discussão acerca da dinâmica dos professores de Projeto de Vida, suas formas de trabalhar o conteúdo, o material didático utilizado, além de suas percepções sobre a Reforma do Ensino Médio e as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA. Paralelamente, irei traçar um comparativo acerca da realidade de possibilidades de trabalhar Projeto de Vida nas turmas EJA e as expectativas imaginadas pela BNCC e pelo Currículo Mineiro.

Início o capítulo com a contextualização de dois conceitos importantes, “diversidade” e “cultura”. Para isso, apoio-me no antropólogo Clifford Geertz e seu conceito de diversidade cultural, assim como apoio-me em Stuart Hall (1997) e seu conceito de centralidade da cultura. Dessa forma, em uma tentativa de dar sentido às possibilidades e potencialidades de Projeto de Vida, traço uma lógica narrativa entre o material didático utilizado em sala de aula, as

percepções dos professores e a realidade de atuação do componente curricular nas escolas públicas de Minas Gerais.

Essa dissertação pretende, assim, dar voz aos jovens e adultos que estudam nas escolas públicas, de modo que suas trajetórias de vida, projetos de futuro e realidades sociais sejam colocadas como ponto de partida na elaboração e implementação do Novo Ensino Médio, em específico no componente curricular de Projeto de Vida.

2 PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA BREVE DISCUSSÃO

A discussão sobre reformas educacionais no Brasil não surge de maneira espontânea, está enraizada em uma longa tradição de mudanças impulsionadas pela perspectiva neoliberal. A mais recente delas, a Reforma do Ensino Médio, emerge em um contexto permeado por instabilidades e conflitos políticos, caracterizando-se não apenas como um retrocesso, mas também como um aprofundamento das desigualdades educacionais historicamente presentes. As reflexões de Oliveira (2020) destacam a relevância dessas transformações, apontando para os desafios que essa reforma apresenta e suas possíveis implicações no cenário educacional brasileiro.

A Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017, não surge em um vácuo, mas está profundamente enraizada na trajetória histórica dessa etapa de ensino. Ao longo de décadas, o Ensino Médio tem sido um ponto focal de debates e transformações, refletindo sua relevância estratégica na construção da sociedade brasileira. Assim, as mudanças observadas nessa etapa educacional não apenas moldam a formação dos estudantes, mas também desempenham um papel crucial na configuração do panorama educacional e social do país.

De acordo com a literatura em torno da temática, o Ensino Médio tem sido uma etapa muito disputada para aqueles que idealizam o currículo, juntamente com as empresas privadas que estão por detrás dessa mudança, refletindo a sua importância estratégica no contexto educacional e social do país. Para os autores Motta e Frigotto (2017), essa disputa não é apenas uma batalha por currículos e metodologias, mas também uma luta por modelos de sociedade e cidadania. Dessa forma, examinar a Reforma do Ensino Médio exige não apenas uma análise das mudanças imediatas, mas também uma compreensão mais profunda de como essa etapa educacional tem sido moldada ao longo do tempo e como suas transformações refletem as aspirações e visões da sociedade brasileira em diferentes momentos históricos.

A fim de contextualizar este processo histórico, Motta e Frigotto (2017) apontam paralelos com a "Reforma Capanema", implementada no Brasil durante o período ditatorial, por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa reforma teve como um dos principais objetivos a reorganização do sistema educacional brasileiro, abrangendo desde o ensino primário até o ensino superior, buscando adequar o sistema educacional às demandas da época, com foco na formação técnica e profissional dos estudantes.

No contexto da ditadura militar brasileira, Motta e Frigotto (2017) destacam as semelhanças entre a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus de 1971. Segundo eles, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/71), teve como principal objetivo reestruturar o sistema educacional brasileiro para adaptá-lo às necessidades da época, com a ampliação da duração do ensino fundamental para oito anos, a criação do ciclo básico no ensino médio e a flexibilização curricular. Portanto, pode-se compreender a flexibilização curricular e a ênfase na formação profissional como elementos-chave que conectam as duas reformas educacionais.

Após os termos estabelecidos nos anos 1970, Motta e Frigotto (2017) avançam suas análises até os anos 1990. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, as chamadas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998) foram estabelecidas, com o objetivo inicial de delinear os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização e o desenvolvimento dos currículos dessa etapa de ensino no Brasil, proporcionando uma base comum para as escolas. Dessa maneira, foi nesse período que os anos finais desse ciclo educacional ganharam maior destaque, com a mudança fundamentada na argumentação de que o panorama educacional vigente, traçado desde a "Reforma Capanema", já não conseguia atender plenamente às necessidades dos jovens que frequentavam o ensino médio. Essa reconfiguração reflete uma tentativa de adequação às demandas contemporâneas e de superação das limitações percebidas no modelo educacional anterior.

Ao analisar a conexão histórica entre as reformas educacionais, desde 1961, Motta e Frigotto (2017) ressaltam a natureza interligada desses eventos. Suas observações destacam que a Reforma do Ensino Médio mais recente não deve ser interpretada como um acontecimento isolado, mas sim como parte integrante de um padrão mais abrangente de abordagens educacionais. Essas reformas, ao longo do tempo, têm buscado implementar as exigências do sistema produtivo na formação dos estudantes. Em outras palavras, as mudanças nas políticas educacionais não apenas respondem às necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas refletem uma constante tentativa de reestruturar o desenvolvimento educacional dos indivíduos, situando-as de acordo com o contexto histórico, social e econômico.

Alguns estudiosos e pesquisadores (Oliveira, 2020; Lopes, 2019; Silva, 2018) destacam, também, documentos mais recentes, que guardam semelhanças na elaboração da Lei 13.415/17 e na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Entre esses documentos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9.394/1996), a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998. Esses últimos representaram os primeiros esboços daquilo que viria a ser a base do Novo Ensino Médio. (Oliveira, 2020; Lopes, 2019; Silva, 2018)

O processo da Reforma do Ensino Médio teve sua origem muito antes do ano em que se tornou oficialmente lei. Em 2016, após os eventos que culminaram na destituição da presidenta Dilma Rousseff e na subsequente ascensão do presidente interino Michel Temer, foi elaborada, votada e promulgada a Medida Provisória 746/16, desencadeando uma série de debates e transformações significativas no cenário educacional brasileiro. Aprovada posteriormente como Lei 13.415/17, essa reforma trouxe mudanças substanciais no currículo do Ensino Médio, introduzindo maior flexibilidade e ênfase na formação profissional. Portanto, a trajetória desse processo revela que as bases da Reforma do Ensino Médio foram estabelecidas em um momento crucial da política nacional, refletindo e respondendo às transformações e instabilidades políticas da época. (Silva, 2018).

Apesar das inúmeras críticas e da resistência expressa por profissionais da educação, pesquisadores e estudantes, a medida persistiu. Em meio às manifestações de rua, ocupações nas escolas, paralisações e cartas de repúdio, o que inicialmente seria apenas uma Medida Provisória acabou por alterar o rumo do que viria a ser, nos próximos anos, o ensino médio. Mesmo havendo notáveis modificações entre o texto da Medida Provisória 746/16 e sua subsequente consolidação na Lei 13.415/17, é perceptível que determinados aspectos permaneceram inalterados, seja em relação aos delineamentos de 1971, 1990 ou 2016. (Oliveira, 2020; Lopes, 2019; Silva, 2018)

A velocidade com que a reforma foi concebida e aprovada, juntamente com a ênfase dada ao discurso sobre a necessidade de reformular a etapa de ensino, por ser muito desconexa da vida real dos estudantes e terem uma carga horária muito extensa, destacaram o grau em que as alterações implementadas poderiam ser interpretadas como retrocessos ou como movimentos que visavam à privatização das escolas públicas. (Oliveira, 2020, p. 4). Nesse contexto, a conexão entre as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), notadamente no Art. 36 do documento, e a definição do currículo ganha destaque. O texto estabelece que o "currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos Itinerários Formativos". Com essa alteração, fica delineada a formação geral básica, subdividida em áreas de conhecimento, as quais são estruturadas com base nas habilidades e competências delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser discutida mais a frente.

Nesse formato, torna-se evidente o esvaziamento na Reforma do Ensino Médio, uma vez que a responsabilidade pela escolha dos itinerários formativos é transferida para as próprias

instituições de ensino (Oliveira, 2020). De acordo com os documentos, a incorporação dos itinerários formativos, escolhidos pelas próprias instituições de ensino, é concebida com o propósito de aprofundar o conhecimento dos alunos e prepará-los para a inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2018, p. 56). Contudo, Oliveira (2020) aponta que essa abordagem resulta na manutenção de uma estrutura curricular enfraquecida em relação aos conhecimentos historicamente construídos. Além disso, a transferência de poder para as instituições, embora promova uma suposta flexibilidade no ensino, pode, paradoxalmente, resultar em lacunas e desigualdades no acesso ao conhecimento, uma vez que nem todas as escolas possuem os mesmos recursos e condições para oferecer uma gama completa e enriquecedora de itinerários formativos (Oliveira, 2020; Lopes, 2019; Silva, 2018). Dentre algumas alterações da Lei 13.415/17 estão:

[...] a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB) [...]; ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas” [...]; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes [...] (Silva, 2018, p. 5).

Nesse contexto a distribuição entre as responsabilidades da União e dos estados, apresenta um desdobramento importante no entendimento do Novo Ensino Médio (NEM). Enquanto a União assume a responsabilidade de estabelecer padrões nacionais de desempenho e avaliações por meio de exames, os estados recebem a incumbência de desenvolver currículos alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de definir itinerários formativos. (Ferretti, Krawczyk, 2017, p. 37). Muito além de apenas estabelecer caminhos, a função do Estado seria avaliar como e se os currículos estaduais desenvolvidos, a infraestrutura das escolas e o corpo docente seriam capazes de efetivar as mudanças educacionais na prática.

Considerando as informações apresentadas anteriormente sobre a Reforma do Ensino Médio (2017) e o contexto sócio-histórico em que se desenvolveu, abordarei agora os desdobramentos que se seguiram no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de elaboração do documento ocorreu de maneira paralela e distinta da Lei 13.415/17. Iniciado em 2015, ainda durante o governo de Dilma Rousseff, o formato e a concepção inicial do documento eram significativamente diferentes da versão final

que foi adotada. Com o impeachment que resultou na saída de Dilma da presidência, novas equipes foram formadas e uma nova concepção de currículo nacional começou a ser delineada (Corti, 2019). Contudo, desencadeou-se uma outra questão a ser abordada nesse processo: os conflitos entre os grupos que se dispuseram a contribuir para a definição do currículo nas escolas do país. (Ortega, Militão, 2022).

Nesse contexto, três distintos grupos emergiram com perspectivas e interesses diversos. O primeiro grupo era composto por empresas educacionais e institutos privados, visando influenciar o direcionamento do currículo nacional para atender a demandas do setor privado. O segundo grupo alinhava-se com os defensores do movimento "Escola Sem Partido", buscando impor uma abordagem mais conservadora no ambiente escolar. Por fim, o terceiro grupo consistia em associações acadêmicas e movimentos sociais, que defendiam a manutenção da escola pública, com ênfase na preservação dos princípios da educação pública. Esses grupos entraram em embates consideráveis, destacando-se por disputas relacionadas à orientação neoliberal e mercantilista que a BNCC estava adotando. (Ortega; Militão, 2022, p. 7).

Com a ascensão de Michel Temer à presidência em 2016, observou-se uma intensificação da pressão exercida por influentes grupos empresariais, buscando uma revisão significativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava sendo desenvolvida desde 2013. (Corti, 2019). Essa revisão, sob a influência desses grupos, tinha como objetivo centralizar o controle das práticas de ensino por meio de avaliações externas, descentralizar a responsabilidade pelos resultados educacionais e fomentar o engajamento na elaboração coletiva dos projetos pedagógicos locais. Esses objetivos entravam em confronto direto com a lógica tradicional de formulação de políticas públicas (Ortega; Militão, 2022, p. 8).

Nesse momento crucial, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio assumiu um papel central nas transformações das políticas curriculares do ensino médio, especialmente após ser desvinculada da educação infantil e do ensino fundamental. (Corti, 2019). Esse processo complexo e extenso foi finalizado somente em 2018, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Segundo Ortega e Militão (2022), a propaganda - inclusive por meio de campanhas midiáticas - das problemáticas relacionadas ao ensino médio tornou-se a principal estratégia do governo federal para conquistar apoio popular, político e econômico. Além disso, eles destacam que o andamento em conjunto da Reforma do Ensino Médio e das Reformas trabalhista e previdenciária - cada uma afetando diferentes setores - facilitaram o processo de conquista de apoio entre a população, evidenciando uma estratégia integrada de mudanças estruturais em diferentes setores durante o mesmo período (Ortega; Militão, 2022, p. 10).

Para conquistar a aceitação da população em relação ao discurso, enfatizava-se a preocupação com a sobrecarga imposta pelo elevado número de disciplinas, totalizando 13, e sublinhava-se a importância de ampliar a carga horária como uma medida de proteção aos jovens no ambiente escolar. Adicionalmente, ressaltavam-se as lacunas evidentes em uma formação que se revelava ineficaz para preparar os jovens para o ingresso bem-sucedido no mercado de trabalho e nas universidades. (Ferretti, Krawczyk, 2017). Como ressaltado por Ferreti (2016), o ensino médio no Brasil enfrenta uma variedade de desafios que vão além dos mencionados pelos proponentes das alterações curriculares. Entretanto, os esforços para reestruturar essa fase da educação deparam-se com questões diversas que não levam apenas à resolução dos problemas evidentes, mas também a uma intensificação das divergências em relação ao propósito e à orientação do ensino médio brasileiro. Nas palavras de Ferreti (2016),

Quem propõe a reforma curricular ora em forma de Lei e em nome de quem? O ensino médio brasileiro tem muitos problemas: infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato escolar ultrapassado, entre outros. Mas, o discurso alarmista sobre a situação do ensino médio resulta de muito mais do que isso. Tem ocultado a falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o país, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, bem como por demandas constantes de inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo, entre outros aspectos (Ferreti, 2016, p. 80).

Ao analisarmos a proposta de reforma curricular e os desafios enfrentados pelo ensino médio brasileiro, a teoria crítica do currículo, particularmente a desenvolvida por Michael Apple (2013b), oferece uma perspectiva esclarecedora. Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um componente de um sistema institucional mais amplo, percebemos que ela desempenha um papel crucial na produção de um tipo específico de conhecimento, não apenas acadêmico, mas também intrinsecamente relacionado à manutenção dos padrões econômicos, políticos e culturais estabelecidos. Dessa forma, a BNCC não apenas reflete uma resposta às problemáticas identificadas no ensino médio, mas também se torna uma peça fundamental na moldagem da educação para atender às demandas e expectativas da sociedade. Nesse sentido, a teoria crítica do currículo proporciona uma lente analítica valiosa para compreender as complexidades envolvidas nas propostas de reforma e nas disputas em torno do propósito e direcionamento do ensino médio brasileiro.

Dentro dessa perspectiva, é fundamental considerar que, além do cenário político brasileiro, a criação da BNCC foi permeada por uma complexa teia de tensões, conflitos e

concessões entre os diversos grupos envolvidos no processo educacional. (Corti, 2019) A promulgação da Lei 13.415/17 e a implementação da BNCC trouxeram consigo diretrizes e regulamentações que revelam uma tendência de transferência de responsabilidade do Estado para a esfera escolar em relação às questões cruciais da educação. Essa abordagem, ao culpabilizar a escola pelos possíveis problemas, coloca uma carga significativa sobre os professores e os próprios alunos (Silveira et al, 2021). O resultado é uma dinâmica complexa em que as demandas e desafios do sistema educacional brasileiro são distribuídos de maneira desigual, muitas vezes gerando implicações profundas no ambiente escolar e na qualidade do ensino oferecido.

Segundo Apple (2013a), as reformas curriculares frequentemente se inserem em uma política que exhibe traços marcantes de neoconservadorismo e neoliberalismo em larga escala. Nessa abordagem, poderosos grupos inseridos nos âmbitos governamentais, econômicos e nos movimentos sociais denominados "populistas autoritários"⁴ têm a capacidade de redefinir os termos do debate em áreas cruciais, tais como educação e previdência social, bem como em outras esferas do bem comum (Apple, 2013a, p. 10). Dessa maneira, ele aponta que, muitas vezes, isso resulta em retrocessos significativos, comprometendo conquistas previamente estabelecidas, desencadeando mudanças que, longe de promoverem avanços, acabam por refletir interesses particulares, impactando negativamente a qualidade e a equidade no sistema educacional (*Idem*, 2013, p. 13).

Por conseguinte, baseando-se teoria crítica apresentada acima, pode-se observar que a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio aparecem intrinsecamente ligadas às demandas do mercado capitalista, à visão da direita brasileira e aos ideais neoconservadores (Silveira et al, 2021). Com o objetivo central de alinhar as competências e habilidades dos alunos com as necessidades do mercado empresarial, as avaliações nacionais tornam-se instrumento para mensurar em que medida os currículos estaduais estão priorizando essas demandas. Ou seja, reflete uma direção que coloca a educação de forma mais direta a serviço das exigências do mercado. (Pinto; Melo, 2021).

Muito mais do que definir um currículo, a BNCC é responsável por embasar a manutenção e reestruturação do ensino médio, tendo em vista a continuidade do jovem dentro de moldes de futuro idealizados pelos grupos empresariais e pelas elites políticas que estiveram nos bastidores da Lei 13.415/17. Na concepção destes idealizadores, um currículo comum para todo o território nacional é um caminho primário de melhorias da qualidade do ensino público

⁴ Escola sem Partido.

no país. Contudo, durante esse percurso, excluíram-se as diversidades regionais e culturais dos sujeitos, suas multiplicidades e formas de vivenciar o mundo, não somente na escola. Dificilmente a solução para as desigualdades educacionais e sociais é contemplada pela BNCC, já que a mesma caminha para a intensificação destas disparidades. (Silva, 2018).

As competências e habilidades, preconizadas com grande centralidade na BNCC, foram definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 27). Conforme mencionado por Pinto e Melo (2021, p. 8), as ações empreendidas na elaboração desse documento estão intimamente associadas à busca por um avanço no posicionamento internacional do país. Isso se dá por meio da análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), refletindo um esforço direcionado à elevação desse indicador no cenário global.

Na sua essência, a BNCC oferece diretrizes referentes às aprendizagens essenciais para os jovens, abrangendo tanto o "saber" - compreendido como conhecimentos, habilidades e valores - quanto o "saber fazer" - que diz respeito à aplicação prática desses saberes para resolver desafios do cotidiano, para uma participação cidadã plena e para a preparação para o mundo do trabalho (Brasil, 2018). Embora reconheça a necessidade de considerar as particularidades, um aspecto permanece constante: há deficiências no documento quanto à abordagem de como as instituições públicas de ensino podem efetivamente entregar esse conteúdo. (Lopes, 2019, p. 63) Para tanto, fica especificado a real articulação da BNCC e a preparação da juventude para o mundo do trabalho “...contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho⁵.

Considerando a perspectiva utilitarista presente na BNCC, é inviável condensar todas as soluções para os desafios enfrentados pelos jovens do ensino médio em um novo currículo simplificado. Esse tipo de abordagem, ao delegar ao protagonismo juvenil a responsabilidade por suas aspirações futuras, corre o risco de diminuir a importância do papel do professor e de esvaziar o significado de sua existência (Silveira et al, 2021). As dinâmicas sociais entre aluno e professor, assim como o processo de ensino e aprendizagem, podem passar a operar em um nível diferente, resultando em uma concepção de ensino limitada a uma simples transmissão unilateral de conhecimentos técnicos e especializados. (Cássio, Goulart, 2022).

⁵ Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º

Após uma série de debates e revisões abrangentes, o formato curricular finalmente se consolidou. Nesse novo arranjo, foram definidas como disciplinas obrigatórias o Português, a Matemática e o Inglês. O restante da estrutura curricular foi dividido em duas partes: os componentes curriculares obrigatórios, organizado em áreas de conhecimento específicas, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas; e os estudos e práticas obrigatórias, que englobam as disciplinas Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes. Cada área de conhecimento é encarregada, em seus âmbitos delimitados, de incorporar as 10 competências gerais delineadas no documento. (Lopes, 2019, p. 62).

Contudo, a ênfase na promoção de competências, com o intuito de aprimorar as habilidades para o mercado de trabalho, frequentemente obscurece a percepção de que essa abordagem pode esconder a verdadeira essência da educação, transformando-a em uma mera preparação voltada para a exploração da força de trabalho. Nesse sentido, uma das características da BNCC e da Reforma do Ensino Médio é sua proposta de flexibilização curricular. Nas palavras de Ferretti e Krawczyk (2017),

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. [...] O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. (Ferretti, Krawczyk, 2017, p. 36).

Portanto, a flexibilização do currículo não deve ser entendida de forma desconexa do contexto político; pelo contrário, a simplificação promovida pela Reforma - evidenciada até mesmo na redução das disciplinas obrigatórias - revela que as influências provenientes de entidades internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tiveram êxito. Isso significou, na prática, três grandes mudanças: a primeira, com a implementação dos itinerários formativos e ideia de livre escolha de componentes curriculares que se adequem aos projetos de vida e futuro dos estudantes; o segundo, com o aumento da carga horária e do número de escolas em tempo integral; e o terceiro, com a qualificação profissional ainda na educação básica para aqueles que não desejam realizar o ensino superior. (Cássio, Goulart, 2022, p. 6).

A ideia de estabelecer um currículo nacional, conforme delineado pela teoria crítica do currículo, apoiando-se em uma cultura idealizada por um grupo específico de pessoas, serve como evidência de que a diversidade linguística, religiosa, territorial e cultural - em suma - está sendo progressivamente sufocada no ambiente escolar, em detrimento de uma cultura seletiva e modelada, que não reconhece a vasta heterogeneidade existente em um país (Apple, 2013b). Esse fenômeno afeta especialmente as instituições de ensino público. A convicção de que a educação deve se alinhar a um mundo de competição e escolhas individuais culmina em um sistema escolar voltado ao mercado (Dale, 1989, apud Apple, 2013a, p. 9), resultando em um ensino cada vez mais fragmentado e simplificado.

Nesse cenário, a mercantilização e privatização surgem como os principais objetivos por trás da expansão das políticas educacionais ancoradas em reformas curriculares. (Oliveira, 2019). Pressupor que uma única reforma curricular possa abarcar todas as demandas da comunidade escolar e do futuro dos estudantes equivale a rotular os alunos, imaginando que todos partem de um mesmo ponto de partida, desconsiderando suas distintas particularidades. Essas particularidades requerem ajustes por parte dos educadores para que a educação possa se moldar e adequar-se às realidades individuais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e sensível às diversidades presentes no ambiente educacional.

2.2 A SEGUNDA ETAPA DA REFORMA: UM POUCO MAIS SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Após esse primeiro contato com a elaboração do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, faz parte deste estudo delinear o local e a importância dos itinerários formativos nesse novo caminho educacional. A elaboração desses itinerários educacionais não surge como uma novidade absoluta, mas sim como uma extensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio estabelecidas em 2010. Naquela época, as disciplinas eletivas já desempenhavam um papel crucial na formação técnica dos alunos, atuando como complemento essencial à área profissional presente no currículo dessa modalidade educacional. Ao compreendermos essa contextualização, percebemos que a atual iniciativa de desenvolver itinerários formativos continua alicerçada em uma trajetória consolidada de busca pela adequação às demandas contemporâneas da educação profissional. (Lopes, 2019)

Entretanto, no contexto do Novo Ensino Médio, é crucial ressaltar que os itinerários formativos adotam uma abordagem distinta, integrando-se como componentes curriculares

específicos em cada área de conhecimento. Seja nas linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, ou na formação técnica e profissional, esses itinerários assumem uma configuração mais integrada e especializada. Além disso, a flexibilidade é evidente, permitindo a criação de itinerários interdisciplinares que dialogam com uma ou mais áreas de conhecimento. (Krawczyk, Ferretti 2017, p. 38)

Inicialmente, é relevante destacar que a concepção dos itinerários formativos no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM) visava, primordialmente, alinhar-se às escolhas profissionais ou acadêmicas dos estudantes. Ao serem idealizados, estes foram considerados pelos criadores do novo currículo como uma resposta eficaz para lidar com as insatisfações percebidas na comunidade escolar. No entanto, ao verificar a implementação desses itinerários, entende-se que a realização dessa expectativa não ocorreu conforme o planejado, podendo ser percebida uma discrepância entre a concepção teórica e a realidade prática durante a implementação (Cássio; Goulart, 2022).

A responsabilidade de apresentar os eixos estruturantes a serem oferecidos recai sobre os governos estaduais, que se deparam com o desafio complexo de adaptar os componentes curriculares às particularidades socioeconômicas e geográficas de cada região. (Cássio; Goulart, 2022). Além disso, há a necessidade de alinhamento com as habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentro dessas diretrizes gerais, as instituições de ensino são dotadas de flexibilidade para fazer escolhas quanto ao conteúdo a ser ministrado, levando em consideração as possibilidades viáveis. Nas palavras de Krawczyk e Ferretti,

É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola (Krawczyk, Ferretti 2017, p. 38)

Nesse sentido, é importante destacar que as falhas nos documentos deixam aos professores e às escolas o desafio de ajustar os conteúdos, e até mesmo sua própria formação acadêmica, aos componentes curriculares que carecem de uma base teórico-metodológica adequada. Por não ser um currículo construído a nível nacional, garantindo critérios comuns para todos os estudantes, as possibilidades de formação distintas intensificam as desigualdades regionais. Assim, não há um direcionamento efetivo de como deve ocorrer a ideação dos conteúdos dos itinerários formativos, de modo que “não são consideradas as dificuldades para

que as atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos” (Lopes, 2019, p. 66).

Dentre as propostas apresentadas, uma delas envolve a possibilidade de as escolas públicas estabeleçam convênios com instituições privadas de educação, assumindo a responsabilidade pela oferta dos componentes curriculares dos itinerários formativos. Essa parceria pode ser através de atividades práticas ou modalidade de ensino à distância (EAD). Nesse sentido, estão presentes grandes empresas e fundações filantrópicas, como a Fundação Lemman, o Itaú Social, o Instituto Natura e a Fundação Roberto Marinho, além de movimentos alinhados aos ideais neoliberais, como o Movimento Todos Pela Educação e o Movimento pela Base.

No escopo dos itinerários formativos e da flexibilização curricular, busca-se realocar recursos das instituições públicas para as instituições privadas, argumentando que estas últimas têm a capacidade de proporcionar componentes curriculares com enfoque tecnológico, digital e empreendedor. À medida que as escolas ainda se deparam com sérias limitações devido à falta de recursos financeiros e ao reduzido corpo docente, torna-se evidente que as propostas das empresas privadas se tornam mais atraentes para o financiamento. Esse processo de mudança aprofunda a relação entre a esfera privada e a esfera pública, possibilitando a mercantilização da educação e aprofundando a desigualdade social através da educação. (Krawczyk e Ferretti, 2017, p. 42).

De acordo com Lopes (2019, p. 13),

Pela Resolução CNE/CEB nº3/2018 (Brasil, 2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os itinerários formativos devem ser orientados pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (p. 8), num arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho.

A construção desses documentos ressalta a centralidade conferida aos projetos de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, os estados reconhecem a relevância de incorporar essa dimensão de maneira significativa dentro da sala de aula, chegando ao ponto de alguns deles integrarem o Projeto de Vida como um componente curricular dos itinerários formativos⁶. Essa

⁶ No caso de Minas Gerais, Projeto de Vida se tornou um componente curricular obrigatório.

abordagem destaca não apenas a importância do desenvolvimento acadêmico, mas também os planos individuais e aspirações dos estudantes. Ao fazer do Projeto de Vida uma parte integrante do currículo, os estados buscam seguir com algumas competências e habilidades destacadas nos documentos oficiais, com o objetivo de manter os currículos estaduais e a BNCC alinhadas com seus propósitos educacionais.

Diante desse cenário, surgem diversos questionamentos acerca do que exatamente constitui um Projeto de Vida e como abordá-lo de maneira eficaz em sala de aula. Considerando a diversidade regional, econômica, social e cultural dos estudantes, a transformação desse conceito em um componente curricular se apresenta como um desafio. Além disso, a capacitação adequada dos professores para acolher e orientar os alunos em seus projetos de vida é uma questão crucial. A base teórico-metodológica que sustenta essa abordagem também permanece como um ponto em aberto, sendo estas algumas das lacunas ainda presentes na literatura sobre currículo, especialmente no contexto do novo ensino médio.

Conforme apontado por pesquisadores, a estrutura curricular do ensino médio parece estar desempenhando um papel significativo na influência do futuro dos estudantes. Isso ocorre por meio da BNCC e dos itinerários formativos, os quais moldam os projetos de vida dos estudantes de acordo com as expectativas de um futuro que busca ser programável e previsível. A liberdade de escolha desses projetos de vida é, portanto, condicionada pela organização curricular fundamentada em competências, habilidades e metas. Essas diretrizes devem ser seguidas pelas escolas e pelos educadores, que se veem obrigados a adaptar suas práticas e formação às expectativas das elites políticas e econômicas brasileiras.

Para que haja uma discussão eficaz sobre os projetos de vida dos estudantes é fundamental, antes de tudo, proporcionar uma compreensão aprofundada das noções básicas relacionadas ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, que impactam suas escolhas. Fornecer apenas ferramentas práticas aos estudantes é insuficiente, pois isso desconsidera as singularidades que influenciam a construção de suas visões de futuro e projetos pessoais.

2.3 PROTAGONISMO OU INVISIBILIDADE – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desfruta de uma história única e distinta no contexto da educação brasileira. O que compreendemos como EJA atualmente representa uma construção que foi reavaliada e moldada de maneiras diversas ao longo dos anos. (Costa, 2006). Inicialmente concebida para atender às necessidades educacionais de

jovens e adultos que, por diferentes motivos, não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular, a EJA passou por transformações significativas. Nesse processo de evolução, a EJA tem buscado não apenas abordar defasagens educacionais, mas também reconhecer a diversidade de experiências e necessidades dos jovens e adultos que buscam oportunidades de aprendizado ao longo da vida (Paiva, 2006).

Nesse sentido, farei um breve retrospecto de como essa modalidade de ensino surgiu e como foi se modificando ao longo dos anos. A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem suas raízes na Lei Saraiva, promulgada em 1885. Em uma análise histórica realizada por Costa (2009) sobre a formação da EJA, destaca-se que, inicialmente, a alfabetização de adultos surgiu sob duas perspectivas distintas. A primeira, de natureza política, considera a modalidade de ensino como um instrumento utilizado por políticos para angariar votos após a reforma eleitoral. A segunda perspectiva, de cunho econômico, emerge da necessidade de renovar a mão de obra após o fim da escravidão, sendo o letramento o ponto de partida para iniciar uma qualificação mais rigorosa dos trabalhadores.

Segundo Costa (2009), esses dois fatores são essenciais para compreendermos o lugar de marginalização da Educação de Jovens e Adultos, que foi frequentemente excluída de diversas políticas educacionais. As soluções propostas eram, segundo o autor, "simplistas, não consideravam o público-alvo como sujeitos históricos e tampouco tinham a intenção de transformar a estrutura da sociedade" (Costa, 2009, p. 65). Essa análise histórica ressalta a complexidade e os desafios enfrentados pela EJA ao longo do tempo, evidenciando a necessidade de abordagens mais inclusivas e transformadoras para essa modalidade educacional.

A iniciativa para implementar uma educação voltada para jovens e adultos teve seus primeiros passos impulsionados pela UNESCO após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de programas destinados a adultos analfabetos, adotando metodologias específicas conhecidas como "educação funcional". Essas campanhas ganharam boa aceitação no Brasil, e em 1947, teve início a primeira campanha nacional de alfabetização de adultos, denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Desse modo, a CEAA representou um passo inicial na construção de políticas educacionais voltadas para a diversidade de idades e experiências de aprendizado, enfatizando a relevância da educação ao longo da vida (Costa, 2009).

Após o período inicial, a EJA no Brasil foi marcada por uma série de campanhas, embora muitas delas não tenham alcançado resultados expressivos. Costa (2009) destaca algumas dessas iniciativas, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de

1958 e o Movimento de Educação de Base de 1961, ambos do governo de Juscelino Kubitschek. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), implementado durante os Governos Militares, também figurou entre essas tentativas. Além disso, o autor menciona a Fundação Educacional de Jovens e Adultos – EDUCAR, de 1985, durante o governo de José Sarney; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, de 1990, no governo de Fernando Collor; e o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, sob a gestão de Itamar Franco. Apesar desses esforços, a EJA ainda enfrentou desafios persistentes, sugerindo a complexidade e a necessidade de abordagens mais abrangentes e sustentáveis para a inclusão educacional de jovens e adultos no país.

O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) desempenhou um papel significativo na tentativa de combater o analfabetismo no Brasil durante o regime militar, sendo criado no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici em 1967. No entanto, sua abordagem simplista e a falta de consideração às causas estruturais do analfabetismo geraram controvérsias e críticas (Paiva, 1982). De acordo com Di Pierro e Haddad (2000), o declínio do MOBRAL teve início em 1970, quando as promessas de erradicar o analfabetismo não foram cumpridas. O programa, ao não proporcionar continuidade nos estudos e ao focar em uma formação rápida, assumiu diversas configurações para mascarar seus insucessos. Esse declínio reflete a dificuldade do MOBRAL em lidar com as complexas questões educacionais e sociais subjacentes ao analfabetismo, evidenciando a necessidade de abordagens mais abrangentes e integradas na promoção da educação de jovens e adultos.

Apesar dos diversos programas criados, foi na Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser abordada como um direito humano e constitucional, para além do direito educacional, agora como princípio da dignidade humana⁷, representando uma mudança paradigmática no entendimento da educação como um componente essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua idade. (Paiva, 2019). Para as pessoas jovens e adultas sem escolarização, “a possibilidade de usufruírem de maneira plena seu direito à educação em um Estado democrático veio através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e da Declaração de Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos, em 2009” (Paiva, 2019, p. 1148). Foram essas legislações e diretrizes que, em um primeiro momento, ofereceram alicerces legais e normativos que respaldaram a busca por uma educação específica de pessoas jovens e adultas sem escolarização.

⁷ Art. 1º, inciso III

Certamente, ao longo da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil, as diversas iniciativas, programas de governo e campanhas nacionais e internacionais refletem não apenas esforços políticos, mas também as tentativas persistentes de pesquisadores e militantes da educação, em uma tentativa de consolidar a escolaridade e o letramento como direitos fundamentais no contexto da vida social. (Paiva, 2019).

Assim, essas iniciativas, aliadas a esforços governamentais e a pressões internacionais, reforçam a compreensão da educação como um instrumento essencial para a emancipação, o empoderamento e a participação plena dos indivíduos na sociedade. A consolidação da escolaridade e letramento como direitos fundamentais reflete, assim, uma trajetória complexa e multifacetada, moldada por diversas vozes e atores comprometidos com a promoção da educação ao longo de toda a vida. (Rodrigues, 2018a).

O avanço do direito à educação para pessoas jovens e adultas se deparou com desafios significativos à medida que o neoliberalismo se consolidava como política de Estado. O aprofundamento das desigualdades sociais tornou-se um cenário complicado, no qual os potenciais educandos da EJA enfrentaram dificuldades para efetivar plenamente seus direitos. Nas palavras dos autores, “o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 199).

Dessa forma, a hegemonia do neoliberalismo, com seu foco em políticas econômicas de mercado e redução do papel do Estado, muitas vezes resultou em cortes orçamentários na área da educação, afetando programas voltados para a EJA. O acesso à educação para jovens e adultos, em particular, foi impactado pelas crescentes disparidades sociais. (Di Pierro; Haddad, 2015). Essa conjuntura desafiadora destacou a necessidade de abordagens mais inclusivas e equitativas na promoção do direito à educação, especialmente para aqueles que historicamente enfrentam barreiras de acesso (Rodrigues, 2018b).

Nesse contexto, há uma contradição entre o avanço das políticas sociais e o desenvolvimento do neoliberalismo, em que, ao mesmo tempo em que se estende o direito à educação como um direito humano, o aprofundamento das desigualdades sociais traz para esses sujeitos um cenário cruel de divisão entre trabalho e escola, entre seguir o desejo ou a obrigação de fazer dinheiro para garantir o presente (Di Pierro; Haddad, 2015; Rodrigues, 2018c). Percebe-se, assim, olhares conflituosos – de marginalização e opressão – em relação à condição política, social e cultural desenhado no conjunto de políticas. (Di Pierro; Haddad, 2015).

Durante o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, marcados por instabilidades no cenário educacional brasileiro, o governo de Fernando Henrique Cardoso se destaca por suas

iniciativas voltadas à reforma do sistema educacional, buscando alinhá-lo à conjuntura econômica internacional vigente na época (Costa, 2009). Embora haja consenso de que as políticas adotadas nesse período constituem parte de uma reforma educacional mais ampla, Di Pierro (2003) destaca que a educação de jovens e adultos, infelizmente, assumiu um papel secundário e caracterizou-se por uma abordagem assistencialista. Notavelmente, deixou de integrar as prioridades do Ministério da Educação, sendo relegada à responsabilidade exclusiva dos estados e municípios. Esse redirecionamento de enfoque na esfera educacional levanta questões sobre o posicionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das reformas mais amplas, evidenciando a necessidade de considerar sua inclusão efetiva nas agendas educacionais nacionais (Di Perro, 2003).

Em 2003, um marco significativo para as modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorreu com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Essas iniciativas trouxeram maior visibilidade e ênfase às agendas de políticas públicas voltadas para a educação, ampliando o reconhecimento da EJA como parte integrante desse contexto. Nos termos de Di Pierro e Haddad (2015),

Nos anos subsequentes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando substancialmente as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 208).

No entanto, somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.59, o Ensino Médio foi estabelecido como obrigatório, representando um avanço substancial na asseguarção do direito à educação para todos os brasileiros. Esse marco legal não apenas fortaleceu a posição do Ensino Médio como uma etapa inalienável da formação educacional, mas também reafirmou a importância crucial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um componente essencial da diversidade educacional (Di Pierro; Haddad, 2015). Essa consolidação do papel da EJA nas políticas educacionais do país ressalta o compromisso em proporcionar oportunidades educacionais inclusivas e adaptadas às diferentes trajetórias de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e educacionalmente diversificada.

[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e

aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDB/96. (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 209).

Em um país como o Brasil, a implementação efetiva de políticas sociais demanda uma participação ativa e robusta do Estado, envolvendo os principais atores e redes interessadas nos projetos (Paiva, 2006). A eficácia de programas e políticas está intrinsecamente ligada à capacidade do Estado de mobilizar recursos, coordenar ações e estabelecer parcerias colaborativas. O não funcionamento adequado dessas iniciativas, portanto, não pode ser visto apenas como uma falha isolada, mas muitas vezes reflete desafios estruturais e a necessidade de um compromisso mais sólido e abrangente por parte das instituições e da sociedade em geral (Oliveira, 2018).

[...] por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade. (Paiva, 2006, p. 532)

Conforme destacado por Paiva (2019), a batalha pelos direitos revela-se na busca pela dignidade humana e na reivindicação do reconhecimento como seres humanos detentores do direito fundamental de usufruir de uma educação pública de qualidade. Para a autora, a participação na educação pública significava, também, “o pertencimento à condição de cidadão, a possibilidade de se inserirem na cultura que rege a vida social” (Paiva, 2019, p. 1147). Este direito à educação encontra respaldo na "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996 e nas Declarações de Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (promovidas pela Unesco, especialmente a de 1997 e a de 2009, [...])", que expandem continuamente o direito à alfabetização e a à escolarização para a concepção de aprendizagem ao longo da vida. ” (Paiva, 2019, p. 1148).

A VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em 2009 em Belém do Pará, foi um marco significativo para a agenda educacional brasileira. Coincidentemente, neste mesmo ano, foi estabelecida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), destinada a desenvolver políticas públicas focadas na inclusão de jovens, adultos e idosos. Em parceria com universidades e especialistas, a SECAD desempenhou um papel fundamental ao assessorar e apoiar municípios e estados na formulação

e implementação de políticas que visavam reduzir as disparidades educacionais e sociais. (Paiva, 2019).

No centro de todas essas discussões estava o conceito de diversidade. O objetivo principal era garantir que as políticas elaboradas abordassem a complexidade histórica à qual a EJA estava submetida (Moura, 2018). Apesar dos avanços significativos no reconhecimento dos direitos da população de jovens e adultos, especialmente entre os anos de 2003 e 2015, a EJA ainda necessitava ser consolidada como uma modalidade de ensino repleta de símbolos e significados para aqueles que optavam por retornar à escola e concluir os estudos (Paiva, 2019).

Nesse cenário, a expansão da EJA como um direito humano, englobando tanto o ensino médio quanto o profissionalizante, e a consolidação da EJA como política pública desafiaram o sistema educacional e seus participantes a reavaliar o paradigma dos direitos educacionais. Em outras palavras, a implementação dessa modalidade de ensino, considerada uma resposta à dívida histórica de educação, implica o reconhecimento de que a escola não é mais exclusiva para a busca de conhecimento por crianças e adolescentes, mas sim uma política de Estado que busca diminuir as disparidades nos índices educacionais acumuladas ao longo dos anos. (Paiva, 2019).

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a divergência entre a diversidade do público-alvo e os currículos desenvolvidos ao longo do tempo é uma realidade frequente, muitas vezes resultando na ausência de componentes cruciais para a construção de um currículo que represente de maneira eficaz as distintas modalidades de ensino (Moura, 2018). O conceito de "currículos produzidos" (Arroyo, 2013), refere-se aos currículos construídos através da mercadorização de conhecimentos, ignorando o passado, a história e a memória desses jovens e adultos. Apesar de referenciar aos documentos curriculares nacionais anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais apresentavam conteúdos mais genérico e não eram obrigatórios para os estados, a análise de Arroyo (2013) pode ser entendida no contexto da Reforma do Ensino Médio. Contudo, esses documentos constituíam a base formativa da educação, revelando a necessidade de uma abordagem mais alinhada com a diversidade de experiências e necessidades presentes na Educação de Jovens e Adultos (Cavalcante, 2019). A harmonização entre a pluralidade do público-alvo da EJA e os conteúdos curriculares é essencial para garantir uma educação mais inclusiva, relevante e efetiva para todos os aprendizes envolvidos nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, Paiva (2019) destaca que esses documentos foram sendo recriados pelos professores com a intenção de permitir que os alunos explorassem a riqueza e a diversidade de suas experiências, refletindo de maneira mais autêntica as necessidades e realidades individuais

dos estudantes. Dessa maneira, a temporalização⁸ na forma como esses indivíduos vivenciam o presente e a escola é distinta e "[...] contém indícios da realidade de um tempo que não mais é" (Paiva, 2019, 1143), de um passado interpretado por meio de memórias e um futuro percebido através da dicotomia entre sonhos e realidade. A adaptação constante desses documentos curriculares pelos professores evidencia a importância de reconhecer e incorporar as experiências dos alunos na construção do currículo, tornando-o mais relevante e significativo para a comunidade educativa da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse processo de ampliação dos direitos formais à educação para a população jovem e adulta, observam-se alterações significativas no perfil do público que busca a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso é notável pela presença marcante de jovens, uma manifestação da falta de permanência dessa juventude na escola regular, que, por diversas razões, não atingiu os resultados de aprendizagem esperados (Tigre, 2021). Esse fenômeno aponta para a necessidade de considerar as complexidades e desafios enfrentados pelos jovens no sistema educacional regular, enfatizando a importância da EJA como uma alternativa inclusiva para atender às necessidades específicas desse grupo, promovendo, assim, oportunidades educacionais mais abrangentes e adaptadas.

O processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno que se caracteriza pelo aumento da presença de indivíduos cada vez mais jovens matriculados nessa modalidade de ensino. Conforme destacado por Filho et al. (2021), esse fenômeno é uma consequência direta do fracasso escolar, evidenciando a incapacidade do Estado em formular políticas públicas eficazes para a Educação Básica. A juventude representada de maneira expressiva na EJA reflete as lacunas e desafios enfrentados pelo sistema educacional tradicional, sublinhando a necessidade premente de estratégias mais abrangentes e adaptativas para lidar com o problema do abandono escolar. (Tigre, 2021). Relacionado a isso, a impossibilidade de permanecerem na série correspondente e a defasagem de idade são outras razões apontadas para a entrada dos jovens na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Andrade e Paiva (2004), o aumento de jovens com baixa renda e baixa escolaridade, marcados por

⁸ “Idade é um marcador sensível: jovens e velhos sabem o custo de se situarem nessas idades; gênero é também um marcador delicado: homofobia e discursos invocam a biologia de dois sexos, sem admitir a construção social da identidade dos sujeitos; etnia/raça/cor são indicativos de como a sociedade brasileira se formou desigual e se mantém reforçando preconceitos e estereótipos que humilham e inferiorizam sujeitos diversos.” (Paiva, 2019, p. 1154).

experiências escolares negativas e desarticuladas, somou-se ao elevado número de alunos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

O aumento significativo de jovens entre 18 e 29 anos, conforme observado por Tigre (2021), teve início nos anos 2000, impulsionado pela formulação de programas educacionais voltados especificamente para essa faixa etária, que anteriormente estava praticamente invisível no sistema educacional. A autora destaca que a implementação de programas específicos direcionados a essa faixa etária contribuiu para a maior visibilidade e inclusão desses jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] as juventudes têm sido o foco de todas as políticas curriculares para o ensino médio desde a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que diz respeito às orientações para o ensino médio, como preceitua em seu “Art. 7º, Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social” (BRASIL, 1998, on-line). (Tigre, 2021, p. 85)

Para refletirmos sobre a entrada dos jovens nessa modalidade, é necessário compreender a relação existente entre a educação desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma prática discursiva e os efeitos que conduziram a essa juvenilização. Esse fenômeno, entendido por Moura e Silva (2018) como um desequilíbrio no contexto escolar da EJA, resulta na geração de novos significados pelos atores envolvidos nessa modalidade. Portanto, é importante lembrar a relação de conflito que o estudante jovem da escola não diferenciada experimenta diante dos elementos ligados ao projeto de vida, à abordagem pedagógica e à modalidade de ensino em que estão inseridos. Esses fatores atuam como barreiras na perspectiva da interação social e cultural dos adolescentes e jovens. Nas palavras de Alves et al (2021),

[...] o proposto por lei para atender aos jovens e aos adultos trabalhadores vem sendo minado, perdendo o significado e a identidade original, com a presença do jovem aluno excluído da escola de ensino regular, o qual busca um refúgio na EJA – a via rápida para que possa superar os desencontros vividos na escola, ou mesmo uma solução para os seus problemas – como recurso possível e disponível à inclusão (Alves et al, 2021, p. 123).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenhou um papel crucial como agente de inclusão, acolhendo os jovens que enfrentaram situações de exclusão, repetência ou abandono escolar. Esse cenário gerou a formação de um novo perfil estudantil, demandando abordagens acolhedoras, práticas pedagógicas diferenciadas e métodos que se

adequem às diversas necessidades individuais dos alunos (Tigre, 2021). Conforme os dados mais recentes do Censo Escolar de 2022⁹, jovens entre 18 e 29 anos representam 50,3% das inscrições nas turmas da EJA, indicando que esse cenário tem persistido por mais de duas décadas. No Estado de Minas Gerais, observa-se um total de 77.962 matrículas na EJA, enquanto no município de Juiz de Fora são registradas 2.275 matrículas, ambos com uma proporção em torno de 50% de jovens e adultos com menos de 30 anos.

Os jovens e adultos embarcam em um processo de aprendizagem tanto na comunidade escolar quanto fora dela, passando por uma capacitação profissional com carga horária reduzida, concluindo os estudos em um ano e meio, em vez dos tradicionais três anos (Sales; Fishman, 2019). Em resumo, trata-se de uma capacitação ágil visando economizar na formação dos alunos da EJA e acelerar o processo de escolarização. (Moreira, Tigre, 2021).

Adolescentes têm visto na EJA, a oportunidade para “acelerar” seus estudos e a escola a possibilidade de “livrar-se” de alunos indisciplinados. Como consequência temos uma confusão quanto aos objetivos e finalidades da EJA, que passa a ser vista, exclusivamente, como uma forma de “acelerar”, de corrigir a “defasagem idade-série” dos/das adolescentes. (Mayer, 2008, p. 2)

Na recente Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos documentos oficiais apresenta lacunas, faltas e desalinhamentos, distanciando-se da proposta inicial do que seria uma educação destinada a adultos. Tigre (2021) destaca que, ao tentar atribuir significados aos sujeitos do currículo, podem surgir processos hegemônicos que categorizam esses sujeitos como "falta" (Oliveira; Lopes, 2011, p. 29). De acordo com a autora, ao contrário do discurso histórico da EJA como um espaço específico para um grupo diversificado da sociedade, buscando integrar pessoas de diferentes faixas etárias na trajetória educacional, na BNCC, o significado de EJA e juventude passam por mudanças. No cerne dessa análise, identifica-se a equiparação de crianças e adolescentes com o público EJA, no tocante aos componentes curriculares e habilidades e competências a serem desenvolvidas. Há uma tentativa momentânea de "homogeneizar [...], com o objetivo de preencher um vazio na crise do ensino médio, com vistas a melhorar a qualidade da educação" (Tigre, 2021, p. 60).

Nesse sentido, a existência de deficiências na abordagem de Projeto de Vida da EJA, afasta da proposta original de uma educação destinada a adultos, atribuindo significados diferenciados

⁹https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf

aos sujeitos do currículo e alertando para a possibilidade de surgirem processos hegemônicos que os categorizam. Isso se refere à tendência de rotular os participantes da EJA como deficientes ou carentes, em vez de reconhecê-los como parte integrante e valiosa do sistema educacional. Além disso, a mudança no discurso histórico da EJA como um espaço inclusivo para diferentes grupos da sociedade, independentemente da faixa etária se perde na BNCC.

Dessa forma, ressalta-se a importância crucial de considerar esses fenômenos e suas implicações ao avaliar a eficácia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do ensino médio, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, alguns temas e termos merecem destaque quanto ao significado que assumem nos documentos. O protagonismo e a autonomia, apresentados na BNCC como formas de aprendizagem, podem ser interpretados também como elementos que contribuem para a homogeneização das particularidades dos sujeitos socialmente diferenciados. A proposta de aprender o mesmo conteúdo, conforme preconizado por um currículo nacional, está alinhada a um viés objetivista e generalista (Moreira; Tigre, 2021). Essa reflexão destaca a necessidade de avaliar criticamente como tais conceitos são aplicados na prática e como podem impactar a diversidade de experiências e trajetórias dos estudantes da EJA. Assim, o forte discurso de equidade das diversidades se configura através da

[...] reparação das desigualdades, sem necessariamente prever o conceito de igualdade. [...] a tentativa de reparação se dá por meio de oportunidades iguais aos que não acessaram igualmente o bem escolar, no caso aqui específico, os jovens e adultos, em que identidades e particularidades são marcadas pelo entre lugar.” (Moreira; Tigre, 2021, p. 12).

Estes argumentos de equidade e igualdade entre realidades e públicos distintos, através de conteúdos unificados, não traz soluções para problemas muito complexos do sistema escolar. Mobilizar discursos de diversidade, como mero reconhecimento da heterogeneidade das identidades dos sujeitos da EJA não é o suficiente sem que exista modificação das estruturas dos currículos, das práticas escolares e das oportunidades, percebendo-a como parte integrante e não como uma deficiência. (Sales; Fischman, 2019, p. 1136). Concomitante, a tensão entre as aspirações na BNCC, que conferem uma significativa ênfase à cidadania e à busca por uma vida digna, e a concretização dos direitos dos jovens e adultos ao acesso e permanência no sistema fica cada vez mais evidente.

Dessa maneira, quando se generaliza as singularidades e diversidades como forma de pensar nas demandas dos alunos EJA, tem-se o esvaziamento de particularidades, que passam a ser vistas como universais para toda a modalidade. Não se pode colocar os estudantes EJA

em um só pacote, vistos que estão fora da linearidade esperada dos estudantes ao frequentarem a escolas, ou seja, são os alunos que estão no “entre lugar” à espera de serem, finalmente, priorizados na educação brasileira. Pensar na historicidade complexa e conflituosa da educação de jovens e adultos é o começo para uma análise mais profunda, que retira da Reforma do Ensino Médio a “salvação” da juventude perante os desafios de desenhar, e colocar em prática, seus projetos de vida.

2.4 PROJETO DE VIDA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURRÍCULO MINEIRO

A análise acerca do projeto de vida e juventude tem sido um tema recorrente nas políticas educacionais, voltadas para o ensino médio, e nos estudos da área desde a década de 90. Anteriormente, associada à temática do trabalho e juventude, a reflexão sobre os projetos de futuro abrangia discussões tanto sobre a vida individual quanto a coletiva (Alves; Oliveira, 2020). Dessa maneira, os desenvolvimentos pessoais estavam relacionados ao crescimento individual dos jovens em termos de autoconhecimento, identidade, valores, habilidades e metas pessoais, de modo que inclui a construção de uma visão de futuro, estabelecimento de objetivos de vida e a capacidade de tomar decisões alinhadas com essas aspirações. Já os desenvolvimentos coletivos englobavam a contribuição dos jovens para a sociedade em que estão inseridos, como a participação cívica, o engajamento em atividades comunitárias, a promoção de valores éticos e a busca por soluções para desafios sociais.

A ideia é que, além de se desenvolverem individualmente, os jovens também desempenhavam papéis ativos e positivos na construção de uma comunidade mais forte e coesa. A abordagem evoluiu ao longo do tempo, ampliando-se para considerar não apenas as aspirações profissionais, mas também aspectos sociais, culturais e cidadãos, consolidando-se como um campo significativo de investigação e intervenção educacional (Arroyo, 2013).

Conforme Alves e Oliveira (2020, p. 22), o currículo do ensino médio representa, historicamente, um campo propício a intensas disputas sobre os conteúdos a serem abordados e sobre como esses podem conferir identidade aos anos finais da educação básica. Segundo as autoras, o primeiro registro oficial da abordagem dessa temática em documentos educacionais no Brasil ocorreu no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No âmbito de políticas educacionais mundiais, a correlação entre projeto de vida e ensino médio iniciou-se em orientações e publicações da Unesco desde a Conferência de Jomtien de 1990 e estendeu-se em publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), recomendando Projeto de Vida como fio condutor para o futuro da juventude. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o conceito de "Projeto de Vida" não foi explicitamente mencionado como é entendido hoje. No entanto, a conferência abordou princípios e diretrizes fundamentais, resultando em dois documentos conhecidos como a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e o "Quadro de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem", que enfatizou a necessidade de uma educação que fosse mais do que apenas instrução formal. Os documentos possuem aspectos como o desenvolvimento de habilidades, a promoção da igualdade de gênero, o acesso à educação para grupos marginalizados e a adaptação da educação às necessidades específicas de cada país. (Alves; Oliveira, 2020).

Assim, mesmo que o termo "Projeto de Vida" não tenha sido explicitamente utilizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos ou na Conferência de Jomtien de 1990, os princípios abordados sustentaram a base para a evolução desse conceito nas políticas educacionais posteriores, refletindo a compreensão de que a educação deve ir além do aspecto acadêmico, a fim de preparar os indivíduos de maneira abrangente para suas vidas futuras (Alves; Oliveira, 2020). Já a concepção do projeto de vida como um instrumento para o progresso econômico encontrou sua primeira versão no Programa Jovem de Futuro, promovido pelo Instituto Unibanco. Resultado de uma colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e instituições privadas, sendo estabelecido pela Portaria nº 971/2009, este programa inspirou diversos documentos educacionais. (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). Esta concepção de projeto de vida como um instrumento para o progresso econômico pode ser atribuída a uma conjunção de fatores, dentre os quais se destaca a influência de ideias neoliberais e a ênfase na competição econômica global como resposta às demandas econômicas do mercado, onde a preparação dos jovens para o mercado de trabalho tornou-se uma prioridade.

Para além dessas abordagens do projeto de vida, o termo adquiriu múltiplos significados. Conforme apontado pelas autoras, a expressão se manifesta também no contexto do desenvolvimento da educação informal, em movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST). Além disso, encontramos sua presença no campo religioso, sendo elaborada por meio da Teoria da Libertação e oficialmente divulgada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1998, com foco na Pastoral da Juventude. (Alves; Oliveira, 2020, p. 23)

Nas palavras de Alves e Oliveira,

Esse breve retrospecto ilustra alguns entre os muitos matizes que compõem o sentido e o significado do termo “projeto de vida” no campo educacional. Na atual reforma do ensino médio, o projeto de vida é um dos elementos delineados pela Lei nº 13.415/2017, e possui indicações prescritivas na Base Nacional Comum Curricular. É interessante observar a singularidade envolvida no termo projeto de vida. Há coesão entre o sentido da proposta de formação educacional para a juventude e o *modus operandi* curricular, que busca dialogar com o ideário de formação pretendido pelos que buscam o ensino médio. Em outras palavras, esse eixo da reforma se configura num slogan. (*Idem*, 2020, p. 23)

Na atual reforma do ensino médio, esse conceito emerge como um dos elementos fundamentais delineados pela Lei nº 13.415/2017, sendo também prescrito na Base Nacional Comum Curricular. O interessante reside na singularidade intrínseca ao termo "Projeto de Vida", não apenas representando uma proposta educacional, mas também refletindo uma coesão entre a visão de formação desejada para a juventude e a abordagem curricular adotada. Nesse sentido, observa-se uma conexão íntima entre o propósito de um certo Projeto de Vida e a forma como o currículo é estruturado, de modo que o mesmo se transforma em um *slogan* dentro dessa reforma, encapsulando a essência da abordagem educacional e servindo como um lembrete marcante do compromisso com a formação dos estudantes. (Alves; Oliveira, 2020).

Retornando para as análises sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para alcançarmos uma compreensão abrangente do significado do Projeto de Vida e de como ele se integra à experiência dos alunos da EJA, é crucial reconhecer as diversas definições do conceito de Projeto. Tendo em vista que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC estão envolvidas, torna-se imperativo entender as subjetividades que moldam a existência dos jovens e adultos que frequentam a EJA. O termo "Projeto de Vida" pode abranger diferentes significados, indo além da simples ideia de planejar metas futuras. Pode incluir aspirações pessoais, profissionais, sociais e emocionais, refletindo as expectativas individuais diante das circunstâncias de vida (Arroyo, 2013). Reconhecer essas diversas definições pode ser um caminho para assegurar que as políticas educacionais estejam alinhadas com a complexidade das vidas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, examinei algumas definições do conceito de projeto para compreender a temática de forma mais abrangente.

O antropólogo Gilberto Velho (2013), dedicando uma parte significativa de seus estudos à compreensão das sociedades complexas no campo da antropologia, reconhece a existência do processo da individualização em diferentes culturas. Ele destaca a diversidade de instituições

que influenciam as noções individuais de caminhos e trajetórias, fundamentadas nos princípios da opção e da escolha. Em suas análises, Velho (2013) ressalta que, em toda sociedade, a individualização é uma possibilidade, embora esse processo seja permeado por normas e padrões que moldam a liberdade individual em diferentes graus de valorização. Essas considerações proporcionam uma base valiosa para compreender a dinâmica dos projetos educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, e garantir que eles estejam alinhados com a realidade diversificada dos alunos da EJA.

Ainda segundo o antropólogo, a base fundamental para a criação de um projeto pessoal reside na consideração das opções disponíveis para moldar o que o futuro pode e deve ser. No entanto, é crucial destacar que qualquer projeto está intrinsecamente relacionado aos contextos socioculturais específicos de um determinado grupo. Assim sendo, antes de iniciar o desenvolvimento de um projeto, é imprescindível compreender-se como sujeito, uma vez que sem ação orientada por um objetivo previamente definido, um projeto não pode ser efetivamente realizado. Em suma,

A ideia central é que, primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual “puro”, se referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas. (Velho, 2013, pp. 38)

Dessa forma, um projeto não é algo puramente individual e subjetivo; ele se desenvolve e surge dentro de um campo de possibilidades, sendo influenciado pelos paradigmas culturais vigentes nos quais os indivíduos se inserem e se adaptam de acordo com a realidade em que vivem. O contexto cultural, social e econômico exerce uma influência significativa na formação e na implementação de projetos, moldando suas características e determinando suas trajetórias. Nesse sentido, compreender a interação entre os indivíduos e o ambiente em que estão inseridos é fundamental para, não só analisar academicamente, mas para que os sujeitos construam seus projetos de futuro de maneira coesa com a realidade.

Em outra definição sobre projeto, o estudioso Boutinet (2002) assinala diversas questões acerca do sujeito, dos desejos, das emoções e frustrações que a idealização por algo pode acarretar. Segundo o autor, um projeto é muito mais que apenas um conceito, é a busca pelas ilusões imaginadas através de ações regulatórias e transitórias que definem o modo como os indivíduos vivem o tempo. O projeto perde, assim, sua essência quando deixa de ser apenas uma concepção do futuro e se materializa como uma intenção, representando tanto a vontade pessoal quanto a coletiva de um desejo que ainda está em processo de realização.

Adicionalmente, Boutinet destaca uma evolução na concepção crescente de individualização, que tem raízes no período iluminista, e destaca também a fragilidade do tempo vivido, juntamente com a cultura do imediatismo. Nas palavras de Boutinet,

[...] o projeto pode ser definido como um conceito dotado de propriedades lógicas a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece como figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, de uma mudança a ser operada. (Boutinet, 2002, pp. 27).

Com certeza, a definição de Projeto de Vida nos documentos oficiais, especialmente no Currículo Referência de Minas Gerais, não costuma adotar abordagens filosóficas, refletindo, em vez disso, significados mais concretos e práticos da vida no mundo contemporâneo. Essa abordagem reflete a necessidade de alinhar as diretrizes educacionais com as demandas e desafios tangíveis enfrentados pelos alunos na sociedade atual. Nos documentos oficiais, o Projeto de Vida pode ser interpretado como um conjunto de metas e objetivos pessoais, educacionais e profissionais que os alunos buscam atingir ao longo de sua trajetória. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15).

Em uma definição de Projeto de Vida própria da BNCC:

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** (Brasil, 2018, p. 472). **(grifo nosso)**.

Analisando de forma mais detalhada o currículo de referência de Minas Gerais, recorte específico desta pesquisa, busco agora compreender qual lugar Projeto de Vida ocupa no currículo do estado. Segundo o documento aponta,

No Currículo Referência, o Projeto de Vida é apresentado como componente curricular obrigatório que faz parte dos Itinerários Formativos e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) deve garantir condições para a orientação e a construção do Projeto de Vida dos estudantes, conforme preconizado no Artigo 5º da Resolução N.º 3 de 21 de novembro de 2018 do CNE/CEB, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (Minas Gerais, 2021, p. 310).

Assim, torna-se evidente que o Projeto de Vida, em Minas Gerais é um componente curricular obrigatório, integrante dos itinerários formativos, ao longo dos três anos do ensino médio em todas as modalidades educacionais. Essa inclusão destaca a importância atribuída à orientação dos estudantes na elaboração de planos para suas trajetórias educacionais e profissionais, consolidando assim a ênfase na construção de projetos pessoais e profissionais ao longo dessa fase educacional. Para tanto, ficou estabelecido na Resolução N.º 3 de 21 de novembro de 2018 do CNE/CEB, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o compromisso dos currículos estaduais em promover o “[...] projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. ” (Brasil, 2018, p. 9).

A construção desse componente curricular, incluindo seus objetivos e metas a serem alcançados, está fundamentada na Competência Geral 6 (Trabalho e Projeto de Vida) da Base Nacional Comum Curricular de 2018, na qual o Projeto de Vida deve estar integrado.

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

A primeira estratégia preconiza a diversificação das abordagens para promover o diálogo e a reflexão dos alunos sobre o contexto em que vivem, já a segunda estratégia está relacionada com a necessidade de os professores facilitarem reflexões e planejamentos, e cabe a eles “reconhecer as juventudes, mantendo uma escuta ativa e atuando a partir de uma

comunicação não-violenta, no intuito de compreender as dúvidas, problemas, desejos [...]” (Minas Gerais, 2021, p. 313) No entanto, os professores, com suas formações especializadas em campos específicos do conhecimento, carecem de uma base teórico-metodológica adequada para abordar essas questões profundamente complexas, as quais requerem competências raramente abordadas em seus cursos de formação inicial. Além disso, a implementação de certas estratégias, muitas vezes, requer que os educadores se envolvam fora das tradicionais salas de aula, o que representa um desafio significativo para as escolas públicas brasileiras, que já operam com recursos limitados e infraestrutura insuficiente.

Para melhor analisar Projeto de Vida e sua proposta original, é preciso aprofundar mais nas dimensões que nortearam a formulação do componente curricular, pois são elas a base para a formulação dos conteúdos, de acordo com a reflexão dos projetos pessoais, seja ele de médio, curto ou longo prazo. No ensino médio, “no âmbito do Projeto de Vida, é importante que sejam consideradas as dimensões da constituição/contextos do presente, as aspirações/projeções de futuro e os posicionamentos do estudante enquanto sujeito social e cidadão.” (Minas Gerais, 2021, p. 316). Essas dimensões são pessoal, social e profissional.

A dimensão pessoal se manifesta como “aprender a se conhecer”, englobando as reflexões acerca do autoconhecimento dos estudantes e destacando as identidades, memórias e histórias no desenvolvimento dos projetos de futuro. Ou seja,

Ao abordar e elaborar as aspirações para o futuro é possível reforçar e dar contornos mais definidos aos gostos, habilidades e aptidões, de modo a organizar as melhores estratégias e percursos a serem desenvolvidos (a curto, médio e longo prazo) para efetivar os planos que definem o que eles querem vir a ser nos âmbitos pessoal, social e profissional. Assim, debruçando-se sobre o amanhã, o estudante se descobre agora e compreende melhor as possibilidades que a realidade lhe oferece. (Minas Gerais, 2021, p. 316)

Alguns temas sugeridos pelo documento, com uma proposta de trabalhá-los na interdisciplinaridade, são: injustiça e desigualdade social, experiência religiosa, empatia, *bullying*, depressão, automutilação, suicídio, o uso precoce de substâncias psicoativas e temas relativos às práticas corporais, história, arte valores.

A dimensão social, o “aprender a conviver”, faz menção ao desenvolvimento das relações sociais com a comunidade, auxiliando nas elaborações de estratégias de convívio, como o diálogo, a resolução de conflitos, a comunicação não violenta e a percepção da importância da coletividade. No documento,

[...] é crucial estimular o estudante a se posicionar como um sujeito social autônomo, prepositivo, interventor, criativo e protagonista de seu presente e de seu futuro - isto é, um sujeito que empreende análises e reflexões sobre os contextos individuais e coletivos, propondo soluções e gerindo as mudanças cabíveis à sua realidade a partir dos valores aceitos e reconhecidos pela sua comunidade. (Minas Gerais, 2021, p. 317)

Assim como para a dimensão pessoal, o currículo mineiro sugere alguns temas a serem explorados, como: organizações coletivas e movimentos sociais, direito eleitoral, inclusão social e educacional, políticas educacionais e linguísticas, exclusão social, democracia, justiça e responsabilidade.

A dimensão profissional, o “aprender a fazer”, é entendida no documento como a parte fundamental e mais importante para a escolha de projeto e de futuro. Com uma definição muito superficial do que é trabalho, essa dimensão foca no mesmo como atividade necessária para ser “bem sucedido” no mundo capitalista, de modo que

O exercício da capacidade de empreender colaborativamente, o desenvolvimento das competências estéticas e a apreensão da dinâmica profissional da nossa comunidade, por exemplo, são fatores que contribuem para uma qualificação pessoal e social que se mostram indispensáveis para o êxito de qualquer qualificação profissional posterior. **Formar para o mundo do trabalho é promover a compreensão do nosso ser e fazer no mundo.** (Minas Gerais, 2021, p. 317) (**grifo nosso**).

Os temas sugeridos pelo currículo mineiro são: mecanização do trabalho, educação fiscal e financeira, partilha, negociações, iniciativa, carreira, comprometimento, orientação profissional e empreendedorismo.

Entretanto, é essencial ressaltar que nem todas as habilidades consideradas fundamentais para a elaboração de um projeto de futuro devem ser descartadas; pelo contrário, elas desempenham um papel crucial na formação tanto individual quanto social dos estudantes. A preocupação aqui diz respeito à abordagem uniforme e padronizada com que essas habilidades estão sendo implementadas, o que tende a favorecer a criação de um modelo de projeto predefinido e moldado pelas expectativas do mercado de trabalho (Tigre, 2021). Nesse sentido, a ênfase no protagonismo dos estudantes e na escolha de itinerários formativos alinhados com seus Projetos de Vida é problemática. A declaração presente no currículo de que "O ato de planejar possibilita o engajamento do estudante com os estudos na medida em que ele vê a si mesmo protagonizando os projetos que estruturam – e estruturarão – a sua própria vida" (Minas Gerais, 2021, p. 324) representa, na realidade, uma tentativa de promover algo

que, dadas as limitações estruturais, financeiras e sociais das escolas públicas, dificilmente pode ser concretizado na prática.

Para definir e guiar os professores responsáveis por Projeto de Vida na EJA, o estado de Minas Gerais lançou no ano de 2023, um documento chamado “Caderno Pedagógico Itinerário Formativo Educação de Jovens e Adultos – Matrizes Curriculares Resolução SEE nº 4.777/2022 e Resolução SEE nº 4.798/2022 (ANEXO XI) – Novo Ensino Médio 2023”. A escolha de analisar este documento se dá pela sua atualidade e suas orientações completas sobre como, o que e de que forma esse componente se desenvolverá para os estudantes EJA.

O documento inicia-se abordando a importância de Projeto de Vida na construção da formação do aluno de ensino médio, apontando para um caminho em direção ao autoconhecimento, aos valores éticos, pessoais e da comunidade, interesses profissionais e relações de troca com a sociedade e com o outro. Neste sentido, o objetivo é “provocar o estudante a pensar e a refletir sobre si mesmo, sua trajetória de vida, a realidade à sua volta, suas escolhas acadêmicas e profissionais, desenvolvendo assim, autonomia necessária ao exercício da cidadania plena” (Minas Gerais, 2023, p. 15). Primeiramente, destaco que essa definição é a mesma que surge quando estamos falando de Projeto de Vida nas turmas de modalidades não diferenciadas. Assim, em um primeiro momento, esta parece ser uma definição bastante genérica em relação às questões tão complexas da vida dos jovens e adultos brasileiros.

Ao apontarem para a valorização das diversidades de saberes dos alunos EJA como saída para tornar esse conteúdo próprio, deixa-se o real vivido nas experiências como unificação de todos os alunos que se encontram na modalidade, já que cartilhas únicas para trilhar um projeto de futuro não existem, e não irão ser construídas em um curto espaço de tempo dentro das salas de aula. Quando as dimensões que formam a base do componente curricular Projeto de Vida são uniformes para todos os alunos, independentemente de suas modalidades de ensino, sem levar em conta os fatores externos que desempenharam um papel na formação de suas identidades e, conseqüentemente, na definição de seus Projetos de Vida, fica evidente que as experiências individuais foram deixadas de lado na elaboração do currículo (Moreira; Tigre, 2021).

No caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, suas circunstâncias de vida e as diferentes etapas pelas quais passaram, tanto na educação formal quanto fora dela, representam questões políticas significativas que permanecem negligenciadas na Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). O ocultamento dos sujeitos EJA não é algo novo e a diversidade destes é muito maior do que apenas etária ou profissional, como o currículo aponta. A organização pedagógica

presente no documento está estruturada “por temas que estão aqui apresentados e devem ser trabalhados pelo professor de acordo com as especificidades da turma levando em consideração a diversidade etária e relação dos estudantes com o mundo do trabalho. ” (Minas Gerais, 2023, p. 18).

Assim, organizou-se o conteúdo de Projeto de Vida para os alunos EJA, de acordo com cada período/ semestre, referente aos 1º, 2º e 3º ano do ensino médio não diferenciado:

QUADRO 1 - Organização dos temas de Projeto de Vida de acordo com os períodos letivos

PERÍODO	TEMAS
1º PERÍODO	Identidade e valores: Dimensão pessoal (aprender a se conhecer)
2º PERÍODO	O encontro com o outro: Dimensão Social (aprender a conviver)
3º PERÍODO	O futuro é logo ali: Dimensão Profissional (aprender a fazer)

Fonte: elaboração própria

O documento concentra-se, principalmente, no desenvolvimento das competências e habilidades consideradas essenciais para os indivíduos no contexto do século XXI. Essas competências são estabelecidas previamente pelo currículo e, de acordo com as exigências do mercado, são impostas como cruciais para alcançar o sucesso no mundo profissional. Conforme Velho (2013) também destaca, um Projeto de Vida, embora seja uma expressão individual e subjetiva, está conectado às realidades sociais e culturais, interagindo constantemente com outros projetos semelhantes. O reconhecimento do outro desempenha um papel na construção da identidade e na busca pelo que se deseja ser. Portanto, no momento em que as referências para a construção de Projeto de Vida se voltam para possibilidades que outras pessoas pensam ser importantes para os alunos, o real significado de projeto se esvai. Nas palavras de Velho (2013),

Desejos “pecaminosos”, emoções “inconvenientes”, sentimentos “impróprios” são limitados e balizados pelas sanções e normas vigentes ou dominantes. Os padrões de normalidade legitimarão ou não dentro de uma situação particular as condutas e ações individuais (Velho, 2013, p. 41).

As dimensões pessoal, social e profissional podem ser vistas como generalistas em relação aos tempos de vivência dos jovens e adultos em concerne com o reconhecimento de suas transformações culturais, sociais e de valores. De acordo com Alexandre Barbosa Pereira¹⁰, pensar Projeto de Vida significa, necessariamente, pensar em categorias que envolvem memória, projeção, futuro. O autor cita duas categorias importantes para se pensar futuro, ambas criadas pelo antropólogo indiano Appadurai. Quando pensamos ou discutimos futuro, impulsionamos uma perspectiva de imaginação e fantasia projetados em um futuro não-linear.

Assim como apontam Appadurai, sobre a população pobre da Índia, e Pereira (2022) sobre os jovens paulistas, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são sobreviventes de um sistema que escolhe não confrontar os ideários de igualdade e de inclusão presentes no currículo escolar, mas manter o controle de seus futuros. O reconhecimento, apontado pelo autor, é um reconhecimento cultural, muito mais do que apenas genérico e universal, mas de valores sociais, políticos e econômicos. Dessa maneira, o componente curricular Projeto de Vida como um projeto de Estado, não questiona em suas temáticas e métodos as desordens sociais e econômicas responsáveis por produzir o fracasso escolar e, potencialmente, o fracasso de seus futuros. Há a culpabilização dos jovens e adultos pelos resultados, seja em questões burocráticas – como os exames nacionais – seja em questões pessoais de seus projetos (Pereira, 2022).

Na prática, também surgem complexidades relacionadas ao aspecto temporal na EJA. Nos primeiros, segundos e terceiros períodos, o componente curricular demanda uma carga horária extensa, levando em conta que cada ano escolar é comprimido em apenas um semestre, com uma aula semanal (totalizando 16 horas e 40 minutos por semestre), além das atividades complementares que somam outras 16 horas e 40 minutos por semestre. Ao observar e analisar as estruturas temáticas fica evidente que aos estudantes é negado o direito de se reconhecerem como participantes do processo. Seus conhecimentos e valores, enquanto integrantes de uma comunidade vista como "Outro", são sistematicamente excluídos. Á eles não é oferecida a oportunidade de conhecer, com base no que é considerado essencial pelo Estado, as complexidades, desigualdades, sofrimentos e violências que moldaram suas identidades (Pereira, 2022).

¹⁰ LENPES/UUEL - Conferência de Encerramento: Juventudes e Projetos de Vida: sociologizando espaços escolares. Prof. Dr. Alexandre Barbosa Pereira (UNIFESP). In: <https://www.youtube.com/watch?v=YFv4lZLEsFw&t=45s>

Ao mesmo tempo em que é discursado a autonomia da escolha, lhes é oferecido uma gama limitada ou, por vezes, nula de possibilidades. Se os contextos sociais e culturais influenciam nas escolhas dos alunos, essa escolha deixa de ser unicamente dos jovens e adultos e passa a ser comprometida por uma visão de mundo associada com ideias de produtividade, competência e competitividade. Faz-se necessário destacar as habilidades estruturantes apontadas no documento como fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos ao cursarem Projeto de Vida. O Projeto, como uma tentativa consciente dos alunos a dar sentido aos seus futuros, perde sua essência na proposta da BNCC e do Currículo de Minas Gerais, pois toma um caráter individualista diante da uniformidade de orientação contraditória (Tigre, 2021), na tentativa de construção de identidade de um público que vivencia o conflito entre aquilo que é imposto por esferas do mundo social que o rodeiam, e aquilo que desejam ser.

As habilidades destacadas no documento, as mesmas para todos os três períodos da EJA, fazem parte das competências gerais da BNCC. Apresentadas na tabela abaixo, elas simbolizam tudo aquilo que o aluno deve aprender a desenvolver em seu “exercício do mundo do trabalho e da cidadania” (Minas Gerais, 2021).

QUADRO 2 - Habilidades e Competências acionadas para a elaboração do componente curricular Projeto de Vida

EIXOS ESTRUTURANTES/HABILIDADES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: PROJETO DE VIDA
<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2018)</p>
<p>PROCESSOS CRIATIVOS (EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. (BRASIL, 2018)</p>
<p>MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL (PARA O 2º PERÍODO). (EMIFCHS07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (BRASIL, 2018). (EMIFCHS08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de</p>

mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental. (BRASIL, 2018).

EMPREENDEDORISMO

(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. (BRASIL, 2018).

(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã. (BRASIL, 2018).

Fonte: elaboração própria.

Embora o conceito de Projeto de Vida seja tema de discussão na Sociologia da Educação e nos estudos sobre Juventude, Oliveira e Esteves (2022) argumentam que a forma como é abordada nos documentos oficiais adota uma perspectiva meritocrática e responsabiliza os indivíduos por eventuais fracassos, com base em suas escolhas de vida. Os autores afirmam que o problema enfrentado pelos professores encarregados de ensinar esse componente curricular não está relacionado à falta de criatividade ou capacidade de planejamento das atividades, mas sim à expectativa de que eles assumam responsabilidades que vão além de suas funções¹¹, como orientação vocacional, conselho psicológico e aconselhamento social. Assim, essas responsabilidades adicionais sobrecarregam os professores e desviam o foco de seu papel principal de ensino e facilitação do aprendizado, dificultando a implementação eficaz do Projeto de Vida como um componente curricular.

[...] espera que o docente ao assumir a disciplina Projeto de Vida, seja capaz de: “construir uma boa articulação com a comunidade escolar e consolidar parcerias com instituições e órgãos públicos e privados para amparar e beneficiar o trabalho dos estudantes e demais professores”. Diz, ainda, que “mantenha uma postura sempre ativa com os jovens e outros profissionais, que seja imparcial e flexível para conseguir apoiar de modo satisfatório os projetos de vida pensados e desenvolvidos pelos estudantes”, e, conclui, evocando a sensibilidade dos docentes “em identificar e trabalhar dificuldades intelectuais e emocionais, exercer sua autoridade de modo amistoso, administrar conflitos e transformar forças excedentes em ações assertivas”. Ou seja, a SEE-MG espera o que não pode oferecer: um super docente, bem remunerado, que tenha dedicação exclusiva para atuar na disciplina, tempo para estudar, para desenvolver projetos, para cooptar parcerias externas e que conte com o apoio psicossocial nas escolas. (Oliveira, Esteves, 2022, p. 10)

¹¹ Essas são e devem ser funções e capacitações de psicólogos e psicopedagogos.

Dessa forma, diante de todas as colocações aqui expostas, é possível indagar que o componente curricular Projeto de Vida, sem um campo de conhecimento capaz de trazer uma base teórica sólida para seu desenvolvimento com alunos de ensino médio, principalmente quando o seu real objetivo está dentro da lógica esperada pelo mercado, onde se trabalha com sujeitos com trajetórias de vida diferenciada, não é capaz de enfrentar as demandas acionadas pelos estudantes. Reconhecê-los significa, necessariamente, trazê-los para a superfície e deixar de enxergá-los como potenciais sujeitos condicionados e moldáveis, mas com propostas de projetos de futuro possíveis, mesmo com o ponto de partida distinto.

Como mencionado anteriormente, o Projeto de Vida transcende os limites das habilidades e competências enumeradas nos documentos, uma vez que estas se concentram na promessa de um sucesso de futuro alinhado aos requisitos estipulados na BNCC. Nesse contexto, os conceitos de sonho e desejo desempenham um papel crucial no desenvolvimento do Projeto de Vida, especialmente quando são incorporados ao ambiente escolar. O currículo negligencia, assim, essas duas categorias e apagam o fato de que os estudantes que frequentam as modalidades diferenciadas de ensino têm uma riqueza de conhecimentos, uma perspectiva singular sobre o mundo e sobre si mesmos, adquiridos ao longo de suas experiências de vida. O que ocorre, na realidade, é o apagamento do passado e do presente desses estudantes, juntamente com os seus projetos de um futuro que, talvez, nunca se concretize (Pereira, 2022).

No que tange ao que foi exposto neste capítulo, após essa revisão bibliográfica e teórica acerca da temática, me debruçarei, nos próximos capítulos, na minha pesquisa de campo e percepções dos alunos e professores, coletadas por entrevistas. Nesse sentido, no capítulo 2, o foco é trazer a perspectiva dos alunos sobre seus Projetos de Vida, suas trajetórias de vida e de escolarização e os motivos pelos quais migraram para a EJA, dialogando com uma perspectiva de tempo futuro e transições do mundo do trabalho e escola. Já no capítulo 3, abordarei a noção de Projeto de Vida como componente curricular no estado de Minas Gerais, trazendo os principais relatos dos professores, os materiais didáticos utilizados e os limites de possibilidades de trabalhar esse conteúdo nas turmas EJA.

3 O TEMPO E O FUTURO: OS SUJEITOS DA EJA

Neste segundo capítulo, após realizar uma breve revisão crítica da literatura referente à Reforma do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Projeto de Vida, direcionarei meu foco para a pesquisa de campo. Inicialmente, abordarei a concepção de tempo, destacando as categorias de presente, passado e futuro. Essa abordagem é essencial, pois, no contexto da EJA e dos indivíduos que a frequentam, a temporalização e a forma como experimentam o tempo desempenha um papel crucial na construção de seus Projetos de Vida, influenciando diretamente suas percepções acerca da escola e do Novo Ensino Médio. Após essa contextualização, trarei o processo de pesquisa, focando em uma escrita reflexiva sobre o trabalho de campo e a literatura para refletir sobre esses fatores. Dessa forma, a construção do capítulo se dará a partir da relação entre as aulas de Projeto de Vida na EJA e as trajetórias dos estudantes.

O conceito de tempo, uma entidade abstrata que molda a experiência humana, tem sido objeto de reflexão e especulação ao longo da história (Melucci, 1997). Até o século XVII, a percepção do tempo desempenhava um papel fundamental na regulação e orientação das comunidades humanas, através da organização das atividades laborais, ditando ritmos e ciclos que moldavam a vida cotidiana. O tempo, sendo um fenômeno intangível, desafiava a compreensão humana, impulsionando a busca incessante por atribuir significado a essa entidade que permeia todas as esferas da existência (Elias, 1998). A complexidade do tempo como uma força que molda nossa experiência e influencia o curso da história continua a intrigar a humanidade. Essa busca por desvendar o enigma temporal destaca a necessidade constante de compreender mais plenamente nossa própria narrativa e trajetória, reconhecendo a importância intrínseca que o tempo desempenha na teia intrincada da existência humana (Melucci, 1997).

Como uma das categorias básicas que auxiliam nesta construção, o tempo torna-se peça-chave nos conflitos sociais e nas mudanças sociais (Melucci, 1997). Segundo Melucci (1997), o modelo de sociedade que influenciou a construção do tempo nos dias atuais, o capitalismo industrial, tinha como base duas referências: as máquinas e a orientação finalista. Esse primeiro cria uma noção de tempo, não mais “natural”, marcados pelos ciclos naturais e não mais “subjetivo”, marcado pela percepção dos homens. O tempo torna-se uma medida universal, um produto utilizado como troca de recompensas e desempenho, através do dinheiro e do mercado (Melucci, 1997, p. 7).

A segunda característica do tempo, considerando-o como uma orientação finalista, surge a partir de um modelo que concebe o tempo como uma entidade linear com uma direção clara

a um fim específico. Esse fim pode variar, abrangendo desde o progresso social, revoluções, a prosperidade das nações até a salvação da humanidade, como destacado por Melucci (1997, p. 7). Nessa perspectiva, segundo Elias (1998), o tempo, outrora associado à "natureza", passa a desempenhar o papel de um guia crucial no universo social. As noções de "passado", "presente" e "futuro" tornam-se facetas intrincadas desse enigma temporal, refletindo a busca constante por um propósito ou destino que oriente o curso da sociedade ao longo do tempo.

A percepção do tempo como um fluxo contínuo, conforme discutido por Elias (1998), foi viabilizada pelo desenvolvimento social da medição do tempo, especialmente com a criação de reguladores temporais, como relógios e calendários. Esses instrumentos desempenham um papel fundamental ao proporcionar uma estrutura ordenada para a passagem do tempo, permitindo a organização eficiente das atividades diárias e estabelecendo uma noção mais precisa de eventos sequenciais. Conforme ao autor, reguladores temporais não apenas moldam a experiência individual do tempo, mas também desempenham um papel crucial como dispositivos objetivos na regulação de eventos sociais externos ao ser humano (Elias, 1998). A urbanização, a comercialização e a mecanização, por exemplo, tornam-se processos interligados e, em muitos casos, dependentes desses dispositivos materiais. Dessa forma, as unidades orientadoras do tempo e o que ocorrem nelas influenciam e são influenciadas por mudanças sociais, refletindo a complexa interconexão entre o desenvolvimento da sociedade e a percepção do tempo (Melucci, 1997).

Nesse contexto, torna-se evidente que há tempos distintos, cada um marcado por separações e interrupções perceptíveis, conforme analisado por Melucci (1997). O autor destaca a existência de uma clara demarcação entre os "tempos interiores", referindo-se às experiências internas, afetos e emoções vivenciados por cada indivíduo, e os "tempos exteriores", caracterizados por ritmos diversos e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada pessoa. Nas palavras do autor, "existe uma clara separação entre tempos interiores (tempos que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores, marcados por ritmos diferentes e regulado pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo" (Melucci, 1997, p. 7).

Essa distinção entre tempos interiores e exteriores destaca a complexidade da experiência temporal, onde as vivências internas de um indivíduo podem ser profundamente diferentes dos ritmos e cronologias impostos pelo ambiente externo. Os diversos contextos sociais, culturais e relacionais nos quais os indivíduos estão inseridos contribuem para a criação de múltiplos tempos, cada um influenciando e sendo influenciado pelas esferas específicas de pertencimento (Melucci, 1997). Assim, a compreensão da temporalidade transcende a simples

medição cronológica, abrangendo as interações entre os tempos internos e externos que compõem a experiência humana.

A definição do tempo torna-se “uma questão social, um campo cultural e conflitivo” (Melucci, 1997, p. 8), no qual a experiência social dos indivíduos influencia o próprio significado da experiência temporal (*Idem*, 1997). Compreender o curso da vida e das trajetórias significa, portanto, dar nome aos acontecimentos individuais e coletivos, criando padrões normativos que delinham os vários estágios do desenvolvimento social. A medida do tempo não apenas organiza a rotina diária, mas também influencia a maneira como percebemos e damos significado aos eventos ao longo das trajetórias de vida. Dessa forma, a nomeação e a regulamentação temporal se entrelaçam, fornecendo estruturas que moldam a experiência, e refletindo a complexidade das interações entre a passagem do tempo e a construção social do significado. Nas palavras do autor,

O que chamamos de “*tempo*” significa, antes de qualquer coisa, um quadro de referência no qual um grupo humano – mais tarde a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. (Elias, 1998, p. 60).

Com efeito, a conceituação do tempo envolve a consideração das teorias relacionadas ao “tempo físico” e ao “tempo social”, explorando suas definições na natureza e na sociedade. Atribuir significado aos processos temporais, nesse contexto, implica também compreender as transformações na vida e na sociedade, estabelecendo conexões entre o que já ocorreu e o que está por vir, entre o “mais cedo” e o “mais tarde” (Elias, 1998, p.61). Ao abordar o tempo físico, o autor refere-se à dimensão objetiva e mensurável do tempo, muitas vezes associada a fenômenos naturais e eventos cósmicos. Por outro lado, o tempo social está intrinsecamente ligado às interações humanas, às instituições sociais e às mudanças culturais. Assim, a atribuição de sentido aos processos temporais não apenas reflete as oscilações entre passado, presente e futuro, mas também incorpora as nuances das diferentes formas de temporalidade, conectando o tempo físico e o tempo social em uma forma complexa que molda a experiência humana. (*Idem*, 1998, p.61)

Dessa maneira, a concepção do tempo que leva em consideração as ideias de "passado", "presente" e "futuro"¹², está intrinsecamente ligada à forma como os indivíduos vivenciam essa dimensão temporal, adotando perspectivas em relação ao que ocorreu e ao que está por vir. Apesar de representarem fases distintas, essas categorias temporais estão interligadas, pois, em última análise, denotam a constante movimentação do tempo em relação às experiências individuais e coletivas (Elias, 1998). Assim, ressalta-se a dinâmica contínua do tempo e como ele está constantemente entrelaçado com as experiências individuais e coletivas dos indivíduos. Em suma,

[...] as linhas de demarcação entre passado, presente e futuro modificam-se constantemente, porque os próprios sujeitos para quem um dado acontecimento é passado, presente ou futuro se transformam, ou são substituídos por outros. Eles se transformam individualmente, no caminho que os conduz do nascimento à morte, coletivamente, através da sucessão das gerações (e de muitas outras maneiras) (*Idem*, 1998, p. 65).

O conjunto de passado e de futuro, ou até mesmo o conjunto de “agora”, somente existe e pode ser compreendido em relação a um evento no “espaço-tempo”, podendo ser algo que dura anos ou algo que dura apenas um instante¹³. Essa descrição pertence à teoria da relatividade restrita, do físico- pesquisador Carlo Rovelli. Para ele, “entre o passado e o futuro de cada evento, existe a “zona intermediária”, o “presente estendido” daquele evento, uma zona que não é passada nem futura” (Rovelli, 2014, p.48).

O entendimento de que o tempo não segue uma linearidade e não pode ser rigidamente ordenado é fundamental para compreender as trajetórias de vida, que também não seguem uma trajetória predefinida. Essa abordagem reconhece que a realidade e a sequência temporal são influenciadas por diversas circunstâncias e eventos, sendo dinâmicas e multifacetadas. Da mesma forma, as trajetórias de vida são moldadas por experiências individuais, escolhas e contingências que nem sempre seguem uma linha reta.

Ao se reconhecer a não-linearidade do tempo e das trajetórias de vida, emerge a compreensão de que os planos futuros das pessoas estão intrinsecamente ligados às suas interpretações sobre a vida e aos contextos sociais em que estão inseridas. As percepções individuais e as interpretações do ambiente social influenciam diretamente as expectativas e os projetos futuros. Em última análise, essa abordagem desafia a ideia de uma progressão temporal

¹² Segundo Elias, isso se dá por serem conceitos relacionados às experiências humanas, também em constante evolução.

¹³ (Rovelli, 2014, p. 48)

previsível e destaca a complexidade inerente às experiências humanas, promovendo uma visão mais holística e contextualizada das trajetórias de vida. Se, pelas definições físicas do “presente”, o tempo não é linear e não pode ser ordenado, as trajetórias de vida tampouco podem. Se a realidade e a sequência temporal dependem das diversas circunstâncias e eventos, os planos futuros das pessoas estão intimamente ligados às suas interpretações sobre a vida e os contextos sociais em que vivem. Assim, enquanto conceitos simbólicos, o presente, passado e futuro designam maneiras de viver os acontecimentos da vida cotidiana, em que o futuro torna-se presente na mesma velocidade em que o presente transforma-se em passado.

O tempo, como parte importante para reafirmação do caráter coercitivo de instituições sociais (Elias, 1998, p. 14), contribui para moldar comportamentos em função das fases da vida. As instituições, sejam elas políticas, econômicas ou culturais, frequentemente utilizam o tempo como uma ferramenta para impor normas, regular comportamentos e exercer controle sobre os indivíduos. A imposição de prazos, horários e cronogramas são algumas maneiras pelas quais as instituições exercem coerção temporal. Essas restrições, muitas vezes, moldam as atividades diárias, definindo padrões de trabalho, educação e interações sociais. A punição ou recompensa associada ao cumprimento ou violação desses cronogramas reforça o caráter coercitivo do tempo nas instituições.

Além disso, a própria estrutura temporal das instituições, como ciclos de políticas, ciclos econômicos e tradições culturais, contribui para a perpetuação de sistemas de poder. Ao controlar a narrativa temporal, as instituições podem influenciar a percepção coletiva do passado, presente e futuro, moldando assim a compreensão social e fortalecendo sua autoridade. A análise de Elias (1998) destaca que a coerção temporal mencionada está intrinsecamente ligada a uma sociedade urbana capitalista e ao desenvolvimento mercantil. Segundo o autor, em tal contexto, o indivíduo só alcançará sucesso em sua vida social se conseguir navegar com habilidade pelas imposições temporais, demonstrando uma autodisciplina em relação às temporalidades determinadas pela sociedade.

Com base no exposto acima, no âmbito do sistema educacional, a imposição da temporalidade pode ser observada na definição institucional de juventude e de idade adulta, com base em enquadramentos de faixas etárias devido à organização estruturada do processo educacional. Nesse sentido, é importante reconhecer que a definição de juventude e idade adulta com base em faixas etárias é uma construção social e cultural, podendo variar em diferentes contextos e sociedades (Melucci, 1997). Essa abordagem, embora facilitadora para a organização do sistema educacional, também pode gerar desafios, uma vez que nem todos os indivíduos de uma mesma faixa etária possuem características de desenvolvimento uniformes.

Assim, para conduzir esta pesquisa, traço alguns paralelos com relação ao conceito de juventude, ainda em processo de construção, assumindo diversas facetas em relação ao seu significado (Abramo, 1997). Desde o final dos anos 1990, a temática da juventude tornou-se o epicentro de inúmeros estudos, visando conceituar e delinear o que realmente representa a juventude em diversos contextos sociais. Segundo Peralva (1997), numa perspectiva sociológica, a juventude é uma condição social, cultural e econômica, tornando-a desafiadora de categorizar. Ele destaca a importância de considerar recortes de classe, raça, gênero, geração e outros elementos no desenvolvimento dessa temática. Nesse contexto, é essencial mencionar as reflexões de Bourdieu (1983) em "A juventude é apenas uma palavra", onde ele sustenta que as divisões entre as idades são arbitrárias. Apesar do processo biológico de amadurecimento ser vivenciado por indivíduos em uma fase específica da vida, a juventude apresenta condições sociais de existência que podem acelerar ou prolongar a transição para a vida adulta (Bourdieu, 1983).

Assim, na perspectiva de Guimarães (2003), atribuir à juventude características como adolecer ou estado de irresponsabilidade provisória demandaria uma discussão mais aprofundada sobre as distinções entre idade social e idade biológica. Ela destaca a importância de abordar as questões geracionais como recortes e categorias de análise, em vez de assumi-las como pressupostos definidores do conceito. Portanto, as noções de "jovens" e "adultos" são construções sociais que envolvem limites etários, mas não se restringem apenas a esses parâmetros (Abramo, 1991; Bourdieu, 1983; Guimarães, 2003). Seguindo esta lógica, o conceito de "ser jovem" e de "ser adulto" na sociedade contemporânea é influenciado por correntes teóricas que abordam tanto a perspectiva geracional quanto a perspectiva sociocultural e histórica.

Para sistematizar os estudos acerca da juventude, o sociólogo português Pais (1990) organizou os trabalhos em duas correntes temáticas: a corrente geracional e a corrente classista. Essa perspectiva será importante nesta pesquisa, pois tem o objetivo de auxiliar na compreensão da juventude como uma categoria de análise para os estudos do Novo Ensino Médio. De forma sucinta, a abordagem geracional tem como base a concepção da juventude como uma fase da vida, caracterizada por atributos homogêneos e uniformes, constituindo uma cultura juvenil específica para um grupo de indivíduos em uma determinada faixa etária. Seguindo a teoria das gerações de Karl Mannheim (1982), esse conceito de juventude é abordado, exclusivamente, com base na idade. De acordo com esta, o período compreendido entre 15 e 29 anos configura-se como a fase da juventude, apoiando-se em fatores biológicos de envelhecimento como marcadores dos papéis sociais. Por outro lado, na perspectiva classista, a juventude é

considerada como um conjunto social, sendo as culturas juvenis delineadas pelos contextos sociais em que estão inseridas, uma construção moldada por influências sociais, culturais e políticas. Essa perspectiva, marca uma mudança significativa na compreensão da juventude, em que as desigualdades sociais são determinantes para a condição juvenil. Nesse sentido, conforme afirmado por Pais (1990), as culturas são sempre culturas de classe, compreendidas a partir da dicotomia entre classe e cultura de resistência, determinada pelas relações de classe.

Conforme observado por Silva (2019b), a definição da juventude ainda representa um desafio devido à sua natureza diversificada, incapaz de abranger grupos de forma homogênea. Mesmo quando os grupos são delineados com base em critérios sócio-históricos, jovens entre 15 e 17 anos compartilham características biológicas e psicológicas que os categorizam como pertencentes à juventude. No entanto, é fundamental reconhecer que as experiências de vida de um jovem de 17 anos em um ambiente rural podem ser substancialmente distintas daquelas de um jovem da mesma idade em uma capital brasileira. Para compreender tanto os projetos de vida dos jovens quanto o contexto em que se inserem nesta categoria, é necessário considerar uma ampla gama de fatores.

Dessa maneira, dentro desta lógica, se faz imprescindível na construção das identidades dos jovens e as transições vividas por cada um deles. Na perspectiva em que o tempo é compreendido como um elemento fundamental na construção das identidades dos jovens e nas transições que cada um deles vivencia, a instituição escolar emerge como uma peça-chave na reafirmação dos padrões construídos em torno da conceituação de juventude. A escola, como uma instituição social, contribui para a definição do que é considerado normal, apropriado ou esperado no contexto da juventude. A organização do tempo escolar, desde o calendário letivo até a divisão em séries e graus, cria marcos temporais que influenciam a experiência dos jovens e moldam suas percepções de sucesso, maturidade e progresso. Além disso, os currículos, as interações sociais e as práticas pedagógicas dentro da instituição escolar contribuem para a construção das identidades individuais e coletivas dos jovens.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a instituição escolar não opera isoladamente; ela está inserida em um contexto mais amplo, influenciado por dinâmicas sociais, culturais e econômicas. Portanto, a construção das identidades juvenis no ambiente escolar é um processo complexo, sujeito a diversas influências e interações temporais. Em resumo, a compreensão do tempo na formação das identidades dos jovens destaca a relevância da instituição escolar como um espaço que não apenas reflete, mas também contribui ativamente para a construção dos padrões e conceitos relacionados à juventude na sociedade. A instituição

escolar assume, então, a função de reafirmar os padrões construídos acerca da conceituação de juventude.

Ainda que tenhamos desvendado pequenas classificações para a concepção de juventude e seus padrões estabelecidos, permanece a questão: E os jovens da Educação de Jovens e Adultos? A partir de agora, irei abordar a minha pesquisa de campo em si, as entrevistas com os alunos da modalidade de ensino, seus projetos de vida e de futuro, e como a escola se encaixa em suas aspirações. Aponto, aqui, que todos os nomes das escolas e dos alunos são fictícios, a fim de preservar a identidade dos entrevistados.

3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA DE CAMPO: AS AULAS DO PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Acredito que minha pesquisa exploratória teve seu início muito antes de eu entrar efetivamente no campo. No primeiro ano do meu mestrado, com o objetivo de me envolver mais profundamente com os participantes principais dessa pesquisa, compilei toda a documentação necessária para iniciar o processo junto ao Comitê de Ética. Defini, como meu primeiro passo, as escolas¹⁴ que seriam objeto de investigação, buscando obter autorização para acessar essas instituições e dar início à pesquisa. No entanto, esse procedimento não transcorreu tão rapidamente como inicialmente antecipava. A complexidade em estabelecer contato com os gestores das escolas acabou por atrasar minha incursão no campo e o subsequente contato com os professores.

A escola que apresentou uma resposta mais ágil foi a Escola Antonieta de Barros, situada na periferia de Juiz de Fora/MG, onde iniciei minhas observações. A professora encarregada do ensino do Projeto de Vida mostrou-se bastante prestativa, e meu primeiro contato com a instituição teve como propósito conhecer o ambiente e me familiarizar. A segunda escola que concedeu autorização para minha entrada foi a fictícia Escola Bertha Lutz, situada na região central do município. O professor responsável pelo Projeto de Vida também foi bastante prestativo. Devido ao fato de já estar familiarizado com a instituição e à complexidade apresentada pela condição do professor, que é deficiente visual, optei por não realizar um *tour* pela escola. Já na terceira escola, a entrada em campo foi bastante desafiadora.

¹⁴ Todas as escolas mencionadas neste trabalho possuem nomes fictícios. Os nomes das escolas fazem referência às mulheres importantes na constituição da educação pública brasileira.

Na Escola Êda Luiz, tive grande resistência por parte dos gestores, que solicitaram maiores explicações acerca do projeto. Além disso, havia dois professores responsáveis por Projeto de Vida na EJA, porém apenas um me recebeu. A professora que leciona Projeto de Vida no 3º ano EJA, não aceitou que eu acompanhasse suas aulas por medo de represálias e críticas.

No início do segundo semestre de 2023, dei início à minha pesquisa exploratória, imergindo no ambiente educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde o início do ano letivo, no segundo semestre de 2023. Após estabelecer contato prévio com os professores antes de ingressar efetivamente no campo, tive a oportunidade de acompanhar as aulas de Projeto de Vida. Essa abordagem permitiu-me compreender a dinâmica da sala de aula e familiarizar-me com os alunos, que desempenham o papel central nesta pesquisa.

Para estreitar ainda mais os laços com os professores¹⁵, estabeleci um diálogo que ultrapassou os limites da sala de aula, participando ativamente da dinâmica da sala dos professores. Nessas interações, discutimos sobre a realidade das escolas, abordando questões como problemáticas, áreas de atuação e os desafios enfrentados no exercício da docência. Em relação aos alunos, busquei uma aproximação por meio da minha presença constante nas aulas de Projeto de Vida, que ocorriam semanalmente. Com a devida autorização dos gestores escolares e do professor responsável pelo componente curricular, fui capaz de conduzir debates e conversas enriquecedoras durante essas aulas. Na Escola Êda Luiz, situada em um bairro da Zona Sul do município de Juiz de Fora, participei das aulas do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos. Fui acolhida pelo professor Pablo, graduado em física, e tive acesso a todos os materiais didáticos por ele utilizados. Composta por 12 alunos matriculados, sendo 8 frequentadores regulares, a turma, apelidada carinhosamente de "mais bacana" pelo próprio Pablo, demonstrava um ritmo consistente no desenvolvimento nas atividades propostas. No cenário silencioso que se seguia à leitura coletiva dos textos, desenrolavam-se as aulas de Projeto de Vida.

Na Escola Bertha Lutz, localizada na região central do município, deparei-me com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. O professor Júnior, com formação em Letras, é deficiente visual, enfrentando uma série de desafios ao explorar o universo do Projeto de Vida devido à sua condição. À frente de uma turma composta por 7 alunos matriculados, sendo 4 frequentadores regulares, ele conta com a colaboração e disposição dos estudantes para auxiliá-lo durante as atividades propostas. Vale ressaltar que,

¹⁵ Os nomes de professores e alunos são fictícios, respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

durante as semanas em que participei das aulas, observou-se um engajamento limitado ou praticamente inexistente dos alunos nas atividades e discussões.

Por último, não menos importante, a Escola Antonieta de Barros - localizada em uma periferia de Juiz de Fora - foi aquela em que fui mais bem acolhida. Vista como pesquisadora, adentrei aos corredores, à sala dos professores e à sala de aula como se fizesse parte daquele ambiente. A escola conta com Raquel, professora de geografia para ministrar as aulas de Projeto de Vida, responsável por lecionar para uma turma de segundo ano do ensino médio com 12 matriculados, sendo 6 mais frequentes e, desses, apenas 3 estão presentes regularmente todas as semanas da educação de jovens e adultos?

Dediquei quatro meses ao trabalho de campo, adaptando minhas atividades, entrevistas e observações conforme as particularidades das turmas e escolas. Nesse período, deparei-me com diversos imprevistos que tornaram inviável a estrita aderência ao cronograma de pesquisa planejado. Interrupções ocorreram devido a paralisações, eventos culturais, a realização de exames do Estado de Minas Gerais, e a substituição da aula de Projeto de Vida por aulas de Física, Geografia ou Língua Portuguesa, como forma de compensar as aulas perdidas.

Como considera Diógenes (1998), interagir com os jovens nesses espaços, a fim de buscar a dinâmica das relações sociais, requer exercitar o olhar sociológico de maneira mais aberta. Nas palavras do autor,

É necessário exercitar um olhar nômade em relação a dinâmica juvenil, qual seja um olhar aberto à percepção da construção de uma racionalidade recortada pela dimensão de trabalho, de família, de cidade, de violência, dentre outras [...] (Diógenes, 1998, p.56).

Após as primeiras semanas me ambientando nas escolas, com os alunos ainda desinteressados naquilo que eu estava realizando, começaram os questionamentos. Expliquei que estava ali para compreender um pouco da trajetória de vida de cada um, até chegarem na EJA, assim como a função de projeto de vida na formação individual. Com olhares curiosos e, por vezes, amedrontados e envergonhados, me denominaram de “fessora”, algo que facilitou a nossa conversa, deixando-os um pouco mais confortáveis.

De pesquisadora a professora, aos olhos dos alunos, tornei-me alguém com quem podiam compartilhar suas angústias e dores. Ao término das conversas, quando o gravador já estava desligado, expressavam gratidão. A meu ver, era a primeira vez que se sentiam verdadeiramente ouvidos e reconhecidos, o que conferia importância à sua jornada. Nomear os sonhos e desejos, pronunciá-los em voz alta, simboliza a validação de toda a trajetória de vida.

O cotidiano nas salas de aula apresentava semelhanças notáveis nas três escolas. Marcado por atrasos, ausências e a presença reduzida de alunos, os professores buscavam seguir com o conteúdo e instigar discussões, embora frequentemente enfrentassem dificuldades em tornar a dinâmica das aulas verdadeiramente produtiva. Essa mesma problemática foi observada durante as entrevistas, onde a falta de participação do público limitou-me a obter relatos apenas daqueles que efetivamente frequentavam as aulas. Na Escola Antonieta de Barros, por exemplo, a professora mantinha contato com todos os alunos por meio dos estudantes que compareciam às aulas, utilizando mensagens por *WhatsApp* para informar sobre avaliações e a necessidade de realização das atividades.

A dinâmica da relação entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os professores também despertou meu interesse. Na Escola Bertha Lutz, observei que a interação entre aluno e professor era bastante distante, limitando-se ao ambiente da sala de aula. O professor Júnior iniciava suas atividades pontualmente às 19h, realizava a chamada e dava início à mesma atividade que se estendeu ao longo do semestre. Possivelmente devido à falta de envolvimento da turma, aliada à condição de deficiência visual de Júnior e à ausência de suporte do estado de Minas Gerais ou da escola, as aulas transcorriam de maneira uniforme toda semana, caracterizadas por completo silêncio, enquanto os alunos aguardavam o término às 19:45, utilizando seus telefones celulares.

Na Escola Antonieta de Barros, a dinâmica entre professora e alunos se desenrolou de maneira distinta. A professora Raquel estabelecia um diálogo eficaz com a turma, conseguindo conduzir as aulas com mais fluidez e abordando temas sugeridos por ela mesma e, por vezes, alguns que surgiam pelos alunos. Além disso, consegui perceber que havia uma relação de muita confiança dos estudantes para com Raquel, demonstrando que ela exercia seu papel como professora para muito além da sala de aula. Embora as aulas estivessem programadas para começar às 18:30, a chegada dos alunos por volta das 18:40 às vezes interferia na execução planejada das aulas.

Na Escola Êda Luiz, o professor Pablo adotava uma dinâmica semelhante à de Raquel na Escola Antonieta de Barros. Demonstrando uma postura aberta e bem-humorada com os alunos, ele conduzia as atividades em sala de aula, onde a turma permanecia em completo silêncio enquanto respondiam às questões propostas. Em seguida, iniciava-se o debate em voz alta. A relação de confiança era mútua; assim como os alunos confiavam em Pablo, ele confiava neles, permitindo que utilizassem outros espaços da escola como parte das avaliações e atividades planejadas por ele. As aulas iniciavam às 19:50 e encerravam-se às 20:30. Nessa

turma, havia um número maior de alunos, pois a aula ocorria no segundo horário, e após esse período, não era permitida a entrada na escola.

Quanto à utilização do espaço escolar, tanto na Escola Antonieta de Barros quanto na Escola Bertha Lutz, os alunos apresentavam padrões de interação semelhantes. Vendo a escola principalmente como um local para obter o certificado de conclusão do ensino médio, eles restringiam sua presença às salas de aula e ao refeitório. O ambiente escolar não era percebido por eles como passível de ser ocupado e explorado; ao contrário, não se sentiam no direito de fazer parte daquele espaço além das atividades específicas. Na Escola Êda Luiz, por outro lado, os alunos faziam uso do espaço de forma mais abrangente. Além das salas de aula e do refeitório, eles exploravam a biblioteca, utilizavam os corredores como extensão da sala de aula e como local de socialização, evidenciando uma interação mais ampla com o ambiente escolar. Além disso, demonstravam maior abertura para interagir com os funcionários e gestores da escola.

Nesse contexto, a dinâmica de socialização entre os estudantes também foi observada e merece destaque. Na Escola Bertha Lutz, na turma que foi objeto da minha observação, os alunos apresentavam pouca interação entre si, chegando ao ponto de não conhecerem os nomes dos colegas com quem compartilhavam a sala de aula diariamente. Na Escola Antonieta de Barros, por sua vez, os alunos desfrutavam de uma interação mais significativa, conhecendo detalhes da vida uns dos outros e mantendo contato por meio das redes sociais. Atribuo essa interação ao fato de ser uma escola periférica, onde todos os alunos residem no mesmo bairro, estendendo seus relacionamentos para além dos limites escolares. Na Escola Êda Luiz, a socialização ultrapassava as fronteiras da sala de aula, estendendo-se a alunos de outras turmas. Os alunos do 3º ano da EJA, que foram objeto da minha observação, interagiam frequentemente com os alunos das turmas EJA de 1º e 2º ano, bem como com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino regular.

Na dinâmica observada nas três escolas, pude compreender que a posição ocupada pela Educação de Jovens e Adultos é notavelmente distinta em comparação ao Ensino Regular. Com menor número de atividades, ações pedagógicas e menor número de conteúdos específicos, a EJA frequentemente assume um papel coadjuvante no processo educacional das instituições. Essa percepção foi corroborada pelos alunos nas entrevistas que conduzi, evidenciando insatisfação em relação à maneira como a escola e, por vezes, os professores conduziam a EJA. A meu ver, essa dinâmica influencia diretamente a forma como esses indivíduos optam por vivenciar a escola, uma vez que, ao se sentirem invisibilizados e não pertencentes àquele

espaço, a escola deixa de representar um ambiente significativo para socialização e aprendizado.

Adicionalmente, é evidente que as situações descritas possuem aspectos tanto positivos quanto negativos. Considerando a interação aluno-professor-escola, a construção do Projeto de Vida está intrinsecamente ligada à experiência escolar e à socialização, sendo um elemento que pode facilitar e possibilitar a criação de projetos de futuro além do ambiente conhecido, tornando a escola uma ferramenta crucial para orientação. Entretanto, é importante destacar que essas trajetórias de vida, permeadas por desigualdades e particularidades, aliadas às relações estabelecidas com o mundo do trabalho, envolvem questões mais amplas que a escola e os professores, por si só, não conseguem abordar de forma abrangente, o que, por vezes, transforma a escola em um instrumento limitado à obtenção de certificação final.

Apesar de algumas das dificuldades apontadas, consegui progredir em direção ao meu objetivo. Concentrei-me em compreender as trajetórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, explorando sua interrelação com o componente curricular Projeto de Vida. Meu propósito era identificar eventuais lacunas, desafios e obstáculos em relação às aspirações dos alunos para o futuro, se é que podemos empregar esse termo. Nesse sentido, seguindo a discussão teórica acerca da juvenilização da EJA e Projeto de Vida, abordarei nos próximos tópicos deste capítulo um pouco mais sobre minha experiência em campo, as entrevistas com os alunos EJA e suas percepções acerca do NEM, do componente curricular e suas trajetórias de vida.

3.2 OS SUJEITOS DA EJA: TRAJETÓRIAS DE VIDA, TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO

Retornando ao tema da juventude, discutido no começo do capítulo, conforme destacado por Silva (2019b), a definição da juventude permanece desafiadora devido à sua natureza diversificada, incapaz de abranger grupos de forma homogênea. Mesmo quando os grupos são delineados com base em critérios sócio históricos, jovens entre 15 e 17 anos compartilham características biológicas e psicológicas que os categorizam como pertencentes à juventude. Contudo, é crucial reconhecer que as experiências de vida de um jovem de 17 anos, morador de periferia ou de uma pequena cidade será significativamente distinta em relação à um jovem de uma grande metrópole. Para compreender tanto os projetos de vida dos jovens quanto o contexto em que se inserem nesta categoria, é necessário considerar uma ampla gama de fatores.

As desigualdades e heterogeneidades que prevalecem no país são vividas pelos jovens e expressas das mais variadas formas. O acesso aos direitos e aos bens culturais se dá de forma desigual, especialmente quando se considera o que amplia ou restringe as suas possibilidades de acesso à escola e ao trabalho. São diversas juventude (s), imersas em diferentes contextos. As mulheres jovens, os jovens negros de ambos os sexos, assim como os jovens das áreas metropolitanas de baixa renda ou de determinadas zonas rurais são afetados de forma mais severa pela exclusão social, pela falta de oportunidades e pela falta de emprego. (Silva, 2019b, p. 49)

Como uma combinação peculiar das duas correntes teóricas apresentadas – corrente geracional e corrente classista, parece-me um desafio definir os jovens da Educação de Jovens e Adultos. Em minha experiência na pesquisa de campo, deparei-me com uma realidade surpreendente, encontrando mais jovens entre 18 e 25 anos matriculados na EJA do que inicialmente antecipava. Esses alunos compartilham trajetórias semelhantes de rompimento com a escola convencional, ingressando no universo adulto de forma precoce. A interseção entre a perspectiva geracional, que considera a juventude como um grupo com características compartilhadas, e a abordagem classista, que destaca as disparidades sociais, destaca a complexidade desse grupo específico de estudantes, cujas vivências abrangem um amplo espectro de experiências educacionais e transições para a vida adulta.

O que é ser adulto? O que é ser jovem? Me tornei adulto aos 14 anos. Não estou na escola para me entender como pessoa. Quero aquele pedaço de papel, que na verdade eu nem sei pra que serve, que pedem em todos os empregos. (Daniel, estudante da EJA, 3º ano).

Neste contexto, arrisco-me a categorizar os estudantes dessa modalidade. Do ponto de vista institucional, eles são interpretados sob a perspectiva da corrente geracional, uma vez que suas idades são determinantes na categorização da juvenilização da EJA, de acordo com estudos, teorias e documentos, os jovens da EJA estão entre 18 e 29 anos (Tigre, 2021; Abramo, 1997; Paiva, 2019). No entanto, se considerarmos as condições reais de vida desses indivíduos, a abordagem classista é a que melhor os caracteriza. De acordo com Pais (2003, p. 61), nesta última abordagem, os jovens são vistos como produtos das relações sociais conflituosas e, por isso, podemos compreendê-los através de suas condições de classe, levando em consideração a desigualdade que estão inseridos.

O relato de Daniel sobre sua experiência evidencia que a temporalização - o "presente", o "passado" e o "futuro" - por si só, não dá origem a narrativas ou define trajetórias de vida (Arroyo, 2014). Contrariamente à visão do futuro como um mundo de possibilidades associadas à vida adulta, sua narrativa revela que o futuro se apresenta de maneira premente, simbolizado

pela busca acelerada pelo diploma do Ensino Médio. Nesse contexto, o amadurecimento e a transição para a vida adulta tornam-se intrinsecamente entrelaçados com a urgência de trabalhar e de atingir metas educacionais específicas, delineando uma perspectiva singular sobre a relação entre o tempo e as aspirações individuais.

Para Bruna, uma jovem de 18 anos, cursar o primeiro ano do Ensino Médio nas turmas regulares noturnas representava uma sensação de estar "atrasada". Diante desse sentimento, ela tomou a decisão de transferir sua matrícula para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assim que atingiu a idade necessária. Nas suas próprias palavras: "Estava super atrasada, fazia aula com adolescentes de 15, 16 anos" (Bruna, estudante da EJA, 1º ano). Essa experiência de Bruna ilustra a percepção subjetiva de tempo e maturidade que influencia as escolhas educacionais desses jovens. Recorrendo à concepção de Alberto Melucci, os jovens na sociedade contemporânea percebem o tempo como uma limitação, em vez de possibilidade. Acelerar o percurso educacional, por meio da mudança de modalidade de ensino, significa manter parte da trajetória de vida na continuidade, "[...] uma maneira de evitar que o tempo seja destruído em uma sequência fragmentada de pontos, uma soma de momentos sem tempo." (Melucci, 1997, p. 10).

Antes de prosseguir com a análise, é essencial delinear o perfil dos alunos que participaram da pesquisa. Composto por sete variáveis, que foram exploradas por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, os alunos são caracterizados em termos de idade, sexo, raça, classe social, bairro de residência, configuração familiar e ocupação profissional. Dada a natureza de turmas pequenas e a baixa frequência nas aulas, obtive respostas de 14 alunos, distribuídos entre o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em três escolas distintas.

1º ano EJA – Escola localizada no Centro de Juiz de Fora/MG

1) Bruna, 18 anos, se vê como branca, mora com a mãe, a irmã, a esposa da mãe e o filho dela, no bairro Sagrado Coração. Se vê pertencente à classe média. Trabalha vendendo balas no sinal, perto do Shopping Santa Cruz. "Quero ser médica. Desde pequena eu já aprendi a cuidar de coisa de médica. O meu tio é diabético, aí eu ajudo a medir pressão, essas coisas. Aí eu já falei assim, que quero fazer medicina mesmo."

2) Marina, 18 anos, se vê como branca, mora com a mãe e o irmão, no bairro Alto dos Passos. Se vê pertencente à classe média. Não trabalha. "Eu quero fazer faculdade. Eu fico em dúvida entre artes ou veterinária. Minha avó era enfermeira. Minha tia-avó, que era irmã da

minha avó, também me inspira muito. Eu até penso às vezes em fazer Letras, que foi o que ela fez. ”

3) Marcos, 21 anos, se vê como branco, mora com a mãe e as duas irmãs, no bairro Santa Efigênia. Se vê pertencente à classe média. Não trabalha devido a sua condição de saúde. “O que eu penso em fazer é curso de computação. Eu não penso em fazer faculdade, não. Só penso em fazer o curso mesmo. ”

4) Regina, 45 anos, se vê como branca, mora com o marido e filho, no bairro Sagrado Coração. Se vê pertencente à classe baixa. Trabalha vendendo “geladinho” nas ruas. “Eu quero mudar de profissão. Quero uma coisa melhor porque assim, eu sou da área da beleza. Só que o horário é muito puxado no salão. Aí fica complicado para gente que é dona de casa, sabe? É muito cansativo chegar em casa e ter outra jornada, sendo que você sai muito tarde. Eu moro longe. E o outro motivo é porque eu também, eu dou aula em uma igreja, entendeu? E lá eu sinto a necessidade de ser educada, saber filosofia e essas coisas”

2º ano EJA – Escola localizada na periferia de Juiz de Fora/MG

1) Cláudio, 32 anos, se vê como branco, mora com a mãe, no bairro São Benedito. Tem 2 filhos. Se vê pertencente à classe média. Trabalha como sushiman há 12 anos. “Eu quero ficar rico. Eu até tinha um projeto de fazer faculdade, mas sei lá, eu não sei se eu vou, se eu não vou. Ou a hora que tiver um concurso aí que eu ficar sabendo, tô metendo a cara pra lá. ”

2) Frederico, 23 anos, se vê como negro, mora com a namorada e a filha, no bairro São Benedito. Se vê pertencente à classe média. Trabalha com restaurante, junto com a mãe. “Eu sempre tive um sonho de fazer concurso, cheguei a fazer o concurso da Polícia Penal, Bombeiro Militar. Só que só fiz como experiência. Falei: vou voltar para a escola para poder terminar os estudos e poder fazer o concurso para poder garantir a aprovação. Penso na advocacia também, entendeu? Provavelmente 99,9%, assim que eu sair daqui, já tá tudo engajado lá, já entendeu?”

3) Thiago, 18 anos, se vê como negro, mora com os pais, no bairro São Benedito. Se vê como pertencente à classe média. Trabalha como entregador de marmitex. “Eu dei uns moles anos atrás, eu repeti duas vezes. Lá na frente eu preciso de terminar a escola para fazer a prova da ESA, aí eu tive que acelerar, porque é até os 24 e eu já tenho 18. Melhor correr. ”

3º ano EJA – Escola localizada na zona Sul de Juiz de Fora/MG

- 1) Victor, 18 anos, se vê como branco, mora com a mãe, no bairro Sagrado Coração. Se vê como pertencente à classe média. Trabalha na Empresa de Pavimentação Urbana do município, como rasteleiro. “Quero ser rico. Vou investir na bolsa”
- 2) Fernando, 22 anos, se vê como branco, mora com os pais e o irmão, no bairro Santa Cecília. Se vê como pertencente à classe média. Não trabalha. “Eu não estou fazendo nada por enquanto, só entregando currículo mas não sei o que quer fazer. Queria mesmo era ganhar dinheiro sendo gamer”
- 3) Daniel, 19 anos, se vê como negro, mora com a mãe, no bairro Dom Bosco. Se vê como pertencente à classe média. Trabalha fazendo bico. “Eu não sei o que eu quero. Só quero pegar o meu diploma”
- 4) Rafaela 19 anos, se vê como negra, mora com a mãe e a irmã, no bairro São Matheus. Se vê como pertencente à classe baixa. Não trabalha. “Não trabalho. Fico por conta de fazer as coisas da escola. Afazeres de casa. Cozinhar. Essas coisas [...] Não tenho muito um projeto no futuro não. Nem gosto de pensar nisso. ”
- 5) Anita, 18 anos, se vê como negra, mora com a mãe, no bairro São Matheus. Se vê como pertencente à classe baixa. Trabalha como jovem aprendiz. “Eu gosto de trabalhar no comércio. Gosto de enfermagem também e penso em fazer um curso no SECOM, mas tem que ser quando acabar a escola porque não vou parar de estudar pra fazer o curso a tarde não. ”

Para os jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atingir a fase de conclusão do ensino médio aos 18 anos não representou necessariamente uma transição para a vida adulta. Conforme indicado nos relatos de Frederico e Marina, a decisão de colocar a escola em segundo plano era percebida como um ato de cuidado. Esse posicionamento destaca a complexidade das relações desses jovens com o processo educacional, sugerindo que a conclusão formal dos estudos não necessariamente coincide com a entrada plena na vida adulta, podendo ser influenciada por considerações práticas e pessoais (Corrochano, 2017).

Eu estava estudando na Escola Municipal Santa Cândida, aqui, só que minha avó teve câncer, e aí eu tive que ficar em casa pra cuidar dela. Acabou que eu perdi um tempo de estudo (Frederico, estudante da EJA, 2º ano)
Logo no mês de setembro, [...] minhas notas caíram mais, e aí meus pais se separaram e minha mãe começou a ter... o câncer começou a retornar, novamente. Então eu desanimei, saí da escola e passei a cuidar dela (Marina, estudante da EJA, 1º ano).

A autora brasileira Corrochano (2017, p. 60), aborda a realidade dos jovens adolescentes, destacando a interconexão entre a desigualdade econômica e as decisões

relacionadas ao ingresso no mundo do trabalho. Essa perspectiva enfatiza como fatores socioeconômicos exercem uma influência significativa nas escolhas feitas pelos jovens em relação à educação e ao emprego. A desigualdade econômica pode se tornar um determinante crucial nas decisões dos jovens, moldando suas percepções sobre as oportunidades educacionais e profissionais disponíveis. Em contextos de desigualdade, a necessidade financeira muitas vezes se sobrepõe às aspirações educacionais, levando os jovens a considerar precocemente a entrada no mercado de trabalho como uma alternativa para lidar com dificuldades econômicas imediatas. Essa análise ressalta a importância de compreender a dinâmica entre desigualdade econômica, educação e trabalho na vida dos jovens, destacando como as disparidades socioeconômicas podem impactar suas escolhas e oportunidades, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre as políticas e práticas necessárias para enfrentar essas questões.

A partir do exposto anteriormente, para os jovens EJA, a precariedade econômica se manifesta, também, através da necessidade de assumirem novos papéis sociais. Além disso, o ritmo acelerado dos dias atuais e a necessidade de estarem em constante movimento para o sucesso financeiro e profissional, são responsáveis por desencadear *performances* (Leccardi, 2005, p. 37), de modo que “o presente estendido” adquire valor flexível, ou seja, “aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, *inclui e substitui* futuro e passado” (*Idem*, 2005, 46).

A metáfora dos "nômades do presente" de Alberto Melucci oferece uma perspectiva intrigante sobre a vivência dos jovens contemporâneos. Segundo essa concepção, os diversos papéis sociais desempenhados pelos jovens ao longo de suas vidas tornam-se uma estratégia para lidar com a natureza transitória das questões sociais. Esses jovens são retratados como navegadores habilidosos, adaptando-se continuamente a um cenário em constante mutação. A ênfase no "aqui e agora" destaca a capacidade dos jovens de direcionar sua atenção para o presente, enfatizando a importância das experiências imediatas e das múltiplas identidades que assumem ao longo de suas trajetórias. Em outras palavras, a metáfora sugere uma abordagem mais fluida e flexível em relação às questões sociais, onde os jovens se movem entre diferentes contextos e papéis de maneira dinâmica, respondendo às demandas do momento presente, ressaltando a complexidade das experiências dos jovens contemporâneos e evidenciando sua habilidade de navegar em meio à fluidez e complexidade das mudanças sociais.

A interrupção entre planos de futuro foi um fenômeno observado em praticamente todas as entrevistas realizadas, manifestando-se tanto no cuidado de familiares enfermos quanto nas responsabilidades relacionadas à gestão do lar e dos irmãos, além do assumir de obrigações financeiras. Esses casos ilustram as "múltiplas visibilidades da condição juvenil" (Martins;

Carrano, 2011, p. 47), que são moldadas pela inserção social dos jovens e influenciadas pelas diversas realidades econômicas. O público jovem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diante de perspectivas, aspirações e realidade, parece passar por transformações conforme as mudanças nas dinâmicas e relações sociais do seu entorno (Arroyo, 2014).

Desse modo, não podemos mais compreender a juventude como categoria de conceituação fechada, mas temos que buscar outras concepções que permitam considerá-la não só na sua diversidade, assim como nas formas desiguais de acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos. (Martins; Carrano, 2011, p. 50)

Diante desse panorama, a compreensão da juventude não pode mais ser confinada a uma categoria de conceituação rígida. Torna-se imperativo buscar concepções que não apenas reconheçam a diversidade dessa fase da vida, mas também considerem as formas desiguais de acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos. Nesse contexto, a abordagem proposta por Martins e Carrano (2011, p. 50) enfatiza a necessidade de uma visão mais ampla e contextualizada, capaz de capturar a complexidade e as disparidades que caracterizam as experiências juvenis contemporâneas.

Fessora, me senti em um podcast. Quero essa gravação porque eu nunca tive a oportunidade de conversar assim com ninguém, nem com a minha família nem com amigos e eu quero guardar isso. Gostei muito de falar sobre a minha vida e o que eu quero fazer, trabalhar. (Victor, estudante EJA, 3º ano).

Neste sentido, Alves (2017, p. 84) sustenta que a solidão em relação aos estudos e projetos de vida decorre da desigualdade social na qual esses jovens estão inseridos.

Os jovens inseridos em famílias de classes populares padecem de uma solidão no que se refere ao acompanhamento de seus estudos. Sentem-se sozinhos para enfrentarem um tipo de cultura escolar que não condiz com a cultura herdada de seu meio social. Há, portanto, um enfrentamento cotidiano relativo a um capital cultural interiorizado por meio do processo de escolarização, seja expresso no currículo, na relação pedagógica, nos livros didáticos, na linguagem etc., e as culturas de suas casas, alicerçadas em saberes populares e expressas pelos sujeitos jovens muitas vezes por meio de uma linguagem não verbal, inscrita em seus corpos, gestos, comportamentos. (Alves, 2017, p.84).

Dessa forma, os jovens provenientes de famílias de classes populares se percebem solitários ao confrontar uma cultura escolar que não reflete a cultura herdada de seu ambiente social. Isso resulta em um embate diário entre o capital cultural internalizado durante o processo

educacional, evidenciado no currículo, na dinâmica pedagógica, nos livros didáticos, na linguagem, entre outros aspectos, e as culturas presentes em suas casas, fundamentadas em conhecimentos populares. Os sentimentos de exclusão e solidão experimentados por esses jovens, diante dos projetos de futuro e das expectativas familiares, tendem a intensificar os desafios em torno do alcançável, utilizando as ferramentas disponíveis, e daquilo que permanece como sonho.

O antropólogo Lévi-Strauss (1989), por meio de seu conceito de "bricolagem", oferece uma perspectiva útil para entender os recursos disponíveis na abordagem das circunstâncias das trajetórias de vida. O termo francês "bricoleur" refere-se àqueles que realizam um trabalho manual, utilizando ferramentas diversas, sem seguir procedimentos pré-concebidos. Nesse contexto, esses jovens demonstram habilidade em criar projetos improvisados, que não estão vinculados a empregos convencionais. Ao contrário, o trabalho realizado está intrinsecamente conectado às circunstâncias do ambiente, incorporando diferentes perspectivas e elementos disponíveis, desafios constantemente enfrentados por eles.

Nesse sentido, retornando ao relato sobre o campo de pesquisa, nas primeiras semanas em que estive presente na Escola Estadual Êda Luiz, ocorreu uma feira cultural envolvendo todos os alunos. Cada turma contava com a orientação de um professor, encarregado de coordenar a atividade, e abordava um tema específico. Na turma do 3º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor orientador era justamente o de Projeto de Vida, e os alunos escolheram como tema a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, Rafaela estudante desta turma, ressalta a invisibilidade das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Além de ser uma modalidade que enfrenta a carência de políticas públicas, investimentos e projetos, a EJA é negligenciada tanto pela instituição escolar quanto pelos professores.

Durante a feira cultural, eu vim de manhã, de tarde e apresentei de noite. Nos trabalhos das turmas de manhã, os professores faziam perguntas, olhavam os trabalhos, davam "parabéns" pelas cartolinas. Na nossa turma, eles passavam, tiravam foto e anotavam a nota. Isso é muito ruim porque desmotiva a gente a fazer um trabalho bom. (Rafaela, estudante da EJA, 19 anos)

Uma situação recorrente que observei foi a frequente evasão dos alunos das salas de aula. Isso possivelmente ocorre porque eles enfrentam dificuldades em expressar suas necessidades ou não sabem como solicitar condições de estudo mais adequadas, que abordem de maneira mais específica as diversas experiências vivenciadas por eles. Em resposta a essa dificuldade, optam por se ausentar, permanecendo nos corredores, saindo das salas sempre que possível ou chegando no segundo horário. Dessa forma, eles externalizam suas insatisfações de

outras maneiras, optam por se ausentar, pois sentem que aquele lugar não os acolhe plenamente. As trajetórias de vida, as mudanças de trabalho, as idas e vindas de seus caminhos, a adaptação a um novo currículo, a integração a uma nova turma e a familiarização com uma nova escola simplesmente não encontram espaço adequado.

Dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciam-se lacunas significativas no trabalho docente e no papel da escola, que deveria ser mais do que apenas um local de transferência de conhecimento robotizado, mas um espaço de escuta atenta. Os alunos, provenientes de itinerários desafiadores, necessitam de um olhar mais sensível, sendo compreendidos dentro da lógica da realidade em que vivem, dos trabalhos precários que desempenham e dos projetos de futuro que almejam (Arroyo, 2014).

Ao introduzir a expressão "passageiros da noite", Miguel Arroyo lança luz sobre a complexidade das disparidades nos trajetos individuais, destacando a interconexão com as dimensões sociais, raciais, de classe e de trabalho. A metáfora sugere que, da mesma forma que esses indivíduos são transitórios ao se deslocarem de seus bairros ou locais de trabalho para a escola, eles também assumem um caráter efêmero em suas trajetórias de vida escolares. Arroyo (2017), assim, chama a atenção para a natureza dinâmica e muitas vezes temporária das experiências educacionais desses alunos, ressaltando que seus percursos escolares são moldados por uma multiplicidade de fatores sociais e contextuais.

Sua condição de passageiros da noite remete-os a passageiros do fim da cidade, do fim da linha, do fim dos campos, passageiros dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, moradia. Escolarização. De volta à escola, têm direito a entender-se não apenas como passageiros do fim do dia, mas como persistentes passageiros do fim da cidade, dos campos, da organização do trabalho, da concentração de terra, da renda (Arroyo, 2017, p. 25)

De acordo com essa perspectiva, Arroyo (2017) estabelece uma analogia com itinerários de viagem ao entender os jovens-adultos como indivíduos constantemente tentando redefinir seus itinerários sociais, raciais e de classe. Nessa fronteira delicada entre a jornada de vida e a jornada escolar, a possibilidade de atingir um lugar físico pode simbolizar a conquista de uma posição mais elevada na hierarquia social. Paradoxalmente, o Projeto de Vida, antes apenas uma possibilidade, transforma-se agora em um itinerário formativo institucionalizado no currículo.

3.3 PROJETOS DE VIDA DE UMA VIDA EM CONSTRUÇÃO

Compreender a realidade e criar algo significativo a partir dela não é uma tarefa simples. Imersos em um intrincado conjunto de símbolos culturais que moldam as identidades sociais dos indivíduos, enfrentar os desafios do trabalho e as condições de vida continua sendo uma das experiências mais árduas. Quando esses jovens e adultos decidem retornar à Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazem consigo as persistentes relações desiguais de raça, classe e gênero. Além disso, ressurgem o questionamento sobre a educação como um direito fundamental. Nessa perspectiva, ao retomar o conceito de projeto de Velho (2013), o horizonte de possibilidades futuras para esses jovens e adultos parece remeter às antigas e conservadoras promessas de uma vida melhor. Nos documentos oficiais, nas salas de aula e nas conversas pelos corredores, frequentemente negligencia-se a importância das experiências cotidianas, das práticas culturais e dos valores que esses indivíduos carregam consigo.

No dia em que realizei a entrevista com Regina, uma mulher de 45 anos, vivenciamos uma situação notavelmente desconfortável. Enquanto Regina compartilhava suas respostas, fomos interrompidas por uma funcionária da escola encarregada da supervisão dos corredores e da garantia de que os alunos entrassem nas salas. A abordagem dessa funcionária foi marcada por extrema rudeza ao alegar que Regina não poderia vender seus "geladinhos" nas dependências da escola. Esta atitude deixou explícito que a presença dela como vendedora e aluna mais velha não era apenas indesejada, mas também objeto de repreensão no ambiente escolar. Essa experiência destaca um confronto direto entre a busca por educação e as dificuldades enfrentadas por alguns alunos adultos que, ao tentarem melhorar suas vidas por meio do aprendizado, ainda se deparam com obstáculos e preconceitos dentro da própria instituição educacional.

Entretanto, o que mais me causou desconforto nessa situação foi a maneira como Regina foi abordada. A funcionária a questionou com desdém: "Você é aluna daqui?", como se uma mulher adulta não tivesse lugar naquele espaço. Mesmo após Regina explicar que a comercialização dos "geladinhos" foi solicitada pelas professoras de Língua Portuguesa e Matemática, como uma forma de ajudar as vendas, ela foi ameaçada, utilizando o pretexto "em nome da Diretoria", de ser expulsa da escola.

Não importa quem mandou. A Diretora mandou avisar que vender aqui dentro é proibido, inclusive do lado de fora do portão. Se quiser vender tem que ser do outro lado da rua, onde a gente não esteja vendo. Amanhã não traga seu isopor, senão teremos que confiscar (Funcionária da escola.)

Dessa forma, a escola não se configura como um local seguro e confiável para esses alunos. Enquanto indivíduos que necessitam reaprender a conviver com o ambiente escolar, o ato de ignorar ou menosprezar suas atividades profissionais contribui para acentuar a distância entre eles. Assim como é fundamental reconhecer o ponto de partida desses alunos, também é imprescindível valorizar as estratégias que encontraram para sobreviver até o momento. Em seu "presente estendido", o trabalho desempenha um papel fundamental na estruturação da maneira como essas pessoas percebem o tempo. A interrupção nos estudos, contudo, não representa uma ruptura com o processo de aprendizagem. Cada vez mais, esses indivíduos sentem a necessidade de se reconhecerem como detentores de direitos, identidades e valores. Assegurar que se compreendam como sujeitos de direitos é uma maneira de garantir que se percebam como merecedores de um projeto de futuro.

Assim como no caso de Regina, que não apenas é merecedora de estar na escola em busca de um futuro melhor, mas também merece ser acolhida com sua história de vida e as nuances de classe e gênero que a caracterizam. Com suas vivências com o trabalho precarizado e incerto, viu na escola uma oportunidade de vender mais.

Ela fala assim comigo porque não sabe o que é chegar em casa, depois de um dia cansativo vendendo geladinho na rua, de loja em loja. Eu chego em casa, tenho que arrumar tudo, preparar comida, ajeitar a casa e sair pra vir para a escola. Quando chego lá pelas 23h ainda fico fazendo os geladinhos que acabaram para o dia seguinte. Vender aqui na escola significa ficar um dia a menos andando no sol com isopor pesado (Regina, estudante EJA, 1º ano).

Ao mesmo tempo em que Regina vai para a escola acreditando no discurso da educação como um espaço de garantias e promessas, ela se depara com a barreira de ocupar simultaneamente a posição de trabalhadora e aluna. Entre o sonho de retomar os estudos e o desejo realizado de estar em sala de aula, surgem as incertezas e limitações relacionadas à sua idade, à sua presença "estranha" e as indagações acerca de seu pertencimento.

Ao término da entrevista, ela pediu desculpas repetidas vezes pela interrupção da funcionária. Ao perceber seu olhar constrangido e a voz trêmula, compreendi que aquele instante possuía uma importância muito além de uma mera repreensão. A meu ver, haviam-na retirado da posição confortável de se perceber protagonista naquele lugar e naquele momento, confrontando-a com a realidade da desigualdade e do preconceito que permeiam sua tentativa de conciliar trabalho e educação. Esse episódio destaca as complexidades e desafios enfrentados por alunos adultos na busca por uma educação inclusiva e respeitosa naquele momento.

Ao dialogar com os poucos adultos que encontrei nas turmas, representados por Regina, de 45 anos, e Cláudio, de 32 anos, tornou-se evidente a persistente precariedade histórica enfrentada pelos jovens brasileiros. Essa precariedade abrange diversos aspectos, incluindo limitações no acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego escassas, condições econômicas desfavoráveis, e, muitas vezes, a falta de suporte estrutural e social para superar esses desafios (Paiva, 2019). Esses elementos refletem não apenas as circunstâncias atuais, mas também uma herança de desigualdades e obstáculos históricos que impactam a trajetória educacional e profissional desses indivíduos ao longo do tempo. Como se suas trajetórias estivessem inseridas em um ciclo vicioso de sobrevivência em ambientes precários, desprovidos de oportunidades de emprego, e perpetuamente imersos em condições provisórias (Arroyo, 2017).

Compreender o futuro implica também em reconhecer o que foi (Leccardi, 2005). A riqueza da produção cultural dos antepassados, expressa na linguagem e na arte, desempenha um papel fundamental. Analisar o passado revela as realidades sociais, incentivando a reflexão sobre possíveis alternativas para o mundo que desejamos encontrar e a pessoa que almejamos ser (Leccardi, 2005). A visão de mundo desses indivíduos é dotada de sentimentos característicos de quem enfrenta a vida desde muito cedo. Marina, 18 anos e Marcos, 21 anos relataram-me que o retorno à escola não foi feito sem muito medo.

Bom, teve muitos acontecimentos ano passado. Começou que eu era de uma sala, ano passado, só que eu comecei a sofrer muito bullying e ser isolada, então eu mudei. Isso fez com que minhas notas caíssem muito e eu voltasse tendo crise de ansiedade. Foi quando eu descobri que eu tinha ansiedade. E aí eu fiquei um tempo afastada da escola por causa disso, até a escola conseguir me trocar para a sala do meu irmão, que a gente tem por volta da mesma idade, a gente estava no mesmo ano. Então eu fui para a sala dele. Logo no mês de setembro, que foi o mês seguinte de eu ter mudado de sala, minha avó faleceu, que era a pessoa que eu mais amava, então isso me afetou ainda mais, minhas notas caíram mais, e aí meus pais se separaram e minha mãe começou a ter... o câncer começou a retornar, novamente. Isso tudo afetou minha saúde mental e minhas notas. Eu quase passei, cinco notas. E aí, eu desanimei. Eu sempre amei estudar, eu sempre fui uma pessoa que amava estudar, que sempre amou aprender, de tirar notas altas. Então repetir foi meio que um baque para mim, muito pesado, principalmente por causa da minha avó. Eu sempre gostava de falar para ela tudo, que eu passei, e não tinha mais ela, e na minha cabeça eu tinha decepcionado ela. Então eu desanimei, saí da escola. E voltar para a escola me deu muito medo. Tive crise de ansiedade várias vezes. (Marina, estudante do EJA, 18 anos)

Eu faço tratamento do coração e do pulmão. [...] Por isso eu tive que vir para cá, porque lá o ar de São Paulo está prejudicando o pulmão e eu tive que voltar. Lá em São Paulo eu estudei até 2019 e depois parei por causa da pandemia, sou grupo de risco. [...] Voltar para a escola me deu um medo muito grande,

medo de morrer, de ficar doente. Estar aqui é também uma superação.
(Marcos, estudante da EJA, 21 anos)

Parafraseando as palavras de Miguel Arroyo (2017), quando a existência é permeada pelo medo, a experiência de viver adquire outra dimensão (Arroyo, 2017, p. 235). Participar da EJA, mesmo que os alunos não estejam cientes disso, possui um valor político - o de inseri-los no processo de humanização de indivíduos excluídos do sistema educacional. Contudo, é importante ressaltar que isso não implica que tal participação seja inata aos alunos ou que eles estejam conscientes de todo o processo. Nesse sentido, vislumbrar um futuro ou se posicionar diante de situações futuras, buscando maneiras de concretizar sonhos e aspirações, apenas é viável dentro das possibilidades delineadas pelos contextos sociais dos jovens. Na maioria das situações, é quase raro contar com o apoio familiar para seguir o caminho escolhido.

A vida de Rafaela, por exemplo, gira em torno de ser um suporte nos afazeres domésticos em casa. Sendo a única filha mulher entre quatro irmãos homens, ela assume a responsabilidade de organizar a casa, cozinhar e cuidar dos dois irmãos mais novos. Mesmo dedicando-se integralmente aos cuidados familiares, ela não percebe essa dedicação como um trabalho. Nas palavras dela: "Não considero como trabalho. Fico responsável por fazer as coisas da escola, as tarefas domésticas, cozinhar, essas atividades" (Rafaela, estudante da EJA, 19 anos).

Segundo a autora Alves (2017), as percepções e significados que os jovens atribuem à escola não são determinados apenas pela idade, mas são profundamente influenciados por fatores como etnia, localização geográfica, gênero e estrutura familiar. Ela destaca que, mesmo diante de desafios e problemas no sistema educacional, a escola continua sendo um ambiente crucial onde as experiências individuais são reinterpretadas e reconfiguradas, não podendo ser compreendidas isoladamente, mas analisadas considerando uma variedade de aspectos sociais, culturais e pessoais que moldam suas experiências educacionais. Em suas palavras,

As expectativas e os sentidos construídos pelos jovens em relação à escola estão atreladas não apenas ao critério etário, mas também às diferenças étnicas, territoriais, de gênero e às configurações familiares. A escola, ainda que imersa em um cenário de crise, é espaço onde se redimensiona as experiências dos sujeitos (Alves, 2017, p. 164)

Rafaela e Anita compartilham uma ausência de um projeto de futuro definido em suas vidas. Ambas, amigas que residem na mesma rua e frequentam a mesma sala de aula, possuem trajetórias de vida semelhantes. Enquanto Rafaela não delineou claramente seus objetivos

futuros, Anita, de 18 anos, trabalha como jovem aprendiz no comércio do centro da cidade, porém, não enxerga muitas perspectivas para sua vida. Para Anita: "Se conseguirmos ganhar o suficiente para viver, já estamos satisfeitas, não é mesmo, Rafa?" (Anita, estudante da EJA, 18 anos). A realização de um curso técnico surge como um plano muito mais tangível para ambas, enquanto a perspectiva de frequentar a faculdade se apresenta como algo distante e inalcançável. A realidade cotidiana desses dois exemplos reflete a experiência de milhares de outros jovens adultos que participam da EJA. Seus projetos futuros são moldados em conformidade com as demandas de seu círculo social e o que identificam como um espaço de pertencimento.

Eu gosto muito de psicologia, muito mesmo, mas não faria porque tem que estudar e fazer faculdade e eu não sirvo pra isso. Eu faria um curso técnico do SECOM de estética ou enfermagem mas faculdade jamais (Rafaela, estudante da EJA, 19 anos)

Eu trabalharia em comércio mesmo ou faria um curso técnico de enfermagem porque gosto muito dessa área. Acho que faculdade é difícil e perde muito tempo (Anita, estudante da EJA, 18 anos).

Existe outro paralelo nos casos das mulheres que foram entrevistadas. Regina, aos 45 anos, decidiu retornar à escola com o objetivo de se educar e contribuir mais ativamente com os membros de sua igreja. Marina, de 18 anos, almeja se dedicar aos estudos nas áreas de artes, medicina veterinária ou para ser professora. Rafaela, aos 19 anos, tem o desejo de realizar um curso técnico em enfermagem ou estética. Anita, com 18 anos, pensa em cursar técnico em enfermagem, enquanto Bruna, também aos 18 anos, sonha em se tornar médica. Dentro dessa lógica de possíveis trajetórias profissionais, há uma característica comum: as desigualdades de gênero persistem nas escolhas de carreira de cada uma delas, com uma predominância de profissões consideradas tradicionalmente femininas, como o trabalho de cuidado e o ensino. Nas escolas analisadas e pesquisadas, onde há poucas meninas nas salas de aula, essa questão não foi discutida pelos professores ou sequer colocada como tema de aula. Para essas mulheres negras, periféricas e pobres, o campo de possibilidades é outro.

Quando as meninas apontam sonhos para o futuro, Marina fala de “desejos e sonhos ilusórios”, em que “projetar um futuro não passa de imaginação, o que para mim não é o suficiente. Eu quero fazer Artes ou Veterinária, mas como chegar lá sendo aluna da EJA, com menos tempo de estudo, com o novo ensino médio tendo 1 aula por semana de química ou física?” (Marina, estudante da EJA, 18 anos).

Ao contrário de outras pessoas entrevistadas nesse processo, Marina percebe que estar na Educação de Jovens e Adultos não torna a trajetória escolar mais fácil, embora seja mais rápida. Devido à sua cultura familiar diferenciada, com uma avó enfermeira, uma tia-avó professora de português e uma mãe instrumentadora, ela enxerga na faculdade uma oportunidade de ascensão na vida. Para Marina, apenas sonhar e desejar não é suficiente, especialmente diante do formato precarizado do novo ensino médio.

Ainda que busquem alçar voos mais altos, como é o caso de Bruna, os percalços encontrados pelo caminho são muitos. Em seu relato, ela menciona que reside com a mãe e a namorada desta, ambas enfrentando problemas com o alcoolismo, por isso estudar em casa é um desafio. Depois de dedicar um período ao cuidado de um tio doente, Bruna percebeu que seu sonho é tornar-se médica. Por esse motivo, ao ingressar na EJA, decidiu não faltar mais às aulas. No entanto, as conquistas não se desenrolam de forma rápida e fácil para ela. Bruna trabalha vendendo balas e doces no sinal de trânsito para garantir sua sobrevivência. "Eu vendo para conseguir dinheiro para a passagem de ônibus para vir para a escola. Quando não consigo, um amigo meu me empresta para eu conseguir voltar para casa depois daqui" (Bruna, estudante da EJA, 18 anos).

Discutir sobre projeto de vida, com o propósito de traçar caminhos, foge ao padrão usual quando se trata de jovens e adultos. Bruna almeja ser médica, motivada por sua experiência como cuidadora de familiares enfermos, mas carece de orientação sobre como alcançar esse objetivo. Segundo as estatísticas e relatos fornecidos pelos professores entrevistados nesta pesquisa, não há registros de casos bem-sucedidos de alunos da EJA ingressando em faculdades de medicina. Diante do cenário de precarização do ensino público e da transferência praticamente compulsória dos alunos do ensino regular para a EJA ao completarem 18 anos, eles são confrontados com a necessidade de alterar suas trajetórias, repensar seus caminhos e buscar soluções para sonhos que parecem quase impossíveis.

Entre vender guloseimas, frequentar a escola e viver em um lar instável, o futuro de Bruna parece quase completamente definido, mas não aponta para a faculdade de medicina. Diante da ausência de orientação sobre opções profissionais mais tangíveis, os alunos acabam se culpando pelos fracassos que enxergam em seus horizontes futuros. As perguntas "Por que não deu certo?" e "O que deu errado?" permeiam as reflexões desses alunos, e a autocrítica em relação aos fracassos é cruel, ecoando em diversas falas como "Sou repetente" e "Não sirvo para a escola, quem dirá para a faculdade". Oportunidades e aspirações são quase consideradas raras. Os sonhos de possuir um carro, uma casa, surgem, mas eles não têm ideia de como concretizá-los.

Se, em algum momento, Bruna compreender o quão desafiador será tornar-se médica e iniciar o processo de culpar a si mesma por seus projetos falidos, nesse momento, o objetivo do Estado terá sido alcançado. Quando aponte, no início desta dissertação, que o esvaziamento do novo ensino médio gera a desresponsabilização do Estado em relação aos fracassos dos alunos, era a isso que me referia. Em vez de se perceber como sendo excluída do sistema, Bruna possivelmente se culpabilizará por não ter feito o suficiente, especialmente por ter desistido do ensino médio não diferenciado e migrado para a EJA.

Essas questões, no entanto, não se limitam apenas às mulheres entrevistadas. Segundo Victor, um estudante de 18 anos, seu projeto de vida é "ser rico". Ao indagá-lo sobre os planos para concretizar esse objetivo, ele mencionou que pretende investir na bolsa de valores. "Sabe o NuInvest? Então, estou estudando pela Internet mesmo como faço para investir." Nesse momento, buscando compreender melhor como essa ideia tinha se incorporado à sua vida, comecei a questioná-lo sobre seu trabalho atual e como, com salário mínimo, ele conseguiria realizar os investimentos. "Eu não sei muito ainda. Só sei que dá para ganhar dinheiro, e eu quero ser rico" (Victor, estudante da EJA, 18 anos).

Outro aluno também compartilhou planos de futuro semelhantes aos de Victor. Fernando, 22 anos, mencionou estar interessado em seguir a carreira de "gamer", ganhando dinheiro ao jogar no computador ou no celular. "Quanto mais você joga, mais chance tem de ganhar dinheiro, né. Eu já jogo como hobby e iria jogar como profissão." Contudo, há algo que ele ainda não compreende sobre essa modalidade de profissão: a necessidade de investir dinheiro para começar como "gamer" ou "jogador profissional".

As mídias sociais e os "influenciadores digitais" trouxeram uma problemática profunda e avassaladora para os jovens brasileiros, prometendo que a riqueza é facilmente alcançada ao investir tempo nas ferramentas "certas" (Santos, 2020). No entanto, não existem evidências reais de que isso torne todos os que tentam ricos; pelo contrário, é mais provável que essas pessoas enfrentem falências, não apenas financeiramente, mas também psicologicamente. Lidar com o fracasso de algo que "deu certo" para tantos simboliza reafirmar o seu lugar na parte inferior da hierarquia a que estão submetidos.

Assim, é possível compreendê-los a partir da especificidade de cada tempo vivido. Alguns jovens podem não ter um projeto definido, outros tentarão seguir as normas e regras sociais do que seria o sucesso, enquanto outros embarcarão nas novas promessas da Internet. Apesar das diferenças, todas essas abordagens consideram os jovens como repetentes, lentos ou desfasados na busca por suas carreiras profissionais.

Ao saírem da EJA, o que encontram, na maioria das vezes, é a continuidade de seus trabalhos autônomos, precários ou a ausência de trabalho. De acordo com Arroyo (2017, p. 226), "os dados sobre para onde 'transitam' os jovens adultos que passam pela EJA mostram que não fazem grandes saltos no trabalho, na renda, na ascensão social. Nem no percurso escolar. Nem no desenvolvimento humano". Diante disso, qual seria a motivação para esses alunos retornarem à EJA?

Durante minha observação das turmas, seus comportamentos e seus relatos, tentei dar significado às razões pelas quais esses alunos retornavam e, ao meu ver, a Educação de Jovens e Adultos é a última instância para realizarem a passagem para o mundo adulto, efetivamente. De acordo com Marisa Peirano (2001), os ritos de passagem são sistemas de comunicação construídos através da cultura que não se limitam a simples ações relacionadas a ideias, mas desempenham um papel crucial na construção social dos indivíduos. Além disso, ela destaca as performances realizadas pelos indivíduos durante um rito de passagem, compartilhando regras e padrões fundamentados em construções ideológicas. Nas palavras de Peirano (2001),

Em outras palavras, os rituais partilham alguns traços formais e padronizados, mas estes são variáveis, fundados em constructos ideológicos particulares. Assim, o vínculo entre forma e conteúdo torna-se essencial à eficácia e as considerações culturais integram-se, implicadas, na forma que o ritual assume (Peirano, 2001, p. 27)

Os ritos de passagem, como uma maneira de transitar de uma situação social para outra, são vivenciados pelos jovens da EJA de maneira única. No contexto de sair da escola e retornar tempos depois, representa a conclusão do rito de passagem da juventude para a vida adulta, mesmo que muitos já se sintam adultos naquele momento. Não observo, nesses casos, a transição como nos jovens do ensino não diferenciado, onde a escola representa a última etapa para a entrada no mercado de trabalho. Pelo contrário, essa transição é percebida no sentido de serem reconhecidos como adultos em seu sentido pleno, cumprindo a última regra social de se formar na escola. Nesse sentido, o projeto de futuro desses jovens está intrinsecamente ligado aos contextos sociais em que vivem, à forma como se relacionam com o tempo futuro e ao que aspiram na vida. Mais do que simplesmente desejar ser algo, é crucial abordar as dificuldades, os desafios e os motivos pelos quais, talvez, esses sonhos nunca se realizem.

Cada vez fica mais claro a necessidade de professores verdadeiramente capacitados estarem no centro das aulas de Projeto de Vida. Os alunos que encontrei durante a pesquisa trazem feridas muito latentes em relação à descontinuidade da escola e os motivos pelos quais decidiram mudar de modalidade. Muitos não conseguem enxergar que existem questões

externas que os impedem de chegar ao lugar onde desejam; muitos deles não sabiam sequer responder a qual classe social pertenciam. Dessa forma, este estudo proporciona uma análise mais aprofundada sobre as aulas de Projeto de Vida, os professores, as atividades e os projetos concretos dos alunos, explorando como esses elementos se relacionam com a escola. O objetivo é oferecer uma perspectiva mais ampla sobre as consequências do descolamento das propostas na vida dos alunos da EJA.

No capítulo 3 desta dissertação, pretende-se trazer uma discussão acerca da dinâmica dos professores de Projeto de Vida, suas formas de trabalhar o conteúdo, o material didático utilizado, além de suas percepções sobre a Reforma do Ensino Médio e as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA. Paralelamente, irei traçar um comparativo acerca da realidade de possibilidades de trabalhar Projeto de Vida nas turmas EJA e as expectativas imaginadas pela BNCC e pelo Currículo Mineiro.

4 AS CONTRADIÇÕES DOS PROJETOS DE VIDA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A REALIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO

4.1 DIVERSIDADES CULTURAIS E PROJETOS DE VIDA: UMA REDE DE SIGNIFICADO

Neste capítulo, abordarei a realidade do projeto de vida para além dos documentos oficiais que orientaram a implementação da reforma do ensino médio e do componente curricular. Para isso, vou me apoiar em dois conceitos cruciais para compreender a complexidade desse tema: *diversidade e cultura*. Ambos são fenômenos que desempenham um papel fundamental na discussão das trajetórias de vida na educação de jovens e adultos e no projeto de vida.

Farei, assim, uma análise do componente curricular sob a perspectiva do ensino, buscando explorar os esforços dos professores em sua ministração e adaptação para atender aos jovens e adultos presentes nesses espaços. Além disso, vou apresentar os materiais didáticos utilizados em sala de aula, assim como os relatos dos professores sobre as mudanças atuais no ensino médio.

O termo "diversidade", derivado do latim "diversitas", traduz-se como "variedade, alteração, mudança, diferença". Através de sua etimologia, é possível perceber como suas raízes refletem a riqueza e amplitude de características presentes em diversos contextos sociais. Sua definição lexical, refere-se à "característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado; não semelhante" ou ainda ao "conjunto diverso, múltiplo, composto por variadas coisas ou pessoas; multiplicidade" (Diversidade, 2023).

No âmago da definição sociológica de diversidade reside a concepção intrínseca de diferença e desigualdade. A extensão da diversidade em uma população pode ser interpretada como a magnitude da desigualdade que ela abriga, de modo que os atributos que delineiam nossas diferenças são, simultaneamente, os que evidenciam nossas desigualdades, incluindo, por exemplo, classes sociais, cor e orientação sexual. Nesse sentido, são as configurações do conceito de diversidade e suas possíveis interpretações que tornam inviável compreender nossas diferenças como igualdade, especialmente dada a complexidade da vida social, repleta de sentidos e significados diversos (Paiva 2019, p. 1153).

A diversidade e suas implicações podem adquirir uma gama diversificada de significados na esfera social, identitária e cultural de uma sociedade. A maneira como os

indivíduos conduzem suas vidas reflete uma vasta diversidade cultural, mesmo quando pertencem a grupos dentro de um mesmo contexto social. Ao considerarmos que esses grupos enfrentam processos de exclusão e buscam o reconhecimento de suas multiplicidades nos currículos – por exemplo (Oliveira, s.d., apud Paiva, 2019), percebe-se que a diversidade é complexa de ser identificada e abordada, pois não se apresenta de forma isolada e influencia diretamente o processo de formação dos sujeitos. (Oliveira, 2004).

Segundo o antropólogo Clifford Geertz (1999), a edificação cultural da sociedade contemporânea foi forjada com base em valores de vida considerados superiores a outros. A trajetória da humanidade é, igualmente, a narrativa da transformação de padrões de pensamento, comportamento e inevitáveis conflitos. O aproveitamento da diversidade, segundo o antropólogo, constitui um terreno permeado por desigualdades, imperfeições e fissuras, simbolizando os modos de existência e os espaços sociais que se entrelaçam. (Geertz, 1999, p. 26).

Assim como a nostalgia, a diversidade não é mais como a de antigamente; e o confinamento de vidas em vagões de trem separados a fim de produzir renovação cultural ou o seu espaçamento por efeitos de contraste a fim de liberar energias morais são sonhos românticos, não isentos de perigos. (Geertz, 1999, p. 24)

O conceito de diversidade é, portanto, uma construção histórica em constante evolução. Entender as diferenças da população individualmente não é suficiente para orientar a criação de políticas ou projetos que atendam às suas necessidades e particularidades. Observa-se, na verdade, uma progressão no conceito em direção à igualdade, de modo que há a uniformização das diversidades em um só conceito, sem aprofundar nas especificidades que o existe em grupos distintos. Nesse sentido, conforme destacado por Lopes e Moreira (2020), essa igualdade muitas vezes não se concretiza. Para essas autoras, o discurso de igualdade pode implicar na perpetuação de um padrão cultural superior a outro, resultando em uma disputa de discursos e interesses em nome da inclusão social.

Nessa ótica, a concepção e a elaboração de projetos para o futuro depara-se com as ideias de diversidade e reconhecem a importância central que esta desempenha na vida de jovens e adultos. Como intérpretes dos significados da vida dentro de um sistema, os indivíduos codificam, organizam e regulam seus comportamentos em relação aos demais. No entanto, ao adotar um discurso universal em favor de temas comuns, há a exclusão do contexto mais amplo das significações na vida dessas pessoas, como os conflitos políticos, os desafios de ensino-aprendizagem e as diferenças culturais.

Para compreendermos como a diversidade se integra nos documentos oficiais e na execução do Projeto de Vida, é relevante observar alguns dos contextos em que esse conceito é empregado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O primeiro destaque refere-se às diferentes juventudes presentes no ensino médio, seja em escolas de modalidade não diferenciada ou em modalidades específicas de ensino. Aqui, a ênfase está nas escolhas individuais dos jovens em moldar seus projetos de futuro, que podem abranger tanto o âmbito profissional quanto os estudos.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que **acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 463).
(grifo nosso)

Como mencionado anteriormente, lidar com o conceito de diversidade envolve abordar as desigualdades que o acompanham. Portanto, "acolher as diversidades" vai além de simplesmente posicionar os alunos como protagonistas de suas próprias histórias. Também implica em elucidar as razões pelas quais jovens e adultos trilham trajetórias tão diversas, marcadas por formações educacionais incompletas, empregos precários e projetos de vida desvinculados da realidade que enfrentam.

Em outro trecho do documento, ao tentarem traçar o perfil das juventudes que frequentam o ensino médio, há a equiparação do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que tanto o adolescente quanto o jovem-adulto demandam a mesma estrutura curricular e conteúdo, delineados pela BNCC. Na descrição original,

[...] Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p.14).

Nesse sentido, entendendo o currículo na perspectiva de Lopes (2007) em que as lutas sociais são parte do processo de significação da cultura. Em outras palavras, os conflitos sociais são considerados como elementos importantes no processo de construção de sentido cultural,

influenciando a maneira como o currículo é concebido e compreendido. Portanto, a autora enfatiza a interação dinâmica entre as lutas sociais e a formação do currículo, destacando a importância do contexto social e cultural na definição das práticas educacionais.

Ao empreender uma discussão aprofundada sobre cultura, recorro ao conceito elaborado por Clifford Geertz. O antropólogo estabelece uma conexão entre as ideias de Max Weber, que argumenta que o homem está invariavelmente amarrado em uma teia de significados que ele mesmo tece. Geertz (2008) destaca que a cultura não se limita a um conjunto de comportamentos observáveis, mas constitui um sistema intrincado de símbolos, no qual significados são construídos e interpretados. Desse modo, a compreensão da cultura exige uma atenção especial aos símbolos, uma vez que são eles os principais veículos de transmissão cultural. Portanto, ao adotar a perspectiva de Geertz, percebemos que uma análise profunda da cultura não pode prescindir da compreensão dos símbolos que a permeiam, constituindo assim um elemento vital para a transmissão e perpetuação dos valores culturais.

Além dos fatores anteriormente mencionados, o antropólogo destaca a crucial necessidade de contextualizar eventos e situações, interpretando-os dentro de uma teia de significados que representa um sistema complexo e em constante evolução e reinterpretação. Nesse contexto, os indivíduos desenvolvem seus comportamentos considerando a intrincada complexidade que essa abordagem requer. A compreensão profunda da cultura, conforme sugerida por Geertz (2008), implica reconhecer que os eventos não podem ser isolados, mas devem ser analisados no âmbito de um sistema de símbolos dinâmico, no qual as interpretações e significados são moldados e reformulados ao longo do tempo. A contextualização se torna uma peça-chave para decifrar a riqueza e a fluidez da cultura, proporcionando uma compreensão mais abrangente e sensível das práticas e significados culturais.

A importância da cultura e sua crescente influência teve início, segundo Stuart Hall (1997), no século XX com a ascensão da "revolução cultural" que passou a dominar as atividades, instituições e práticas do cotidiano. Esse fenômeno foi impulsionado pelo avanço das novas tecnologias e pela revolução da informação, com a disseminação da televisão, rádio, cinema e, posteriormente, a *Internet*, consolidando as transformações na vida cotidiana das pessoas. Para o teórico, é importante compreender a cultura não apenas como manifestações artísticas e tradicionais, mas como um conjunto dinâmico de significados compartilhados que moldam a sociedade.

A revolução da informação, caracterizada pelo rápido acesso e compartilhamento, consolidou essas transformações, impactando profundamente a vida cotidiana das pessoas. A cultura, assim, tornou-se uma força poderosa na moldagem da identidade, na construção de

significados e na influência sobre as práticas sociais. Conforme expresso por Hall (1997), ele ilustra as mudanças fundamentais que alteraram e exerceram influência nas transformações culturais e, por conseguinte, no estilo de vida das pessoas,

[...] o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado “lazer”; o declínio das perspectivas de “carreiras” e dos empregos vitalícios dando lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego”, mas que, frequentemente, constitui uma questão de desemprego não planejado; as mudanças nos tamanhos das famílias, nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais; o declínio dos casamentos numa época de incremento do divórcio, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; o envelhecimento da população e seus dilemas acerca de uma terceira idade mais longa sem a ajuda do cônjuge, sustentada por generosos programas nacionais de seguros, sistemas públicos de saúde e outros sistemas de benefícios estatais; a redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre a conduta dos jovens; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio da ética puritana, de um lado, e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro.” (Hall, 1997, p. 22).

Dessa maneira, empregar o conceito de "centralidade da cultura" (*Idem*, 1997, p. 22) como meio de evidenciar que a cultura interpela em todos os aspectos da vida foi a estratégia adotada pelo autor para reconhecer os elementos culturais no cerne das relações sociais, das interações com o espaço e das relações institucionais. Ao afirmar que a cultura é central, Hall (1997) sugere que ela não é apenas um elemento periférico ou acessório, mas sim um componente essencial que permeia todas as esferas da experiência humana. Ou seja, as práticas culturais estão profundamente entrelaçadas nas dinâmicas sociais, na forma como as pessoas se relacionam entre si e com o ambiente ao seu redor, e na organização das instituições.

No contexto apresentado, a ideia é que as ações individuais não se limitam a expressar simples significados culturais; pelo contrário, elas ultrapassam as manifestações culturais superficiais. Além disso, o autor destaca que os elementos culturais desempenham um papel crucial na formação de identidades, na construção de significados e na influência sobre o comportamento humano em diversos contextos, individual ou coletivamente. (Hall, 1997)

A posição que a cultura ocupa, ainda segundo o autor (*Idem*, 1997, p. 25), está intrinsecamente relacionada ao poder de outras formas regulatórias, bem como com a influência que exercem na construção cultural. Essa interconexão indica que as práticas culturais não são autônomas, mas sim influenciadas e moldadas por outras formas de controle e poder presentes na sociedade. Por exemplo, instituições sociais, políticas e econômicas podem desempenhar um

papel significativo na configuração da cultura, enquanto a cultura, por sua vez, pode contribuir para a legitimação ou questionamento dessas formas de poder.

Essa abordagem reconhece a complexidade das interações entre cultura e poder, destacando como a cultura não é apenas um reflexo passivo, mas um agente ativo na construção e contestação das normas e estruturas sociais. O sociólogo, ao tecer uma narrativa acerca do controle da vida cultural e social através de instituições¹⁶ políticas, econômicas ou sociais, possibilita que possamos mencionar o sistema educacional como um meio significativo para disseminar ideias, sendo o início da propagação de uma mudança cultural por meio do elo¹⁷ entre Estado, mercado e escola.

Dessa maneira, segundo Tigre (2021), vendidas sob a ótica de "liberdade e autonomia", as alterações no sistema educacional, especialmente no Ensino Médio, implicam igualmente transformações no contexto da cultura escolar. Como mencionado anteriormente, as diretrizes pré-estabelecidas acabam por induzir a diversidade cultural por meio das influências do mercado e do Estado, podendo ser interpretadas como formas de regulação. Em outras palavras, sugere-se que as diretrizes pré-estabelecidas têm o efeito de influenciar a diversidade cultural através das forças do mercado (econômicas) e do Estado (governamentais), que moldam, controlam ou regulamentam de alguma forma as expressões culturais e a diversidade. A interpretação aqui é que essas diretrizes não são neutras, mas agem como mecanismos de regulação que podem afetar a forma como a diversidade cultural se manifesta na sociedade.

As alterações promotoras de uma falsa liberdade, podem, na verdade, resultar em uma uniformização cultural devido às influências do mercado e do Estado. As diretrizes curriculares estabelecidas podem moldar a diversidade cultural de maneiras que podem não ser imediatamente aparentes, mas que causam grande impacto na vida das pessoas, especialmente nas escolas públicas. Tigre (2021) sugere que as mudanças que supostamente promovem liberdade na verdade podem levar a uma uniformização cultural. Isso acontece porque as regras e diretrizes estabelecidas, muitas vezes em nome da autonomia, podem ser influenciadas pelo mercado e pelo Estado. Essas influências acabam moldando a diversidade cultural de maneiras sutis, mas significativas que podem não ser óbvias de imediato, mas têm um impacto profundo na vida das pessoas, especialmente na dinâmica das escolas públicas.

¹⁶ Hall (1997) questiona o tamanho da influência do Estado, do mercado ou da mídia em relação à regulamentação da cultura.

¹⁷ Isso fica ainda mais evidente com a rapidez com que a Reforma do Ensino Médio foi aprovada e implementada, pois significava a urgência em unir os interesses do mercado, a posição do Estado e a manutenção de uma corrente ideológica nas escolas.

Retorno em Hall (1997), para esmiuçar a compreensão do motivo pelo qual a cultura é objeto de regulação. Segundo o autor, a cultura desempenha um papel de comando, regulando nossas condutas, práticas sociais e ações. Dessa forma, ela impacta diretamente em nossa atuação dentro das instituições e na sociedade em geral (Hall, 1997, p. 39). Apesar das inúmeras tentativas de estabelecer o controle através do sistema educacional, ainda há considerável resistência por parte dos alunos e, especialmente, dos professores, em aceitar que esse seja o desfecho da história. Não há como negar a presença de desafios ao lidar com a multiculturalidade nos currículos, sendo a ocultação das narrativas das minorias sociais perante a cultura dominante um desses obstáculos evidentes.

No entanto, conforme Sacristán (1995) salienta, esse desafio está distante de ser o único a ser superado. Para que os alunos tenham a chance de se perceberem como dignos de uma educação que os represente, os currículos precisam demandar “um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (*Idem*, 1995, p. 84). Isso significa que as decisões sobre o que é ensinado devem ser tomadas em um contexto onde os interesses de todos os envolvidos sejam considerados e representados, em um processo de elaboração de currículo que seja inclusivo e que leve em conta as diversas perspectivas e necessidades dos estudantes.

A complexidade vai além da estrutura curricular. O ambiente escolar, de maneira abrangente, tem se revelado como um agente homogeneizador de culturas e vivências, tornando desafiadora a expressão das subjetividades de alunos jovens e adultos. O currículo real transcende as diretrizes, portarias e materiais orientadores; ele representa a realidade dos estudantes e professores materializada em atividades, relações e experiências. (Lopes, 2007). Nesse sentido, faz-se necessário compreender não apenas o que está oficialmente prescrito, mas também como essas políticas se desdobram na prática, influenciando a dinâmica cultural e subjetiva dentro da escola.

Dentro desse cenário, surge uma pergunta fundamental para reflexão: Quais são as capacidades e oportunidades de intervenção por parte dos professores, da instituição escolar e dos alunos, no que diz respeito aos projetos de vida reais, institucionais e possíveis para aqueles que estão envolvidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Essa indagação coloca em foco não apenas as responsabilidades dos educadores e da escola, mas também a agência dos próprios alunos, destacando a interseção dinâmica entre os projetos de vida individuais e os objetivos institucionais na Educação de Jovens e Adultos.

4.2 POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES: ONDE CABE PROJETO DE VIDA?

O planejamento, a organização e a sistematização compõem a rotina dos professores do ensino médio, neste caso na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Leal (2005), o processo de planejar algo está inserido em diversas áreas da vida social, podendo estar relacionados ao planejamento urbano, planejamento familiar, planejamento econômico. Quando estamos abordando sobre questões educacionais, o planejamento torna-se imprescindível, “porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (Leal, 2005, p. 1).

A estrutura do componente curricular, que se refere à forma como o assunto é organizado e abordado no contexto educacional, tem uma influência direta sobre os conhecimentos e informações que são compartilhados com os estudantes. Essa relação entre estrutura curricular e conteúdo ressalta a importância de considerar não apenas o que é ensinado, mas também como é ensinado, reconhecendo a influência da abordagem pedagógica na experiência de aprendizado dos indivíduos.

O componente curricular obrigatório de Projeto de Vida em Minas Gerais revela algumas deficiências notáveis, sendo uma delas particularmente evidente: o estímulo para que jovens e adultos reconectem-se com seus desejos e aspirações. A compreensão das disparidades educacionais e sociais para aqueles que decidem retornar à escola parece perdida entre as demandas curriculares e a pressa do cotidiano. Essa lacuna na abordagem compromete a capacidade de verdadeiramente atender às necessidades individuais, minando assim a eficácia da disciplina em proporcionar uma orientação significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. (Dayrell, 2005). A reflexão sobre anseios e metas pessoais muitas vezes cede espaço à rigidez das demandas do mercado, limitando a expressão autêntica dos objetivos de vida dos estudantes, ignorando as múltiplas dimensões da condição da juventude no processo educacional. (Dayrell; Carrano, 2014).

Conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 103) afirmam, as questões que envolvem o cotidiano escolar e a relação entre escola e juventude parecem estar constantemente em conflito, buscando encontrar o responsável pelas problemáticas. No entanto, essa compreensão é complexa e transcende a mera atribuição de culpa aos jovens por sua aparente indiferença à escola, aos professores por não atenderem às expectativas, ou à instituição escolar por não ir além do mínimo obrigatório. De acordo com os autores, as ações dos atores envolvidos no processo escolar simbolizam, de alguma forma, os problemas sociais enfrentados na sociedade como um todo.

As instituições de ensino anseiam por alunos jovens que entrem no ambiente escolar exibindo comportamentos considerados adequados, como obediência, dedicação aos estudos e participação ativa. No entanto, a realidade é que esses alunos trazem consigo bagagens de vida e culturas que transcendem os limites das normas escolares. Com o acesso à internet, mídias sociais, mercado de consumo e, no caso da juventude que frequenta a EJA, o mercado de trabalho, o cotidiano desses indivíduos é permeado por manifestações culturais específicas das periferias, suas relações intergeracionais e seus próprios modos de vida (Dayrell; Carrano, 2014, p. 127).

Frente às percepções das desigualdades sociais e aos desafios de construir uma "unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades" (Dayrell; Carrano, 2014, p. 127), os projetos de futuro dos jovens e adultos da EJA refletem a realidade desses estudantes. Eles não apenas observam as repercussões desse fenômeno, mas são diretamente influenciados por ele (Melsert; Bock, 2015, p. 775).

As afirmações polidas sobre o outro podem ocultar as significações subjacentes que não devem ser ditas. Assim, quando se afirma o esforço e o sucesso do pobre, oculta-se a certeza de um destino sofrido; quando se afirma o inevitável sucesso do rico, oculta-se a certeza do jogo de cartas marcadas. A desigualdade é nossa conhecida, mas preferimos não apresentá-la. Acreditamos que os jovens tenham consciência da desigualdade que marca nossa sociedade, mas que se distanciam dela em suas falas. (Melsert; Bock, 2015, p. 787).

Assim, a capacidade de alterar seus destinos, quebrar as imposições sociais de suas origens e superar situações de violência e discriminação, muitas vezes, se restringe à projeção de um futuro fora dos padrões esperados. Os componentes curriculares, a atuação dos professores e as atividades extracurriculares, cada um com suas próprias limitações, desempenham um papel fundamental na criação dos elementos que permitem a construção de projetos de vida. (Weller, 2014, p. 141). As disciplinas ensinadas, a maneira como os professores conduzem o ensino e as atividades realizadas fora do ambiente escolar contribuem para moldar as perspectivas e aspirações individuais dos alunos. Esses elementos educacionais não apenas fornecem conhecimento, mas também influenciam de maneira significativa como os alunos enxergam seus futuros e formulam seus objetivos pessoais e profissionais.

Segundo a perspectiva de Weller (2014), o ensino médio não é apenas considerado uma etapa da educação básica, mas é compreendido como um período crucial para a formação de identidades e trajetórias de vida. Nesse contexto, o ensino médio representa um momento de reconstrução dos indivíduos, envolvendo uma série de questionamentos relacionados à

formação de sua identidade pessoal, à definição de quem são e à maneira como desejam viver no mundo. Em outras palavras, esse período educacional não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, influenciando sua autopercepção e sua abordagem em relação à vida.

Nesse sentido, a forma como os educadores que ministram a disciplina¹⁸ de Projeto de Vida planejam as aulas devem ir além das análises dos sucessos e fracassos individuais dos alunos, incorporando também uma compreensão da sua inserção na produção social. Orientar os jovens e adultos a refletirem sobre o futuro desejado exige que considerem o contexto presente e compreendam os elementos que os colocam na posição atual (Oliveira; Silva, 2021). Dito de outra forma, a orientação dos jovens e adultos para refletirem sobre o futuro desejado não pode se limitar apenas aos aspectos pessoais; é crucial que considerem o contexto presente e compreendam os elementos que contribuem para sua posição atual na sociedade.

“É preciso adaptar os materiais orientadores, as aulas e as discussões sobre projeto de vida, trabalho e futuro para a realidade da escola da periferia” (Raquel, professora de Projeto de Vida, 2º ano). A citação de Raquel destaca a necessidade crucial de adaptar os materiais, as aulas e as discussões sobre projeto de vida, trabalho e futuro para a realidade específica da escola na periferia. Este relato sublinha que os professores reconhecem a importância de personalizar o ensino, levando em conta as particularidades do contexto em que os alunos estão inseridos. A ênfase está na adaptação dos recursos educacionais para atender às necessidades específicas dos estudantes, ressaltando a importância de uma abordagem sensível e contextualizada no ensino, especialmente em ambientes periféricos.

Portanto, é possível notar que os professores não atuam em um vazio, como Sacristán (1995) destaca, eles trazem consigo a necessidade de compreender que ocupar a posição de docente, especialmente na EJA, implica possuir uma bagagem única de vivências, conhecimentos, crenças e significados próprios. As diversas situações e interações sociais vivenciadas pelos jovens são elementos cruciais na construção de seus projetos de vida, ainda que não suficientemente fortes para fazê-los compreender que alcançar seus objetivos vai além do simples desejo. As discussões centradas no trabalho em sala de aula, muitas vezes, reproduzem um padrão de vida valorizado pela sociedade, com um emprego prestigiado¹⁹ que possibilita o acesso a bens de consumo (Melsert; Bock, 2015, p. 776).

¹⁸ Tomo a liberdade de chamar o componente curricular dessa forma pelo motivo de o mesmo ter se configurado nos moldes tradicionais de disciplina em sala de aula.

¹⁹ No mundo contemporâneo e nas falas dos alunos que entrevistei, esses empregos prestigiados estão relacionados com riqueza e as mídias sociais.

Conforme Klein e Arantes (2016, p. 142) destacam, a capacidade de fazer escolhas é um dos elementos fundamentais que orientam as trajetórias de vida dos indivíduos. A formação de pessoas deve levar em consideração seus projetos, compreendendo-os como parte de uma construção gradual e autônoma, enraizada em valores que representam uma orientação. Eles argumentam que a escola desempenha um papel crucial na formação humana e, como tal, deve refletir os projetos de futuro em relação à realidade. Isso destaca a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a autonomia e a construção gradual dos projetos de vida dos alunos, integrando-os de maneira significativa ao processo formativo.

É curioso observar como, ao entrar nas escolas, me deparei com uma realidade notavelmente diferente do que muitos estudiosos de juventude e futuro apontam. As salas de aula, apesar de seu papel central, é limitado em sua simbologia, o que dificulta a interação efetiva entre alunos e professores. A discrepância entre a expectativa de que outros contextos fossem mais proeminentes e a realidade da sala de aula ressalta a complexidade e singularidade das dinâmicas educacionais. (Arroyo, 2017)

Os jovens e adultos não trilharam percursos individuais isolados, são criadores de uma história que esteve em suspensão por um período de tempo e o passado possui um peso considerável. (Leccardi, 2005). Diante desse cenário, como abordar esse novo componente curricular e gerenciar as tensões entre passado, presente e futuro? Como navegar por um território desconhecido e, ao mesmo tempo, atender às especificidades desses sujeitos? Essa é uma jornada complexa que requer sensibilidade, flexibilidade e uma compreensão profunda das histórias que moldam esses indivíduos. Enfrentar esses desafios implica reconhecer a riqueza das experiências passadas e buscar maneiras inovadoras de integrar essas narrativas na construção de futuros significativos para os alunos.

4.3 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA VISÃO DOS PROFESSORES

Antes de explorar minhas observações das visitas ao campo, apresentarei brevemente os perfis dos três professores com quem interagi. Em seguida, compartilharei minhas percepções, abordando as atividades conduzidas em sala de aula e analisando as escolhas dos professores ao orientar as aulas de Projeto de Vida. Isso proporcionará uma visão abrangente das dinâmicas educacionais e das abordagens adotadas pelos educadores, destacando aspectos relevantes para a compreensão do contexto em que o componente curricular foi desenvolvido. Dessa forma, vale destacar que todos os nomes utilizados são fictícios.

Professor 1: Júnior é formado em Letras-Português, tem 55 anos, se identifica com o gênero masculino, se vê como pardo, mora no bairro Morumbi, se vê pertencente à classe média baixa. Ele não possui especialização e nem pós-graduação. É importante apontar que Júnior é deficiente visual. É efetivo no estado de Minas Gerais desde 2001.

Professora 2: Raquel é formada em Geografia e Administração, tem 35 anos, se identifica com o gênero feminino, se vê como branca, mora no Centro, se vê pertencente à classe média. Ela possui pós-graduação e mestrado em geografia. No momento, está concluindo graduação em Educação Especial. É efetiva no estado de Minas Gerais desde 2014.

Professor 3: Pablo é formado em Física, Engenharia Metalúrgica e Engenharia Civil tem 64 anos, se identifica com o gênero masculino, se vê como branco, mora no Centro, se vê pertencente à classe média. Possui pós-graduação e mestrado em física. É efetivo no estado de Minas Gerais desde 1999.

Como destacado nos perfis mencionados anteriormente, a formação dos professores encarregados de lecionar o projeto de vida é notavelmente diversificada, não seguindo um padrão uniforme. Conforme relatado por esses profissionais, a decisão de ensinar essa disciplina na EJA está principalmente relacionada ao preenchimento de carga horária, atendendo às demandas específicas de seus cargos. Essa variedade de formações destaca a complexidade da designação desses professores e sugere uma abordagem mais pragmática na atribuição de responsabilidades.

A ausência de uma formação específica ou de um direcionamento teórico-metodológico abre espaço para que essa ampla diversidade de formação acadêmica entre os professores encarregados de ministrar o projeto de vida. Em Minas Gerais, o estado permite essa variedade de enfoques, o que pode ter um impacto direto na experiência dos alunos e na maneira como seus futuros serão delineados. Conforme ressalta Arroyo (2017, p. 35), a modalidade de ensino EJA demanda que as formações dos professores estejam sintonizadas com as desigualdades vivenciadas, o descaso do Estado e as políticas públicas. Esse alinhamento é essencial para abordar os corpos e trajetórias dos alunos em espaços públicos, possibilitando a resposta a novos questionamentos que emergirão com as crescentes demandas.

Durante as minhas entrevistas e conversas nas salas dos professores, pude perceber que os três professores reconhecem a importância do projeto de vida para os jovens e adultos. Para eles, promover as discussões e ideias em sala de aula pode abrir caminhos e possibilitar que os jovens e adultos tracem uma jornada mais alinhada à realidade que vivem. Por outro lado, o

silêncio por parte dos alunos, e a falta de resposta perante às atividades propostas, pode indicar uma falta de engajamento ou alinhamento com o propósito do projeto. Essa dinâmica evidencia a complexidade do processo educacional, onde a receptividade dos alunos às discussões sobre projeto de vida nem sempre é garantida, mesmo quando os educadores estão comprometidos em abordar essas questões de maneira significativa.

A referência a desigualdades, descaso e políticas públicas sublinha a necessidade de uma abordagem sensível e adaptativa na educação de adultos, reconhecendo os desafios enfrentados por esses estudantes e incorporando estratégias que considerem seu contexto específico. (Arroyo, 2017). Segundo o que foi relatado pela professora de projeto de vida Raquel, adotar abordagens distintas ao lidar com as turmas de 1º, 2º e 3º ano da Educação de Jovens e Adultos é essencial. Ela observa que as turmas com alunos mais jovens tendem a ser menos engajadas e apresentam desafios adicionais. Por outro lado, as turmas com adultos possuem a vantagem de uma fluidez mais fácil durante as aulas, devido a idade mais avançada dos alunos do 3º ano com relação ao 1º ano.

Esses fatos, somados ao curto período de tempo e a frequente ausência dos alunos, foi apontado por Raquel e Júnior como algo que dificulta a continuidade do conteúdo e o desenvolvimento atividades que sejam atrativas aos estudantes. A decisão da gestão de colocar as aulas de projeto de vida no primeiro horário contribuiu para um maior índice de faltas. Ambos concordam que essa situação prejudica o andamento das atividades e Júnior, por exemplo, conseguiu aplicar apenas uma atividade ao longo de todo o semestre.

O projeto de vida é interessante, mas dificilmente conseguimos realizar um grande trabalho, pois é complicado tentar orientar os jovens para um projeto de vida e em muitas vezes, para nós mesmos é complicado traçar ideias e colocar em prática, por não sabermos se estamos fazendo o correto. (Júnior, docente de Projeto de Vida na EJA, turmas de 1º ano)

O único relato distinto foi de Pablo, que destacou o alto envolvimento e a boa resposta das turmas de Educação de Jovens e Adultos nas atividades realizadas. Durante minha observação, foram conduzidas duas atividades e uma feira cultural. Vale ressaltar que fiquei bastante impressionada com a concentração dos estudantes ao realizar as atividades; de fato, eles executavam e entregavam as respostas ao professor, assim como engajaram na feira cultural, utilizando do espaço da escola e do tempo de Projeto de Vida para desenvolverem uma boa apresentação.

Apesar do relato positivo do professor Pablo, é importante ressaltar o quão desafiador foi a construção do componente curricular. Destaco um aspecto que pode ter influenciado positivamente o interesse dos alunos nas aulas: a figura de Pablo. Ele é amplamente apreciado por todos os alunos que entrevistei, e suas palavras refletem um afeto significativo por ele. Esse elemento pode ter contribuído para o sucesso e a receptividade das aulas. Ainda assim, a complexidade de desenvolver o componente curricular destaca a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis para incentivar a participação e a reflexão dos estudantes.

Em cada uma das três escolas que explorei, fui calorosamente acolhida pelos professores, que prontamente abriram as portas de suas salas de aula, assim como pela administração escolar. Naveguei pelos corredores com plena liberdade, quase como se fosse parte integrante do corpo docente. Essa abertura facilitou o estabelecimento de confiança por parte dos alunos em relação ao meu trabalho e permitiu que os próprios professores compreendessem a importância desse momento para a minha pesquisa.

A primeira pergunta feita para os docentes, após compreender o perfil de cada um, foi como iniciaram sua jornada na educação de jovens e adultos. Considero imprescindível essa informação para que possamos localizar, em maior ou menor escala, o conhecimento dos mesmos sobre o público que estavam lidando. Essa contextualização não apenas enriquece nossa compreensão sobre a prática educacional desses professores, mas também ressalta a importância de reconhecer a diversidade de caminhos que conduzem suas trajetórias docentes, especialmente quando se trata de uma modalidade de ensino tão única e desafiadora como a educação de jovens e adultos.

Comecei a lecionar no Eja devido a necessidade de se completar o número de aulas que temos necessidade e aí, se aumenta uma aqui, outra ali e outra acolá. (Júnior²⁰, professor de Projeto de Vida, 1º ano EJA).

Comecei em 2000, logo quando entrei como efetivo no estado, e sigo até hoje porque os meninos são muito bons, muito interessados. Nas aulas de física um pouco menos, mas nas de Projeto de Vida eles são ótimos, muito participativos. (Pablo²¹, professor de Projeto de Vida, 3º ano).

O meu cargo é para a EJA e, por isso, comecei a dar aulas para os meninos. Ao longo dos anos encontrei diversos públicos e pessoas

²⁰ Professor de Português

²¹ Professor de Física

diferentes, mas nos últimos tempos tenho sentido que as coisas estão mudando. (Raquel²², professora de Projeto de Vida, 2º ano).

As percepções dos professores sobre o Novo Ensino Médio não diferem muito entre si. Os três expressam frustrações em relação à forma como o modelo foi implementado, destacando que, no estado de Minas Gerais, essa implementação ocorreu de maneira abrupta e acelerada. Na visão deles, o ideal seria uma transição mais gradual, sem que as disciplinas consideradas tradicionais perdessem tanto espaço. Assim, apontam para a necessidade de um período de adaptação tanto para os educadores quanto para os alunos, a fim de absorverem as mudanças de maneira mais eficaz. Ressaltaram, também, a importância de um diálogo contínuo entre os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, gestores e alunos, para garantir uma implementação mais suave e alinhada com as necessidades reais da comunidade escolar.

O professor Pablo expressa a crença de que a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) poderia ter ocorrido de maneira mais eficaz, oferecendo suporte tanto aos alunos quanto aos professores para se adaptarem ao novo modelo. Segundo ele, as reuniões e encontros estabelecidos pelo governo mineiro não foram esclarecedores nem apresentaram soluções para possíveis desafios. Dessa forma, o professor aponta para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e participativa, envolvendo os principais interessados da comunidade escolar, desde as fases iniciais do processo.

Em sua perspectiva, o maior obstáculo pessoal foi a redução do espaço para a disciplina de física, que passou a ter apenas uma aula por semana. Isso fez com que sua formação original perdesse destaque, e ele teve que recorrer às eletivas para completar a grade de horários, algo para o qual não tinha formação específica, resultando em ter que fazer "malabarismos para se sair bem nas aulas de Projeto de Vida" (Pablo, professor de Projeto de Vida, 3º ano EJA). Nesse sentido, pode-se perceber um desafio pessoal significativo, onde a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) impactou diretamente suas aulas, exigindo uma adaptação rápida e flexível. A redução do espaço para a disciplina de física não apenas afetou a profundidade do conteúdo que ele poderia compartilhar, mas também o colocou em um cenário desconhecido ao lidar com eletivas fora de sua formação original.

A percepção de Raquel perpassa pelo mesmo caminho. Para ela, a falta de preparação prévia e formação adequada destaca a lacuna na comunicação entre as autoridades educacionais e os educadores, dificultando a adaptação ao novo modelo, assim como revela as complexidades

²² Professora de Geografia

burocráticas destacando a necessidade de uma abordagem mais holística e colaborativa na implementação de mudanças no sistema educacional.

O novo ensino médio a gente foi conhecendo conforme ele foi sendo aplicado na escola, né? Não teve uma preparação prévia com formação pra explicar exatamente como que seria, qual o objetivo disso. No ensino integral, ensino médio, ele funciona de uma forma. No ensino da EJA ele funciona de outra forma, porque a carga horária é muito menor, você tem que concentrar um contrato de disciplinas que aumentou em quatro aulas por dia, que é muito pouco. Então as disciplinas tomariam todo esse tempo. E aí você retira a disciplina da BNCC para incluir as eletivas, Projeto de Vida e mais duas disciplinas que eles escolhem, né? A cada ano. Então você, e também cria-se uma disciplina fantasma que é pra cumprir a carga horária total do novo ensino médio, então assim, a aplicação dele ficou bem precária por conta disso, né? (Raquel, professora de projeto de vida, 2º ano EJA)

A complexidade se acentua ao tratarmos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que necessitam de um conteúdo personalizado, que leve em consideração suas particularidades. Não é suficiente discutir apenas conceitos abstratos, como trabalho, por exemplo. É fundamental colocar a realidade deles no cerne da conversa, de modo que compreendam que todas as suas atividades são formas de trabalho, mesmo que em condições precárias. Ao reconhecê-las, os alunos são capacitados a relacionar os conceitos aprendidos com sua própria vivência.

Na EJA, por exemplo, fica bem corrido. E o perfil de alunos é bem diferenciado, são alunos que a gente tá tentando recompor a aprendizagem num tempo muito curto para o tanto de conteúdo que se cobra para ENEM, por exemplo, né? Para qualquer outro processo seletivo que ele for fazer numa empresa, ele tem que saber escrever e a gente às vezes não tem tempo para desenvolver as deficiências que esse aluno traz. Então, na prática o novo ensino médio para o aluno da EJA não faz muita diferença, não. Eles não entendem o que é o novo ensino médio. A única diferença na prática pra ele é as disciplinas novas que eles têm. “Ah, mas que disciplina é essa de Projeto de vida? O que é isso? Não estou acostumado. Nunca tive. Eu estou acostumado com geografia, história, português, matemática e ciências”. (Raquel, professora de projeto de vida, 2º ano EJA).

A estrutura do Projeto de Vida como uma disciplina - com a implementação de atividades, a exigência de presença e o formato em sala de aula possibilita que os alunos assimilem este componente curricular dentro do mesmo universo das disciplinas tradicionalmente integradas ao currículo, de modo que o formato inicial do componente curricular como eletiva, se perde. No entanto, a constatação de que, na prática, poucas

mudanças foram observadas no dia a dia dos estudantes da EJA sugere desafios na efetiva incorporação desse novo elemento curricular. Esse descompasso entre a intenção do currículo e sua aplicação prática destaca a importância contínua de avaliação e adaptação para garantir que as mudanças propostas tenham impacto significativo no aprendizado dos alunos.

Mesmo que os professores consigam enxergar como essas mudanças afetam o dia a dia dos alunos da EJA, muitas vezes os estudantes não notam uma diferença tão palpável. Nesse sentido, Raquel destaca uma perspectiva interessante sobre a percepção dos estudantes em relação ao Projeto de Vida. Enquanto, para eles, pode não fazer diferença imediata, ela reconhece o valor desse componente no currículo como um espaço dedicado à reflexão e à exploração de temas que vão além das disciplinas tradicionais. Em suas palavras,

Se vai ter ou não, pra eles [estudantes] não faz diferença. Agora, obviamente que pro currículo a gente entende que tem diferença. É um momento de reflexão, para você abrir ali para conversar de outras coisas que não seja essas disciplinas que ele já está acostumado, sobre um projeto de vida dele, para ele se perceber ali enquanto o indivíduo capaz de sonhar, de pensar um pouco além do que só concluir o ensino. (Raquel, professora de projeto de vida, 2º ano EJA).

Nesse contexto, é crucial uma categorização do aluno para alinhar o conteúdo em sala de aula com o que está delineado no currículo mineiro. Os jovens e adultos, caracterizados como "sujeitos socioculturais", transcendem a simples categorização de "alunos", trazendo consigo uma diversidade de conhecimentos que os professores podem e devem aproveitar. Além disso, esses indivíduos surgem da necessidade de serem reconhecidos como "alunos", dando ênfase na necessidade de validação de suas identidades no ambiente escolar, com uma abordagem específica de aprendizagem. (Reis, 2015, p. 1).

Segundo Reis (2015, p. 9), os jovens e adultos carregam para o ensino médio conhecimentos construídos em diferentes fases de suas vidas, que vão para além dos muros da escola. Isso gera um conflito entre o conhecimento trazido pelo estudante e o conhecimento escolar, de modo que a integração dos estudantes da modalidade EJA com a instituição escolar envolve questões mais complexas. No entanto, coexistência de saberes adquiridos ao longo das experiências de vida com o conhecimento formal proposto pela escola cria um cenário no qual a integração e a harmonização dessas duas fontes de conhecimento se tornam cruciais. Conforme destacado pela autora,

Envolve dentre outros aspectos suas expectativas em relação ao mundo, à vida; a atribuição ou não de sentidos à atividade intelectual;

a possibilidade de delinear ou não projetos de futuro, à percepção do aprender na escola como fortalecimento ou depreciação da imagem de si; a energia despendida para sobreviver às determinadas condições sociais e às relações estabelecidas na escola. Todas estas questões podem interferir na disponibilidade de investimento nos estudos. (*Idem*, 2015, p. 9)

No âmbito dessa perspectiva, para os professores entrevistados, a essência do projeto de vida reside na edificação de um componente curricular que seja significativo para os alunos. Eles o descrevem como "a eletiva que faz mais sentido entre todas", e suas opiniões estão alinhadas com suas práticas em sala de aula. Isto posto, essa visão sugere que os educadores percebem a importância intrínseca desse projeto para o desenvolvimento e engajamento dos alunos, como uma ferramenta eficaz para conectar o aprendizado acadêmico com as aspirações e metas pessoais dos estudantes.

O projeto de vida é interessante, mas dificilmente conseguimos realizar um grande trabalho, pois é complicado tentar orientar os jovens para um projeto de vida e em muitas vezes, para nós mesmos é complicado traçar ideias e colocar em prática. (Júnior, professor de projeto de vida, 1º ano EJA)

Projeto de vida é a eletiva que mais faz sentido, na minha opinião. O material [de projeto de vida] ele vem com uma proposta, né? Aí cada escola vai se adaptar a sua realidade. Então assim, obviamente que o regular você tem duas aulas de Projeto de Vida, você tem mais tempo para trabalhar a disciplina, você pode usar material e explorar mais. Já na EJA você não tem, você tem uma aula por semana, e em uma aula por semana, levando em consideração que se sua aula for no primeiro horário, e o atraso é frequente, você não consegue ter um aproveitamento de tempo máximo da aula para discutir com profundidade, você vai discutir superficialmente. Que é o que infelizmente a gente consegue fazer, mesmo também por conta da [nossa] formação. Quem seria o profissional ideal para dar aula de projeto de vida? Essa é a pergunta. Qual formação necessária? Não existe uma graduação. É um tópico que poderia ser trabalhado em seminário de várias formas, eu penso com uma interface entre psicólogos, né? Que a gente já chegou a conversar sobre, e com atividades mais práticas e lúdicas que a gente infelizmente não tem como aplicar no tempo que tem, e com recursos que a gente tem. (Raquel, professora de projeto de vida, 2º ano EJA).

Projeto de vida é muito legal, muito interessante mesmo. Mas falta formação adequada. Eu, por exemplo, sou professor de física e não muito bem o que fazer, pego materiais prontos que enviam em um grupo de 'Whatsapp' que temos com todos os professores projeto de vida, e aí eu monto a aula de acordo com isso e com o que eu acho que vai interessar eles. Na teoria, projeto de vida poderia ser algo muito bom pros meninos, mas na prática a história é outra. (Pablo, professor de projeto de vida, 3º ano EJA).

É notável que a improvisação se torna uma constante no dia a dia. Ao abordar questões subjetivas, cria-se um caminho de interações entre os indivíduos consigo mesmos, com os outros e, conseqüentemente, com suas aspirações (Weller, 2014). Nesse contexto, os professores precisam buscar vínculos entre os alunos e o ambiente escolar, embora a realização completa dessa experiência nem sempre seja alcançada. Isso destaca os desafios inerentes à busca por uma educação que vá além do acadêmico e respeite as complexidades, em conjunto com as demandas apontadas pela escola, pelo estado de Minas Gerais e a Secretaria Estadual de Educação.

Precisamos de maiores orientações e até mesmo ideias para que se possa realizar um trabalho legal. Eu sou cego e isso é mais um desafio em relação aos milhares de outros que os professores enfrentam. Eu não consigo, por exemplo, usar o quadro ou realizar a leitura conjunta em sala de aula com eles e meus recursos são limitados. Mas, com certeza, se tivéssemos mais apoio do estado e da escola, estaríamos fazendo um trabalho melhor. (Júnior, professor de projeto de vida, 1º ano EJA)

Da mesma forma com que me deparei com alunos desmotivados, perambulando pelos corredores, faltando às aulas e evitando oportunidades de aprendizado, também encontrei professores exaustos. A menção dos professores exaustos lança luz sobre o lado muitas vezes negligenciado da equação educacional. Profissionais dedicados à EJA enfrentam não apenas o desafio de envolver alunos desmotivados, mas também a carga física e emocional de uma jornada intensa e a responsabilidade adicional que esses educadores carregam. (Carlotto & Câmara, 2008, p. 39).

A dificuldade de reinventar e modificar materiais didáticos ou abordagens pedagógicas é compreensível quando consideramos o histórico deles, refletindo sobre o percurso dessas pessoas e as cargas emocionais que carregam. A inadequação salarial, a diversidade de turmas e disciplinas, juntamente com condições de trabalho precárias, formam um labirinto complexo que impacta não apenas o aspecto profissional, mas também o emocional. A compreensão dessa realidade sublinha a necessidade de um olhar mais abrangente sobre as demandas enfrentadas pelos educadores, destacando a importância de oferecer suporte e recursos adequados para capacitá-los a reinventar e melhorar continuamente suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, existem lacunas consideráveis no trabalho docente, no papel da escola e no suporte do estado de Minas Gerais, em especial no desenvolvimento de Projeto de Vida em sala de aula. Como um itinerário formativo, o objetivo principal do conteúdo seria guiar os

alunos em direção à um projeto de futuro, levando em consideração competências, habilidades e trajetórias de vida. No entanto, a exaustão e a falta de direcionamento de como desenvolvê-lo, fez com que o formato de disciplina em sala de aula fosse mais fácil. Ou seja, reinventar outras formas de transmitir o conhecimento torna-se menos atrativo, pelo retorno financeiro e de reconhecimento ser mínimo.

A instituição escolar, não deve se limitar a ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas sim um ambiente de escuta ativa e sensibilidade para as realidades individuais dos alunos. Os alunos, provenientes de jornadas cansativas de trabalho, demandam um olhar mais sensível, tanto dos atores que envolvem esse cenário quanto na criação de políticas públicas, considerando o significado dos trabalhos precarizados de cada indivíduo presente ali.

Conforme apontado por Reis (2015), as dificuldades enfrentadas por alunos e professores estão intimamente ligadas a uma série de faltas. Curiosamente, mesmo diante das demandas extras, os alunos demonstraram um profundo apreço pela escola. A autora destaca uma dualidade intrigante no cenário educacional, onde as dificuldades podem ser vistas como obstáculos, mas o carinho expresso pelos alunos ressalta a importância e o valor que atribuem à instituição escolar. Nas palavras da autora,

[...] falta de condições econômicas para o acesso a outros espaços de lazer e a falta de espaços públicos para encontros, onde possam praticar suas culturas. Por outro lado, o espaço escolar se configura como o lugar de sociabilidade: de encontro com os outros, de identificação, de alteridade. Trazem para a escola suas formas de expressão, podem compartilhar os gostos, os pontos de vista, os modos de valorizar o que é aprender, dentre outros aspectos. (Reis, 2015, p. 15).

Projetar algo para o futuro não é uma responsabilidade exclusiva dos alunos. O processo de imaginar uma profissão, buscando algo que se alinhe aos contextos sociais dos jovens e adultos, é também uma tarefa dos professores. Identificar e explorar potencialidades e possibilidades, em sintonia com o currículo mineiro, seus limites formativos e as condições necessárias, representa a busca por caminhos únicos para viabilizar trajetórias e vivências. (Arroyo, 2017).

De acordo com Alves (2017), “[...] é preciso que os atores escolares estejam atentos as formas pelas quais os alunos ocupam os espaços da escola, fazendo desta observação motivo de mediações, reflexões e discussões entre professores e alunos” (*Idem*, 2017, p. 146). A autora, então, enfatiza a importância da atenção e do entendimento sobre como os alunos interagem e

ocupam os diferentes espaços dentro da escola, referindo-se tanto aos professores quanto aos próprios alunos, ou seja, todos os envolvidos no contexto educacional. Além disso, ela destaca a necessidade de compreender como os estudantes utilizam e se relacionam com os ambientes escolares, transformando a observação em ações concretas.

Dito isso, vou explorar os materiais didáticos desenvolvidos pelos professores, buscando discutir as diferentes abordagens adotadas por cada um. Para os docentes, as escolhas de quais conteúdos priorizar foram essenciais na orientação dos jovens e adultos em seus projetos de vida. Além disso, são essas atividades específicas que moldaram as aulas ao longo do ano letivo da Educação de Jovens e Adultos e, mesmo em quantidades limitadas, serviram de base para as discussões sobre juventude, futuro e trabalho.

É interessante notar que, ao analisar as atividades, fica evidente a influência da formação individual de cada professor. Os temas abordados e a abordagem do projeto de vida refletem fortemente os conhecimentos tradicionais de disciplinas como português, geografia e física. Essa observação destaca a interconexão entre a formação acadêmica dos professores e a maneira como eles estruturam as atividades, sugerindo que suas bagagens educacionais moldam significativamente a abordagem do conteúdo em sala de aula.

Segundo Miguel Arroyo (2014), o currículo e os materiais didáticos não são simples depósitos de conteúdos tradicionalmente construídos, mas sim locais de disputa pelos saberes do mundo contemporâneo. Em meio às tensões e incertezas do mundo do trabalho, a escola, de acordo com o autor, ainda se apresenta como um local de garantia de emprego, negligenciando a centralidade do trabalho e os padrões de desigualdade associados a ele. Como mencionado anteriormente, o Ensino Médio se configura como uma etapa de ensino construída em meio a tensões e desavenças. Arroyo (2014) ressalta que essa dinâmica se intensifica com a chegada de jovens e adultos a essa etapa, visto que a concepção de tempo precisou ser reajustada, e a preparação dos estudos agora se configura como uma "preparação para o trabalho segmentado, para o mercado de trabalho explorado" (*Idem*, 2014, p. 166).

Para poucos, o trabalho intelectual, gestor, para as profissões nobres, logo, Ensino Médio propedêutico para a universidade. Já para a maioria de jovens populares, trata-se de se preparar para trabalhos semiqualeificados e desqualificados. Como o padrão de trabalho é segregador, classificador, classista, sexista e racista, o Ensino Médio de maneira particular foi se configurando nesse mesmo padrão. A chegada dos adolescentes, jovens e adultos populares, trabalhadores, negros, mulheres, dos campos e periferias reforça essa configuração do Ensino Médio atrelado a esse padrão de trabalho classista, sexista e racista segregador. (*Idem*, 2014, p. 166).

Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer se e quais conhecimentos próprios dos estudantes estão sendo mobilizados. Jovens e adultos, com suas características distintas, encontram-se em um momento de preparação para a realidade, repleta de sonhos e desejos, porém atrelada a um padrão de trabalho precarizado e desigual. O entendimento dessas nuances, em especial pelos docentes do componente curricular, é crucial para uma abordagem educacional que respeite e integre as experiências e expectativas individuais dos alunos, considerando a complexidade do contexto em que estão inseridos. A meu ver, examinar as atividades conduzidas em sala de aula representa o ponto de partida para entender as oportunidades e desafios associados ao Projeto de Vida como um conteúdo institucionalizado.

4.4 A REALIDADE: COMO AS AULAS DE PROJETO DE VIDA ACONTECEM

Dado que as escolas estão localizadas em bairros distintos da cidade, era natural antecipar que a pergunta "Onde você mora?" dirigida aos alunos teria influência na abordagem das aulas. Para os professores de projeto de vida, conhecer a origem dos alunos desempenha um papel crucial na definição do curso das aulas e na escolha dos materiais utilizados.

Se os meninos levassem a sério a disciplina, se fosse algo mais voltado para a realidade deles, como orientações de cursos técnicos, como telefonista, atendente, e por aí, pode ser que se tivesse mais adesão e aprofundamento por parte dos alunos e até mesmo da própria escola. (Júnior, professor de Projeto de Vida, 1º ano EJA).

A empreitada de criar algo a partir de uma folha em branco, sujeita a uma série de regras e detalhes, não é uma tarefa simples. Especialmente quando os responsáveis por preencher essa página em branco são jovens que, entrelaçados, constituem indicadores sociais significativos para o Novo Ensino Médio e Projeto de Vida. Este desafio transcende a simples elaboração de um currículo; é um convite para moldar o futuro de uma geração. Ao enfrentar a complexidade dessa missão, os educadores se tornam arquitetos de sonhos, esculpindo não apenas conceitos acadêmicos, mas também incentivando a autodescoberta e a construção de aspirações pessoais. (Arroyo, 2014).

Os dias letivos do 2º semestre, período relativo ao ano do escolar da EJA, somaram-se 103, no calendário letivo de Minas Gerais, em 2023. As aulas de Projeto de Vida são realizadas uma vez por semana e, normalmente, ocupam os primeiros e segundos horários da grade escolar. Desse modo, é preciso ressaltar que nem todos esses dias foram ocupados com as aulas,

pois ocorreram paralisações, reuniões pedagógicas, substituição da aula por alguma palestra específica realizada na escola ou a utilização da aula de Projeto de Vida para desenvolver outros conteúdos.

O primeiro material que apresentarei é o da turma de 1º ano da EJA, conduzida pelo professor Júnior – formado em Letras-Português. Essa atividade possui algumas particularidades dado a deficiência visual do professor. Vale destacar que a escolha de um professor com formação em Letras-Português para conduzir a turma de 1º ano da Educação de Jovens e Adultos adiciona uma camada interessante à análise do material. A atividade em questão pode oferecer uma perspectiva única e enriquecedora sobre como as disciplinas tradicionais são incorporadas ao Projeto de Vida nesse contexto específico. Esse material foi utilizado durante todo o semestre pelo professor.

FIGURA 1 – Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA.

Projeto de Vida _ 1º Ano _ 2023

TEMA: Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta para os outros.

Muitas vezes algumas pessoas dizem que não acreditam em outras, não confiam, pelo fato de terem passado por algumas situações em que a amizade e o companheirismo foram colocados à prova. Às vezes o motivo é uma fala interpretada de um jeito errado, uma atitude que tenha machucado, uma ação que tenha prejudicado de alguma forma alguém. O que é importante nestas relações é não deixar que algumas experiências não tão boas deixem uma visão de que é natural e impossível construir relações de amizade e companheirismo saudáveis dentro desse mundo. É possível construir relações de amizade e companheirismo em todas as instâncias da vida social do mundo em que vivemos. Além de ser importante construir essas relações, é possível também mantê-las ao longo da vida.

RECAPITULANDO

Você refletiu sobre a importância dos amigos na construção de relações, interações, aprendizados que são vivenciados por todas as pessoas e que contribuem para a construção do seu Projeto de Vida.

ATIVIDADES

Companheirismo exige apoio, divisão de tarefas, alegrias e tristezas, empatia e, principalmente, ter ciência da importância de construir um Projeto de Vida que visa fomentar amizades saudáveis ao longo da existência. É construir laços afetivos com pessoas sem necessariamente esperar algo em troca, pois esse é o fundamento básico da construção de relações positivas e duradouras. Você acha que é possível ser companheiro nos dias de hoje? Por que, para que e como devemos ser companheiros?

1 - Leia a letra da música e o texto a seguir e responda o que se pede:

Texto 11 - Meu Querido, Meu Velho, Meu Amigo -Roberto Carlos

Esses seus cabelos brancos, bonitos
Esse olhar cansado, profundo
Me dizendo coisas num grito Me ensinando tanto do mundo
E esses passos lentos de agora Caminhando sempre comigo Já correram
tanto na vida Meu querido, meu velho, meu amigo
Sua vida cheia de histórias E essas rugas marcadas pelo tempo
Lembranças de antigas vitórias
Ou lágrimas choradas ao vento
Sua voz macia me acalma E me diz muito mais do que eu digo
Me calando fundo na alma Meu querido, meu velho, meu amigo

Seu passado vive presente Nas experiências contidas Nesse
coração consciente Da beleza das coisas da vida
Seu sorriso franco me anima
Seu conselho certo me ensina
Beijo suas mãos e lhe digo Meu querido, meu velho, meu amigo

Eu já lhe falei de tudo
Mas tudo isso é pouco Diante do que sinto

Fonte: Material do Professor Júnior.

FIGURA 2 – Continuação da Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA.

Olhando seus cabelos tão bonitos Beijo suas mãos e digo Meu querido, meu velho, meu amigo
 Olhando seus cabelos tão bonitos Beijo suas mãos e digo Meu querido, meu velho, meu amigo
 Olhando seus cabelos tão bonitos Beijo suas mãos e digo Meu querido, meu velho, meu amigo.

2 CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. Meu querido, meu velho, meu amigo. In: Roberto Carlos (LP). CBS, 1979. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/roberto-carlos/194987/>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

Texto 22
 A CIGARRA E AS FORMIGAS

I - A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo, afinal, passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu _ tique, tique, tique...aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah! ... Exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, curou-se da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

II - A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo. A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse. Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

Fonte: Material do Professor Júnior.

FIGURA 3 – Continuação (2) da Atividade de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA

- Que fazia você durante o bom tempo?
- Eu... Eu cantava!...
- Cantava? Pois dance agora, [...]! - e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

1 LLOBATO, Monteiro. 1882-1948. Fábulas/Monteiro Lobato: Ilustração Alcy Linhares. São Paulo: Globo, 2008. p. 12. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=tfhDjiHJ0mIC&printsec=frontcover&dq=F%C3%83%C2%Albulas+-+Monteiro+Lobato&hl=pt-BR&cd=1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true> .

Os artistas - poetas, pintores e músicos - são as cigarras da humanidade. A escola, o trabalho e a comunidade em que vivemos são instâncias (locais) da vida do homem contemporâneo que servem de palco para várias situações cotidianas em que relações de companheirismo acontecem. Ser companheiro é possível e há inúmeros exemplos de coleguismo à nossa volta é fato. Contudo, a competição e a busca por melhores condições de vida têm criado nas pessoas indagações do tipo: é possível estabelecer relações de companheirismo no mundo em que vivemos hoje? Qual a importância do companheirismo entre as pessoas? Enfim, a competição tem levado as pessoas a discutirem a importância de ser companheiro. Diante disso, responda às seguintes perguntas:

- a) Você acredita ser uma pessoa companheira? Justifique sua resposta citando um exemplo.
- b) Para você, existe alguma relação direta entre ser companheiro e ganhar algum tipo de vantagem? Justifique sua resposta.
- c) Você acredita que é possível estabelecer relações de companheirismo e amizade entre as pessoas sem elas quererem nada em troca umas das outras? Justifique sua resposta.
- d) Partindo do que você respondeu na questão anterior, cite alguma situação que valide seu argumento.

2 - Leia o texto e responda o que se pede:

"Comprometer-se com a comunidade é comprometer-se consigo mesmo, é agir como protagonista de sua própria vida, através de ações que beneficiem a todos. É gostoso aprender, ainda jovem, que a melhor maneira de ajudar a si mesmo é pertencer e participar de grupos sociais, é compartilhar experiências, direitos e deveres com outros seres humanos. Pessoas que têm consciência da sua contribuição para o bem-estar coletivo vivem melhor, pois esse sentimento é uma grande fonte de prazer e aprendizado."

3
Sobre isso, responda:

Fonte: Material do Professor Júnior.

**FIGURA 4 – Continuação (3) da Atividade de Projeto de
Vida do 1º ano do Ensino Médio EJA.**

- a) Para você, quais as competências pessoais que uma pessoa
companheira precisa ter?
4
- b) Quais as atitudes ou posturas que você melhoraria nas suas
relações de amizade para ser uma pessoa mais companheira/solidária?

Fonte: Material do Professor Júnior.

A atividade descrita, realizada durante o ano letivo na Educação de Jovens e Adultos da turma acompanhada, destaca a ênfase na interpretação de texto como o ponto central. Nessa abordagem, o professor busca integrar os textos com as experiências de vida dos alunos, alinhando-se à dimensão pessoal destacada tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto no currículo mineiro. Essa integração visa proporcionar aos jovens uma compreensão mais profunda de si mesmos no contexto do mundo, utilizando a interpretação de textos como uma ferramenta para conectar o conteúdo à sua própria realidade e experiências pessoais.

O que pude notar sobre esse cenário foi um notável desinteresse por parte dos estudantes em relação ao conteúdo das aulas e ao material específico apresentado. O engajamento da turma parecia ser limitado, manifestando-se através de respostas escassas e diretas quando questionados pelo professor. As interações eram caracterizadas por longos períodos de silêncio, sugerindo uma falta de entusiasmo ou envolvimento ativo com o processo de aprendizagem. Este padrão de comportamento levanta questões sobre os métodos de ensino utilizados, a adequação do material didático e a necessidade de estratégias que despertem o interesse dos alunos.

Em diversas ocasiões, Júnior revisitava o texto e as questões durante todas as aulas, na expectativa de que as respostas dos alunos apresentassem alguma variação. Contudo, ao longo do semestre, nenhum indício de mudança surgiu, levando o professor a manter a mesma atividade continuamente. A ausência de resultados esperados levou Júnior a questionar a pertinência de investir tanto esforço, chegando à conclusão de que não fazia sentido se dedicar intensamente a algo quando percebia a aparente falta de interesse por parte dos alunos, como expresso em sua declaração: "não fazia sentido se esforçar tanto quando ninguém ali se importava" (Júnior, professor de Projeto de Vida, 1º ano EJA).

Ao abordar as relações interpessoais para jovens e adultos com idades entre 18 e 45 anos, é crucial reconhecer a complexidade dessas interações, uma vez que elas transcendem a romantização de aspectos como a amizade. Nessa turma, emerge uma teia de questões sociais

que vai além do simples vínculo afetivo. A dinâmica interpessoal envolve, também, considerações sobre a relação de poder subjacente. Compreender esses elementos é essencial para oferecer uma abordagem educacional que não apenas explore as dimensões emocionais das interações, mas que também promova uma reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais e as nuances das relações de poder presentes nesse contexto específico de jovens e adultos.

O que foi exposto acima levanta questões críticas sobre a importância de abordar as relações sociais de forma mais aprofundada no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A compreensão superficial dessas interações pode ter um impacto significativo no projeto de vida desses alunos, especialmente considerando o papel central das relações de amizade e de trabalho em suas vidas. É vital reconhecer que, em ambas as esferas, existe uma dinâmica de poder subjacente, onde quem oferece algo detém uma posição que influencia quem recebe. Nesse sentido, desmistificar as relações sociais, evitando a romantização, auxilia no desenvolvimento desses estudantes, capacitando-os a navegar nas complexidades dessas interações de maneira mais consciente e crítica.

Através das questões colocadas pelo professor, é possível indagar que, em uma perspectiva marxista, a análise das relações sociais, incluindo as consideradas mais pessoais, como amizade, é permeada pela compreensão das dinâmicas de poder subjacentes. Assim, pode-se argumentar que, mesmo nas interações tidas como mais íntimas, há uma relação de poder intrínseca. Isso pode se manifestar na distribuição desigual de recursos, influência e acesso aos meios de produção. Por exemplo, amizades podem refletir relações de poder quando uma parte detém mais recursos econômicos, sociais ou culturais do que a outra. (Marx, 2013).

Ao apontar que os jovens e adultos que retornam à Educação de Jovens e Adultos buscam uma formação específica de nível médio, visando mudar suas trajetórias profissionais, reflete não apenas a busca por conhecimentos acadêmicos, mas também uma necessidade de se adaptarem a novos desafios no mundo do trabalho. Além disso, ao ressaltar a importância das relações sociais na dinâmica escolar, destaca-se a relevância desse aspecto para a compreensão do mundo profissional e das adaptações necessárias a novos empregos e relações de poder, reconhecendo a interconexão entre educação, socialização e preparação para o mercado de trabalho na experiência dos alunos da EJA. (Arroyo, 2017).

O próximo material que apresentarei da turma de 2º ano da EJA conduzida pela professora Raquel, também reflete a influência de sua formação em Geografia. Observa-se, assim, a presença marcante da abordagem visual, com a utilização de gráficos e textos mais objetivos do que subjetivos. Isso demonstra como a formação acadêmica do professor tem um impacto significativo na organização das atividades em sala de aula, revelando abordagens

específicas que influenciam a forma como o Projeto de Vida é elaborado naquele ambiente. Adicionalmente, as atividades destacadas estão alinhadas ao modelo previsto nos documentos, em que o 2º ano do Ensino Médio terá uma ênfase na dimensão social, no encontro com o outro.

FIGURA 5 – Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA.

Grande Tema do Projeto de Vida no 2º ano - **O encontro com o outro - Aprender a conviver**

AULA 1 a 4 - Proposta Central: As relações pessoais como apoio para superar as dificuldades.

Por que a família é importante?

Que a família é a base da sociedade, nós já sabemos. Que ela é alicerce e primeira escola na vida de qualquer ser humano, também. Mas por que a família é tão importante para o **desenvolvimento e a formação** de crianças e adolescentes?

Preocupar-se com os filhos é algo natural no seio familiar. Pais sonham com as conquistas que eles terão quando adultos, almejam um **futuro brilhante** e desejam as mais belas vitórias para suas crianças. Criam uma rotina tão ou mais agitada quanto a de grandes executivos, com aulas de idiomas, esportes, artes e outras, para que estejam preparados no futuro para o mercado de trabalho.

Mas será só esse o papel da família? Certamente, não. Ela é a **principal responsável** pela educação de suas crianças; é o porto seguro que, de forma consciente e inconsciente, transmite valores e crenças que, ao longo do tempo, são absorvidos de acordo com os **exemplos de atitudes e comportamentos** dos adultos ao seu redor.

Acompanhe a leitura e saiba por que a família exerce papel tão importante na criação dos filhos e quais são os pontos essenciais para promover seu desenvolvimento.

Habilidades essenciais para o futuro

Quais habilidades socioemocionais precisam ser desenvolvidas desde cedo? São as **habilidades mais complexas da inteligência**, tais como: pensar antes de agir e reagir, colocar-se no lugar do outro (empatia), ser capaz de superar perdas e frustrações e interpretar comportamentos e sentimentos (os próprios e os dos outros).

É muito importante também promover: autoconfiança, autoestima, autocrítica, postura empreendedora, entre outras. Todas essas funções e habilidades são capazes de levar as crianças a desenvolverem **relações intra e interpessoais saudáveis**, embasadas na ética e na honestidade — sem esperar demais a contrapartida.

Dessa forma, a criança cresce sabendo respeitar as diferentes perspectivas, debater e não impor ideias, resolver conflitos, **trabalhar em equipe** e tantos outros ensinamentos que contribuirão para que sejam líderes de si mesmas. A seguir, veja alguns dos pontos de atuação mais importantes.

1. Quais habilidades socioemocionais precisam ser desenvolvidas por nós desde cedo? Qual o papel da família nesse processo?

Fonte: Material da Professora Raquel.

FIGURA 6 – Continuação da Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA.

2. Qual o papel da família em relação a inteligência emocional de uma pessoa?

Desenvolvimento cognitivo

É dentro do ambiente familiar que as crianças começam a desenvolver suas habilidades. Por isso, é imprescindível que sejam **estimuladas**, logo nos primeiros passos, a fortalecer também as funções mais nobres de sua inteligência.

Aspectos como linguagem, raciocínio, capacidade de abstração e de resolução de problemas são fomentados no ambiente familiar. É sabido que, desde o nascimento, o bebê começa a aprender e que essa prática só termina ao fim da vida. O ser humano é curioso, investigativo e apto a absorver informações, mas os primeiros anos de vida são essenciais para impulsionar o **desenvolvimento da inteligência**.

Inteligência emocional

O melhor caminho para formarmos filhos mais inteligentes emocionalmente é **ensiná-los a educar suas emoções** quando ainda pequenos, mas nunca é tarde para essa iniciativa. Da mesma forma que nos preocupamos com o bem-estar físico de nossas crianças, é preciso pensar em seu bem-estar emocional, na forma como elas **protégem suas emoções** e em como se relacionam com o mundo ao seu redor.

É fundamental que as famílias invistam na saúde emocional de seus filhos, contribuindo para a **prevenção de depressão**, estresse, ansiedade, fobias, agressividade, entre outros transtornos psicológicos.

Para isso, é importante compreender que as crianças precisam vivenciar a sua infância. Elas têm necessidade de inventar, **correr riscos**, frustrar-se, ter tempo para brincar e se encantar com a vida. O envolvimento da família no desenvolvimento dos filhos é essencial, pois ela é parte insubstituível na vida de qualquer indivíduo. Isso significa poder dedicar mais tempo às nossas crianças: brincar mais com elas, levá-las para um passeio, sair da rotina de modo simples, mas significativo, com o objetivo de demonstrar amor e carinho. Ou seja, **a família precisa estar atenta e disponível** para favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e emocional de seus filhos.

3. Com base na explicação sobre Inteligência Emocional você acredita que possui IE?

4. Em uma situação difícil ou de estresse, como você lida com as suas emoções? Faça o relato de alguma

Fonte: Material da Professora Raquel.

FIGURA 8 – Continuação da Atividade (1) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA.

escolher o curso superior é decisivo para o **sucesso do indivíduo**, tanto na sua busca pessoal por felicidade e realização quanto pelo desejo que o jovem tem de contribuir para a melhoria do mundo e da vida em sociedade.

O jovem vê-se, muitas vezes, perdido entre o desejo dos pais de que ele siga a mesma carreira de alguém da família ou a **expectativa da sociedade** em valorizar determinadas profissões em detrimento de outras.

Por isso, educar os filhos para exercerem determinadas profissões pode ser bastante frustrante para a família ou para o próprio jovem. Isso porque a escolha, embora possa ser orientada por familiares e até amigos ou profissionais, é absolutamente pessoal. Ser filho de advogado, por exemplo, não é condição que obrigue a cursar Direito.

O jovem necessita contar com o **apoio da família** nesse momento tão decisivo em sua vida. Sem esse apoio, a escolha torna-se um momento de sofrimento e exaustão emocional.

A família é o ambiente em que a criança conhece regras de convivência e se prepara emocionalmente para as **adversidades do mundo exterior**. Nesse longo processo de aprendizado, há todo um esforço em cuidar, amparar, acolher os filhos para que se sintam seguros quando chegar a hora de deixar o “ninho”.

Resta, portanto, enfatizar que o tempo e o espaço dedicados à criação e à formação das crianças pela família exigem **atenção, cuidado e dedicação**. Crescendo em um ambiente sadio e estimulante, habilidades essenciais para a autonomia, felicidade e sucesso são desenvolvidas na criança.

6. Você já pensou em escolher ou já possui uma carreira? Qual?

7. Quais os motivos o levou a essa escolha? Sua família teve alguma interferência nessa escolha? Explique

8. Qual sua prospecção de futuro nessa carreira, ou seja, o que você espera de futuro?

9. Você percebe uma valorização ou desvalorização dessa carreira por toda a sociedade? Explique seu ponto de vista.

Fonte: Material da Professora Raquel.

Durante um período letivo, as atividades mencionadas foram aplicadas em sala de aula, envolveram discussões sobre textos alinhados às experiências e perspectivas dos estudantes, abordando seus relatos de vida e visões sobre o futuro. No entanto, os jovens enfrentaram dificuldades significativas ao tentar identificar as habilidades utilizadas em seus trabalhos, como entregador de marmita ou babá, por exemplo. Além disso, eles encontraram desafios ao expressar a relevância de suas atividades, acreditando que empregos precarizados não têm

impacto significativo na sociedade ou na vida das pessoas. Essa complexidade revela uma desconexão entre a percepção dos estudantes sobre suas ocupações e a valorização dessas experiências na sociedade.

A seleção das atividades por parte de Raquel foi um processo cuidadoso, baseado em uma combinação de diretrizes do estado de Minas Gerais, sugestões encontradas nos cadernos pedagógicos e atividades obtidas em páginas da internet ou em grupos de apoio em redes sociais. Ao construir o material a ser utilizado, Raquel comprometeu-se em atender às especificações do currículo mineiro para o respectivo componente curricular. Simultaneamente, ela considerava as necessidades percebidas por ela como cruciais para serem abordadas em sala de aula.

Como estratégia para conhecer melhor os alunos e compreender o perfil com o qual estava lidando, Raquel organizou uma Feira de Profissões. A atividade ocorreu em sala de aula, com a proposta de que cada aluno apresentasse um objeto simbólico relacionado ao trabalho que desempenha atualmente, acompanhado por um relato ou discussão sobre o significado desse trabalho na sociedade e em suas vidas. Para estimular o engajamento, a professora proporcionou um ambiente mais descontraído, oferecendo salgadinhos e refrigerantes na expectativa de despertar maior interesse por parte dos alunos. Essa iniciativa visava criar um espaço interativo e informativo, promovendo a troca de experiências e reflexões sobre as trajetórias profissionais dos estudantes.

Esse momento marcou meu primeiro contato mais amplo com toda a turma, no qual também participei da dinâmica, compartilhando um pouco sobre minha presença e objetivos. Durante essa atividade, tive a oportunidade de conhecer duas alunas e obter informações sobre suas idades e ocupações. No entanto, essa interação foi pontual, uma vez que não houve mais encontros subsequentes. Conforme apontado por Raquel, esse padrão de comportamento é comum na Educação de Jovens e Adultos, onde a presença não é obrigatória, e os alunos podem comparecer à escola apenas para realizar os exames bimestrais, de modo que a particularidade do engajamento dos alunos na EJA é marcada pela flexibilidade de frequência e foco nas avaliações periódicas.

Os relatos dos alunos ofereceram uma visão diversificada das ocupações e suas percepções sobre a importância do trabalho que desempenham. Cláudio, sushiman em um restaurante local, trouxe sua touca de cozinha, enfatizando a relevância de alimentar as pessoas. Frederico, ajudante no restaurante da família, destaca a importância de sua função na vida pessoal, aliviando o trabalho da mãe e proporcionando alimento à comunidade. Já Thiago, entregador de marmita, simbolizou sua ocupação com a bicicleta, embora não tenha conseguido

expressar a importância de seu trabalho para a sociedade. Clara, que auxilia na produção e venda de caldos, trouxe um recipiente de marmita, sem conseguir apontar a relevância de sua contribuição. Por fim, Flávia, babá de duas crianças, apresentou uma mamadeira, destacando a importância de auxiliar mães que precisam trabalhar fora de casa. Essas narrativas revelam perspectivas distintas sobre o significado e a importância do trabalho na vida desses estudantes.

Reiterando, é relevante destacar que nesta turma apenas três alunos demonstraram assiduidade e participação ativa, sendo eles o Cláudio, o Frederico e o Thiago. As demais alunas, Clara e Flávia, compareciam somente para realizar avaliações de Projeto de Vida ou Geografia, durante o horário da disciplina, sem compartilhar informações sobre suas vidas pessoais, exceto durante essa feira de profissões, que representou uma das avaliações realizadas. Essa distinção no engajamento dos alunos destaca a necessidade de compreender as dinâmicas individuais e os diferentes níveis de envolvimento na abordagem do Projeto de Vida.

Dessa maneira, apresento agora as atividades que foram desenvolvidas nas últimas cinco semanas de aula e representa um ponto importante a ser explorado. Vale ressaltar que, devido à diminuição da frequência dos alunos no final do ano, Raquel enfrentou desafios para dar continuidade ao planejamento de suas aulas, resultando em uma extensão maior do que inicialmente planejado para essa atividade específica. Esse contexto evidencia as dificuldades enfrentadas na gestão do tempo e na condução das atividades diante das variáveis da frequência dos alunos, apontado frequentemente nos relatos dos três professores que acompanhei.

FIGURA 9 – Atividade (2) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA.

AULA 5 - Tudo pode mudar
 Objetivos
 - Refletir sobre as mudanças sociais atuais e o impacto delas na vida das pessoas;
 - Perceber que o mundo está em constante transformação dentro de um intervalo de tempo muito curto e isso exige das pessoas maior capacidade de adaptação;
 - Construir uma visão ampla do processo pessoal de adaptação;
 - Reconhecer a adaptação (resiliência) como competência necessária a ser desenvolvida.

O fenômeno da psicoadaptação deve ser lapidado.

Alguns estudiosos reconhecem a resiliência como um fenômeno comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001).

De fato, todos têm o fenômeno da psicoadaptação em seu psiquismo.

Sem esse fenômeno, uma mãe jamais suportaria a perda de um filho, uma criança não sobreviveria às violências sofridas em sua infância, um adulto não sobreviveria aos vexames, humilhações sociais, perdas de emprego, crises financeiras. (...)

(...) Se quisermos ser resilientes, “elásticos”, “flexíveis” e “resistentes” diante dos estímulos estressantes, precisamos decifrar, educar, enriquecer o fenômeno da psicoadaptação.

A dor, as derrotas, as lágrimas, devem ser sempre evitadas, mas ninguém vive continuamente em céu de brigadeiro. Como turbulências são inevitáveis até em dias de céu claro, deveríamos usá-las para expandir nossa maturidade resiliente. (...)

(...) O grande problema é que o sistema educacional é falho e superficial. Escolas do mundo todo ensinam as crianças e jovens a estudar o imenso espaço que nunca pisarão, mas não os terrenos das perdas, das crises, dos desafios e das contrariedades existenciais (...).

Atividade 1 - Qual é o maior desafio a ser enfrentado e quais as opções para lidar com o impacto da mudança na sua vida?

Atividade 2 - Você acredita que a resiliência é competência necessária a ser desenvolvida? Porque?

Fonte: Material da Professora Raquel.

FIGURA 10 – Continuação da Atividade (2) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA.

Atividade 3 - Respostas aos Desafios

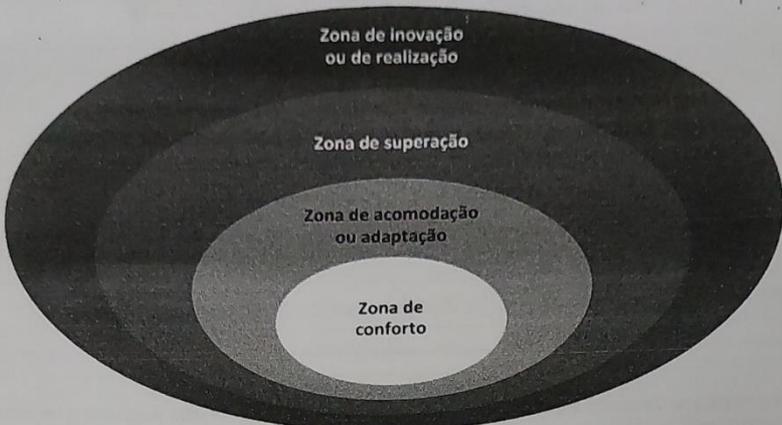
1. As imagens abaixo representam algumas das transformações sociais que, iniciadas no século passado, ganharam um ritmo e uma velocidade muito intensos em nosso tempo. De acordo com a sua visão de mundo, cite alguns dos desafios e das possibilidades que caracterizam cada uma dessas transformações na sociedade em que vivemos:

EXEMPLO	Consumismo exacerbado	Superpovoamento dos espaços urbanos	Avanço exponencial da Tecnologia	Nova configuração das famílias
	5 	6 	7 	8 
Desafios: Crises financeiras, individualismo, mercantilismo, supervalorização das coisas materiais, manipulação, etc.	Desafios:	Desafios:	Desafios:	Desafios:
Possibilidades: Liberdade de compra, bem-estar pessoal, produção industrial, consumo sustentável, etc.	Possibilidades:	Possibilidades:	Possibilidades:	Possibilidades:

Fonte: Material da Professora Raquel.

FIGURA 11 – Continuação da Atividade (3) de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio EJA.

Processo de adaptação:



2 -Tomando como base as reflexões que você fez a partir da imagem “Processo de adaptação” responda:

a) Você acha que, em algum momento, desperdiçou energia, atribuindo a culpa a alguém? Por que você acha que isso aconteceu?

b) Quais as atitudes, escolhas ou posturas que você pode enumerar para encarar a situação com imparcialidade?

c) Para você, qual a relação existente entre a capacidade de adaptação e a confiança?

Fonte: Material da Professora Raquel.

A dificuldade em dar continuidade às aulas foi agravada pelo fato de a professora ter elaborado o material com uma sequência específica de raciocínio e pensamento. Seu objetivo era instigar uma reflexão sobre as transformações sociais e seu impacto na vida dos alunos, além de abordar a necessidade de adaptação da sociedade como um todo a essas mudanças. Essa interrupção na sequência planejada influenciou a compreensão e absorção do conteúdo pelos alunos, o que fez com que Raquel ficasse desmotivada em continuar as aulas.

Com apenas 45 minutos de aula, as questões planejadas não puderam ser totalmente abordadas. Diante dessa limitação, a professora optou por utilizar os textos como ponto de

partida para uma discussão, mesmo que superficial, envolvendo os três alunos frequentadores. Em meio aos desafios enfrentados por Raquel, sua estratégia foi alinhar o currículo à realidade dos alunos periféricos. Interpreto que, essa abordagem, inspirada na perspectiva de ensino de Barreto e fundamentada no pensamento de Paulo Freire, destaca a importância de contextualizar o conteúdo de forma significativa para os estudantes.

[...] o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada (Barreto, 1998, p.56).

Agora, compartilharei as atividades desenvolvidas nas turmas de 3º ano da EJA, ministradas pelo professor Pablo. O docente conduziu duas atividades, além de participar da feira cultural realizada pela escola, abordando perspectivas relacionadas ao trabalho e empreendedorismo. Destaco mais uma vez a influência de sua formação em Engenharia Civil, com mestrado em Física, na abordagem dos temas ligados ao mundo do trabalho. Ao orientar a turma para a Feira Cultural, o tema escolhido foi a cultura afro-brasileira, e a divisão dos alunos foi feita por eles mesmos. Cerca de três aulas foram dedicadas à estruturação da apresentação, criação de cartazes e elaboração das falas, utilizando o espaço da biblioteca para realizarem suas pesquisas.

A Feira Cultural merece um destaque no desenvolvimento deste tópico da pesquisa. Ocupando três semanas na grade escolar, o planejamento dessa Feira Cultural ocorreu na biblioteca e em sala de aula. Realizada em uma sexta-feira à noite, os estudantes da turma de Pablo montaram uma exposição com cartazes, reproduziram danças e comidas da cultura afro-brasileira, reconhecendo a importância de desenvolver essa temática em todas as modalidades de ensino. Dito isso, cada turma do ensino noturno teve um professor orientador, responsáveis por auxiliar na elaboração dos trabalhos para a exposição na Feira. Ao final, Pablo elogiou muito os alunos e a forma como eles abraçaram esse projeto da escola.

É relevante ressaltar que o processo de pesquisa sobre temas ou atividades para serem realizadas em casa não é eficaz nas turmas da EJA, especialmente no 3º ano. Com vidas muito corridas e itinerários apertados de idas e vindas para a escola, a oferta de espaços na escola para a construção do trabalho por parte do professor Pablo se deu pela compreensão de que certas abordagens precisam ocorrer no ambiente escolar para serem bem-sucedidas. Assim, ele aproveitou o horário reservado para o Projeto de Vida como um auxílio aos alunos no

desenvolvimento do trabalho para a Feira Cultural, facilitando a maioria dos alunos em participarem e contribuindo, em grupo, para o desenvolvimento de um projeto.

FIGURA 12 – Atividade (1) de Projeto de Vida do 3º ano do Ensino Médio EJA.

T.19) 1ª PARTE- As 10 competências transversais mais valorizadas pelos empregadores

Não existe uma definição única e universalmente reconhecida para competências transversais. De acordo com o Collins English Dictionary, as chamadas soft skills são aquelas qualidades que não dependem dos conhecimentos adquiridos: incluem o bom senso, a capacidade de se relacionar com as pessoas e uma atitude positiva e flexível.

São definidas como "soft" em oposição às "hard", que constituem a riqueza de conhecimentos e habilidades técnicas que o funcionário possui.

É possível identificar algumas características gerais das competências transversais

- São "desejáveis", valorizadas e procuradas pelas empresas, tanto na fase de contratação como posteriormente.
- Em alguns setores são essenciais, em outros extremamente úteis.
- Podem ser transmitidas, mas algumas são inatas e difíceis de medir.

Em essência, as soft skills correspondem a habilidades interpessoais e comportamentais, habilidades cognitivas e outros traços específicos de personalidade.

soft skills (competências transversais): As soft skills são, em linhas gerais, as habilidades comportamentais que um indivíduo possui na condução de suas atividades diárias. Ou seja: elas estão diretamente ligadas à forma como lidamos com as pessoas ao nosso redor.

QUESTIONÁRIO- 1ª PARTE:

- 1) O que significa competências transversais (soft skills)?
- 2) O que são as "soft skills" de acordo com o Collins English Dictionary?
- 3) Cite as três qualidades, na visão de o Collins, que não dependem dos conhecimentos adquiridos?
- 4) Em que consiste o "soft" em oposição às "hard"?
- 5) Citar três "características gerais das competências transversais" (itens a, b e c).
- 6) De mais importante, o que corresponde as soft skills?

Fonte: Material do Professor Pablo.

FIGURA 13 – Atividade (2) de Projeto de Vida do 3º ano do Ensino Médio EJA.

EMPREENDEADORISMO- PARTE 1

O empreendedorismo é um fenômeno (1) que impulsiona a economia e estimula a inovação. Ser (2) empreendedor significa identificar oportunidades, assumir riscos e criar algo novo ou melhorar o existente.

Os empreendedores (3) são pessoas que possuem uma visão de negócios e estão dispostas a dedicar tempo, esforço e recursos para transformar suas ideias em realidade.

Eles são (4) movidos pela paixão, determinação e perseverança, buscando constantemente soluções criativas para desafios.

Uma das características (5) fundamentais do empreendedorismo é a capacidade de assumir riscos.

Os empreendedores estão dispostos (6) a enfrentar incertezas e lidar com possíveis fracassos, aprendendo com eles e seguindo em frente.

Eles entendem que o risco (7) é uma parte inevitável do processo de construção de um negócio e estão preparados para lidar com as consequências.

A inovação (8) desempenha um papel central no empreendedorismo. Os empreendedores (9) buscam constantemente maneiras de melhorar produtos, serviços e processos existentes ou criar algo completamente novo.

Questionário:

- 1) O que é o empreendedorismo e o que ele faz?
- 2) O que significa ser empreendedor?
- 3) Que tipo de pessoas são os empreendedores?
- 4) O que move os empreendedores?
- 5) Qual a características fundamentais do empreendedorismo?
- 6) O que os empreendedores estão dispostos a enfrentar?
- 7) O que entende o empreendedor sobre o risco?
- 8) Fale sobre a inovação no empreendedorismo.
- 9) Na inovação o que buscam os empreendedores?

Fonte: Material do Professor Pablo.

Utilizar do empreendedorismo como solução para construir um futuro mais bem sucedido, no caso de alunos EJA, não é realista. As possibilidades de desenvolverem um negócio, com resiliência para enfrentar fracassos e incertezas já faz parte da realidade desses alunos quando se referem a construção de futuro. São jovens que trabalham em empregos precarizados, em que a abordagem do empreendedorismo como solução para construir um futuro bem-sucedido apenas perpetua certas violências vivenciadas por eles. Seria mais eficaz explorar maneiras de fortalecer suas habilidades, oferecer oportunidades de aprendizado prático e fornecer suporte para que possam enfrentar os desafios existentes em suas trajetórias.

Ao abordar as "soft skills" desejadas pelos empregadores, muitas vezes a linguagem mercadológica prevalece, e a falta de uma tradução real pode excluir aqueles que não tiveram exposição a esses termos em inglês, impondo demandas de conhecimento que nem todos os jovens e adultos tiveram a oportunidade de adquirir. A falta de contextualização adequada nos textos pode levar a interpretações diversas, como no caso do estudante Victor e seu sonho de

investir na bolsa de valores, destacando a importância de uma abordagem mais acessível e inclusiva.

Com relação à forma como os conteúdos são selecionados, Pablo apontou que utiliza de recursos *online* e das redes sociais. Assim como Raquel, ele faz parte de um grupo de apoio entre os professores de Projeto de Vida do estado de Minas Gerais e compartilham entre si atividades e dicas de como proceder com a temática. Além disso, ao montar o material, ele levou em consideração o fato de os alunos EJA já estarem inseridos no mercado de trabalho e exigirem formas mais maduras de discussão do conteúdo.

Após apresentar os materiais didáticos utilizados pelos docentes, torna-se evidente que as abordagens são bastante distintas entre si, mesmo quando aplicadas a turmas diferentes, com realidades sociais e localizações geográficas diversas. Em diálogo com Pierre Bourdieu e sua teoria sobre a escola, entendo a instituição como um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 2011). Para ambos, o sistema de ensino, ao priorizar conteúdos curriculares legitimados pelas classes dominantes, herança do capital cultural, exclui os alunos provenientes de classes populares do processo de produção de conhecimento.

A violência simbólica apontada acima, se manifesta por meio das instituições e de seus agentes controladores. A escola, como uma instituição social de autoridade, revela essa violência simbólica por meio de seus conteúdos, materiais didáticos, relações sociais e pedagógicas. As restrições impostas pelas atividades de Projeto de Vida, presentes no currículo mineiro, na BNCC e na adaptação de ambos para a sala de aula, simbolizam a imposição de normas e regras da classe dominante sobre os alunos de classes populares (Bourdieu; Passeron, 2011). Nesse contexto, a escola atua como um meio de perpetuação e legitimação de privilégios sociais (Alves, 2017, p. 117).

Essa dinâmica, conforme o pensamento de Pierre Bourdieu, impacta a capacidade dos alunos de construir seus projetos de vida. Sem compreender toda a história que molda suas realidades sociais, eles podem ignorar as barreiras sistêmicas e acreditar que apenas mérito ou vontade própria são suficientes para trilhar o caminho desejado. Na minha perspectiva, o componente curricular Projeto de Vida desempenha um papel social crucial, especialmente para os alunos de escolas públicas, ao despertar a consciência para a realidade e estimular a capacidade de aspirar a algo (Appadurai, 2004, p. 60). Após essa exposição, ainda resta uma pergunta: Como essas reflexões podem contribuir para uma abordagem mais eficaz do Projeto de Vida nas escolas?

Nesse sentido, o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) transcende a mera execução de atividades em

sala de aula, demandando uma compreensão profunda das diversidades que permeiam esse contexto. Devido a isso, abordo a questão do Projeto de Vida sob uma perspectiva cultural, reconhecendo que tanto a elaboração das aulas pelos professores quanto a construção do futuro pelos alunos são intrinsecamente influenciadas por questões culturais. A inclusão do conceito de diversidade neste contexto representa a compreensão de que as diferenças individuais na população não são suficientes para guiar a criação de políticas ou projetos que atendam de maneira adequada às suas necessidades e particularidades. Isso requer uma consideração mais ampla das diferentes significações atribuídas à vida dentro de um sistema.

Os indivíduos, por sua vez, codificam, organizam e regulam seus comportamentos em relação aos outros, refletindo a complexidade das interações sociais. Entretanto, ao adotar um discurso universal em prol de temas comuns, corre-se o risco de excluir o contexto mais amplo das significações na vida dessas pessoas, tais como os conflitos políticos, os desafios de ensino-aprendizagem e as diversas nuances das diferenças culturais. A abordagem cultural e a consideração da diversidade, portanto, são fundamentais para construir um componente curricular de Projeto de Vida que seja verdadeiramente inclusivo e sensível às realidades variadas dos alunos da EJA.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo de pesquisa, concluiu inicialmente que os estudantes e professores entrevistados proporcionaram relatos significativos para a compreensão do componente curricular "Projeto de Vida" em Minas Gerais. Suas trajetórias de vida evidenciaram a importância de adaptar o conteúdo e as aulas, considerando as realidades e particularidades da Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisar as percepções dos estudantes em relação aos símbolos associados à instituição escolar e ao significado da escolarização para esses jovens e adultos, constata-se que a escola é percebida como um meio de ascensão social, proporcionando a oportunidade de acesso a novas possibilidades de emprego após a conclusão do ensino médio. Nas suas manifestações, evidencia-se que a Reforma do Ensino Médio alterou a concepção que possuíam sobre o papel da escola, tornando algumas disciplinas menos significativas. Por outro lado, nota-se o interesse destes sujeitos no componente curricular de Projeto de Vida, revelando um engajamento na construção de um futuro e nas tentativas de definir trajetórias pessoais.

Uma das conclusões mais relevantes refere-se à tendência de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, na qual as salas de aula predominantemente abrigam jovens com idades entre 18 e 30 anos. A evasão escolar ao longo dos anos está associada à necessidade dos estudantes de buscar oportunidades de emprego, sendo um dos motivos apontados para a saída e retorno à escola. Uma estudante destacou: "Repetir e continuar no 1º ano [do ensino médio] com 18, 19, 20 anos é muito ruim e, por isso, viemos pra EJA. É mais rápido, e não precisamos ficar 'para trás'". Essa perspectiva evidencia a busca pela EJA como uma alternativa eficaz para superar a defasagem de idade, aumentar o tempo de formação educacional e melhorar os salários.

A autora Alves (2017), conclui em seu trabalho de pesquisa que

As desigualdades escolares como um reflexo das desigualdades sociais se fazem presentes no cotidiano dos jovens, sobretudo, quanto as suas escolhas por cursos relativamente acessíveis em face dos seus campos de possibilidades. Alguns jovens pesquisados ousam sonhar voos mais altos, expressando o desejo de ingresso, após a conclusão do ensino médio, em cursos de Medicina e Direito (Alves, 2017, p. 178).

Considerando as trajetórias de vida dos jovens entrevistados por mim, o trecho da autora e as razões que os levaram a retornar à escola, destaca-se com frequência a busca por melhoria no emprego ou avanço nas posições dentro das empresas em que atuam. Como expresso por

um dos alunos do 2º ano da EJA: "Eu quero obter meu diploma para subir de cargo na empresa que trabalho ou até mesmo buscar uma mudança de emprego, porque sem o ensino médio as dificuldades aumentam". Em contrapartida, assim como expresso por Alves (2017), também me deparei com jovens que buscavam a universidade, sonhavam com futuros mais promissores e carreiras de prestígio.

Considerando as trajetórias de vida singulares dos jovens e adultos, bem como suas demandas diferenciadas, atribuo aos seus Projetos de Vida a concepção de não linearidade, conforme desenvolvido por Pais (2001). Essa abordagem evidencia a necessidade de readequação dos currículos e das instituições escolares às realidades específicas dessa modalidade de ensino. Na perspectiva dos jovens desta pesquisa, a prática e a vivência fora dos limites escolares foram determinantes na moldagem e formação de suas identidades. Nesse contexto, a escola, enquanto instância de educação formal, se apresenta como uma oportunidade de mobilidade social, exercendo impactos nas vidas desses jovens e adultos em dimensões que ultrapassam as esferas de socialização e cultura, alcançando aspectos econômicos e sociais de maneira mais preponderante.

Nesse contexto, o papel dos professores de Projeto de Vida revela-se desafiador, uma vez que buscam conferir à escola uma relevância, ao mesmo tempo em que se deparam com o dilema entre seguir os materiais didáticos conforme as diretrizes do estado de Minas Gerais ou adaptá-los às realidades profissionais dos alunos. Diante disso, o processo de desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida carece de um padrão fixo, indicando que os professores necessitam compreender a dinâmica específica de cada turma com a qual estão lidando. Essa compreensão se torna crucial para perceberem o papel que a escola desempenha na vida dos alunos, demandando uma abordagem flexível que considere as peculiaridades individuais e os contextos profissionais em que estão inseridos.

Esta pesquisa buscou compreender não apenas o Novo Ensino Médio sob a perspectiva estrutural, mas também as realidades dos alunos, com ênfase no componente curricular de Projeto de Vida. Nesse contexto, é pertinente retomar as reflexões do teórico Michael Apple (2006), que salienta que as escolas desempenham não apenas o papel de formar indivíduos, mas também de produzir conhecimento. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas instituições estão contribuindo para a formação de jovens e adultos que, em busca de sobrevivência dentro do sistema, retornam à escola com o intuito de conquistar seus diplomas.

Além disso, pude observar as tensões evidentes entre os professores e o Novo Ensino Médio. Enfrentando desafios consideráveis para conciliar suas formações prévias com os novos componentes curriculares, os docentes precisavam abordar e planejar as aulas de maneira

minuciosa, visando superar a percepção de que o conteúdo não se limitava a uma mera sessão terapêutica, um curso de coaching ou uma avaliação vocacional. Os jovens e adultos envolvidos pareciam demandar algo mais tangível, algo que abarcasse não apenas o presente, mas também refletisse sobre o passado e projetasse o futuro.

Nesse contexto, atividades como a feira de profissões revelaram-se de extrema importância. Esses eventos proporcionaram um espaço valioso para os estudantes discutirem não apenas as funções que desempenham atualmente, mas também para expressarem suas expectativas em relação ao que aspiram realizar após a conclusão da escola. Essa abordagem mais prática e contextualizada contribuiu significativamente para o engajamento dos alunos, permitindo que refletissem de maneira mais concreta sobre suas trajetórias e aspirações futuras.

Dessa forma, a categoria "tempo" emergiu como um elemento de extrema relevância nesse trabalho, pois os relatos dos alunos, seus Projetos de Vida e suas histórias entrelaçam-se com a definição proposta por Melucci (1997). Concebido como uma questão social, o tempo na experiência social dos indivíduos exerce uma influência direta sobre o próprio significado da experiência temporal (Melucci, 1997). Nesse contexto, a escola se apresenta como uma etapa na consolidação da idade adulta, representando a busca por reafirmação, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, e a capacidade de transitar efetivamente para o mundo adulto. A compreensão da temporalidade revela-se, assim, um fio condutor essencial para interpretar as aspirações, desafios e trajetórias desses estudantes na busca por sua inserção plena na sociedade.

Nesse contexto, o desenvolvimento do componente curricular "Projeto de Vida" mantém-se numa busca constante pelo reconhecimento da diversidade presente entre os jovens e adultos que frequentam as salas de aula, bem como de suas demandas por serem considerados em suas particularidades. Durante o processo de observação desta pesquisa, tornou-se evidente que a elaboração das aulas era centrada nos aspectos culturais, com os docentes (e até mesmo a instituição escolar como um todo) reconhecendo a temporalização como um fator crucial no desenvolvimento das atividades.

No cenário político da Reforma do Ensino Médio, os desafios relacionados aos jovens e adultos envolvem uma tensão entre autonomia e protagonismo, ao mesmo tempo em que enfrentam o risco de uma homogeneização das experiências juvenis, de seus possíveis percursos e escolhas. Nos documentos oficiais, os projetos de futuro parecem convergir em direções pré-determinadas, afastando-se não apenas da realidade escolar, mas também das complexidades sociais e das perspectivas individuais. A abordagem sugerida nos documentos parece alinhar-

se mais com as expectativas dos idealizadores do que com as necessidades e aspirações reais dos jovens e adultos envolvidos no processo educativo.

Finalizo, destacando que ao dar voz aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e aos professores do componente curricular Projeto de Vida, foi possível aprofundar a compreensão da implementação do Novo Ensino Médio por meio de suas perspectivas. Essa abordagem permitiu reconhecer, acima de tudo, as aspirações, potencialidades e especificidades desses indivíduos, contribuindo não apenas para uma compreensão mais abrangente do processo educativo, mas também mais inclusiva e sensível às necessidades e expectativas reais dos envolvidos no universo da Educação de Jovens e Adultos. São as narrativas entrelaçadas dessas histórias que, coletivamente, apontam na direção para onde desejam alçar voo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Vladirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8 – 2020

ALVES, Maria Alda de Sousa. **Juventudes e Ensino Médio: transições trajetórias e projetos de futuro**. Editora CRV. Curitiba, 2017.

ANDRADE, Antonio dos Santos. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. **Cad. Pesq**, São Paulo, v. 73, p. 26-37, maio. 1990.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. In: **Reunião anual da ANPED – sociedade, democracia e educação: qual universidade?**, 2004, Caxambu/MG.

APPADURAI, A. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. Rao, V. and Walton, M., (eds.) **Culture and Public Action**, Stanford University Press, Palo Alto, California, 2004, pp 59-84

APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 46, p. 606-644, set/dez. 2015.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. Cap. 2. p. 49-69.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. Cap. 3. p. 71-106.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. V. V. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 153-203, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1997. 176 p.39

BECKER, Howard S, GEER, Blanche. **Participant Observation and Interviewing: A Comparison**. **Human Organization**. Vol. 16, No. 3 (FALL, 1957), pp. 28-32 (5 pages) Published By: Society for Applied Anthropology

BOURDIEU, P. A. **“Juventude” é apenas uma palavra in Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. A; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 01 de mar. de 2023.

BRASIL. 2017. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**: Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 de mar. de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOURLART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 143-176, 2002.

CAVALCANTE, Janayna. Educação de adultos na ordem pós democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista E-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1123-1143, 2019.

CORROCHANO, Maria Clara. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: PAPA, Fernanda de Carvalho, FREITAS, Maria Virgínia (Org). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: editora Petrópolis, 2011.

CORTI, Ana Paulo. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. 2009.

COUTINHO, Francisco Ângelo; MUNDFORD, Danusa; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. A etnografia de sala de aula e estudos na educação em ciências: contribuições e desafios para investigações sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica. **Investigações em Ensino de Ciências – V19(2)**, pp. 263-288, 2014

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.8, n. 100, out. 2007

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIB, Sandra Korman; CASTRO, Lúcia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2010, vol. 13, n. 1, pp. 1-15.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, outubro, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

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

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de vida em Minas Gerais: vale tudo? discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio. **SciELO**, p. 1-20, 2022.

FEIXA, C. Antropología de las edades. In: PRAT & MARTÍNEZ (orgs.), **Ensayos de Antropología Cultural**. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat, Barcelona, Ariel, 1996

FERRETI, Celso; ZIBAS, Dagmar, et al. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p. 411-423, 2004

FERRETI, Celso, KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para que? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

FILHO, Alcides Alves de Souza. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 2ed. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, p. 149-174, 2003.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Em tese, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 22(2):15-46, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, ed. 1, 2016.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, 2005.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Rev. Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-5, 2005

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventudes, Ensino Médio e Projeto de vida. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Trad: Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 5 ago. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANNHEIN, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCI, Marialice M. (Org). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011

MARTINS, R; FRAGA, P. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n.03, p. 268-278, 2015.

MARX, K. O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillacv; BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, ed. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Brasil, 1997

MELUCCI, Alberto. **Nomads of the present: social movements and individual needs in contemporary society**. Philadelphia: Temple University Press, 1989.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. - Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2001

MESQUITA, Fábio Júnior. O que há de Projeto de Vida para os estudantes e educadores nos currículos? Reflexões sobre o caderno orientador de Projeto de Vida da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. **Inter-Ação**, Goiânia, v.48, n.1, p. 15-29, jan/abr. 2023

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2021. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 01 de mar. de 2023.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar, a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola** v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.p. 60-74.

MOREIRA, Nubia Regina; TIGRE, Rosane Silva de Jesus. A educação de Jovens e Adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso. **Revista Cocar**, v. 33, n. 15, p. 1-21, jan. 2021.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In:OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-20, 26 fev. 2020.

MOURA, Carmen Brunelli; SILVA, Marluce Pereira. O sujeito da EJA. In: **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões impertinentes**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial—Ciência e Vida**. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Felix da. Projetos de vida no ensino médio. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 1263-1286, 29 set. 2021a.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Felix da. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 1263-1286, jul./set. 2021b

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27030, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334>.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, 105-106(25), pp. 139-16, 1990

PAIS, Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003

PAIVA, Jane. Imaginando um EJA que atenda as demandas de cidadania, equidade inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, ed. 33, set.dez 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414—1435 out./dez. 2019

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 5/6, pp. 15-24, 1997

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 2021

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 1, p. 17 - 33, JAN/MAR 2019.

REIS, R. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**, Porto de Galinhas, 2012. v. 35. p. 01-15.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. Educação de pessoas jovens e adultas: revisando tendências e a situação atual. In: **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões impertinentes**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2018a.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. Educação de Jovens e Adultos: síntese de concepções. In: **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões impertinentes**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2018b.

ROVELLI, Carlo. **A realidade não é o que parece: a estrutura elementar das coisas**. Editora Schwarcz S.A. Rio de Janeiro, Brasil, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 19, ed. 3, p. 1131-1141, set./dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2022

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SHERER, Renata Porsher. A emergência das escolhas individuais como um princípio curricular no Brasil: uma crítica à escola do neoliberalismo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º 23, 2022, pp. 1-25

SILVA, J. H. da. Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S. P., Brasil, 2012

SILVA, Amanda Félix da. Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública. 2019. 229 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

SILVA, Kleber Corrente. Educação para a carreira e projeto de vida: confluência das representações sociais e do Habitus estudantil. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2019a.

SILVA, José Humberto da. Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. V.8 – N. 19 – Setembro-Dezembro de 2019. Rio de Janeiro, 2019b

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, p. 1-15, 22 out. 2018.
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Itinerário formativo educação de jovens e adultos**. Matrizes Curriculares Resolução SEE nº 4.777/2022 e Resolução SEE nº 4.798/2022 (Anexo XI) - Novo Ensino Médio 2023. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022. Disponível em:
<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em: 01 de mar. de 2023. .41

SILVEIRA, Éder da S. SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, F. L. B. de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1562–1585, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iesp.3.15298. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista Usp**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, março/maio. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**, p. 87-128, 2005.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation. Orlando- Florida**. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

TIGRE, Rosane Silva de Jesus. O significado da educação de jovens e adultos – EJA nos documentos após a reforma do ensino médio. Orientador: Nubia Regina Moreira. 2021. 103 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista - BA, 2021.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas**. 3. ed. São Paulo: Zahar, 1994.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (ORG). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154

**APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA – ALUNOS
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

1. Onde você vive?
2. Qual a sua idade?
3. Você se identifica com algum gênero?
4. Você se vê pertencente à qual raça?
5. Qual classe social você acha que pertence?
6. Me conte um pouco mais sobre sua trajetória de vida, como você chegou na escola e porque estudar na modalidade EJA?
7. Qual a sua percepção sobre o novo ensino médio? Ele te afetou de alguma forma?
8. Qual a sua percepção sobre o componente curricular de Projeto de Vida?
9. Ao ter contato com ele, você sentiu algum impacto nas suas escolhas de vida?
10. Você acha que ele foi capaz de te ajudar a delimitar seus projetos de futuro?
11. Como as aulas acontecem? Você participa das aulas?
12. Você acha que os professores possuem capacidade de ministrar o componente curricular?
13. Você acha algumas questões podem ser modificadas? Quais?
14. O que você acha do material didático? Ele é adequado para Projeto de Vida no EJA?
15. Você acha que existem certas questões específicas que deveriam ser abordadas por Projeto de Vida na EJA?
16. Tendo em vista a sua trajetória de vida e o componente curricular Projeto de Vida, você acha que existe uma concordância entre os temas abordados e a sua realidade?

**APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA –
PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA NA EJA**

1. Onde você vive?
2. Qual a sua idade?
3. Você se identifica com algum gênero?
4. Você se vê pertencente à qual raça?
5. Qual classe social você acha que pertence?
6. Qual a sua formação?
7. Você possui pós-graduação? Em que?
8. Me conte um pouco mais sobre sua trajetória de vida, como você começou a lecionar na EJA?
9. Qual a sua percepção sobre o novo ensino médio?
10. Qual a sua percepção sobre Projeto de Vida?
11. Você acha que é adequado o seu formato para as turmas de EJA?
12. Como as aulas acontecem?
13. Você acha que os professores possuem capacidade de ministrar o componente curricular?
14. Você acha algumas questões podem ser modificadas? Quais?
15. Quais os materiais didáticos utilizados?
16. O que você acha dos livros didáticos específicos para Projeto de Vida?
17. Os materiais utilizados são adequados para o EJA?
18. Você acha que existem certas questões específicas que deveriam ser abordadas por Projeto de Vida na EJA?
19. Tendo em vista as trajetórias de vida dos alunos EJA e a proposta de Projeto de Vida, você acha que ambos estão em sincronia e concordância na prática?