

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTÔNIO MARCOS FRANCISCO

**INSTABILIDADE E PROJETOS DE VIDA: AS INCERTEZAS DO MUNDO
NO CAMINHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

SÃO CARLOS -SP

2025

ANTÔNIO MARCOS FRANCISCO

**INSTABILIDADE E PROJETOS DE VIDA: AS INCERTEZAS DO MUNDO
NO CAMINHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Linha de Pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roseli Esquerdo Lopes.

SÃO CARLOS -SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Faça a sua preenchendo [ESTE FORMULÁRIO AQUI.](#)

--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Antônio Marcos Francisco, realizada em 26/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Profa. Dra. Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo (UEMG)

Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia Leme de Oliveira Borba (UNIFESP)

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos as pessoas que sofrem com as fatalidades e circunstâncias da vida, para que visualizem, em sua existência histórica, a beleza da vida e a possibilidade de reconstrução da realidade social. Na amplitude do saber humano e da cultura, aqueles que se sensibilizam com a beleza da arte, principalmente da literatura, encontram em seu próprio ser a verdadeira natureza humana: do amor e da esperança, da paz e da felicidade, experiências singelas para um mundo capitalista, mas valiosas para o mundo da vida. Deixo esse texto, pois ele ilustra uma metáfora cujo significado visa revelar que os problemas e dificuldades da vida podem se dissipar ou se amenizar caso todos estejam dispostos a viver em “comunidade”, em uma sociedade mais acolhedora e solidária, onde a caminhada ombro a ombro promova a luta por objetivos comuns. Esse texto também é uma homenagem ao Grupo METUIA que propõe ações em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

A janela de Elisa

Como era lindo o sorriso de Elisa, sua magia perpassava nossos olhos e atingia profundamente nosso espírito. Não havia dia entediante nem tristeza ao seu lado. Oh! Como posso aprender com essa jovem que se inclina para fora da janela de sua casa para encantar o mundo. Via seus olhos admirando as crianças que brincavam no jardim, à sombra da copa do pé de Flamboaiã de flores vistosas e folhas verdejantes. Seus olhos transportavam seu corpo até onde não podia ir e, de lá, vinham os risos e gritos de felicidade que a faziam sorrir. Não há imagem mais bela do que a de Elisa, em sua janela, decorada com flores rosas, laranjas, brancas e vermelhas. Não sei se são as flores ou se é o sorriso de Elisa, que desperta o encanto, que invade nossa mente e atinge nossa alma. Não há imagem mais fascinante! Quem ensinou aquela criança a ser uma pessoa humana tão bela? Ao fundo, atrás da janela, podíamos ouvir os gritos de seu irmão mais jovem chamando a enigmática Elisa; queria ele também sair e sentir o sol, a terra e o cheiro do jardim. Ele era parte de Elisa e, ela, a sua vontade de viver. Duas crianças vivendo com intensidade o que podiam sentir da vida que os abraçava. Na janela havia espaço para o seu irmão, mas ele não podia ver nada, apenas ouvir os gritos de alegrias das crianças e os perfumes que as flores exalavam. Um mundo a ser conquistado pelas jovens crianças que experimentavam em sua existência, aos poucos, o gosto de viver.

Lentamente podia ver Elisa se afastando da janela, seu sorriso permanecia ainda mais encantador. Atrás de Elisa, com todo entusiasmo acolhedor, surgia seu irmão. As mãos presas à cadeira de Elisa e ouvidos abertos aos comandos da irmã. Esquerda! Direita! Suas pernas ganhavam força pelo animo e alegria que saltavam do jardim e atingiam a janela. Agora era hora de conhecerem aquele mundo, que há muito viam e ouviam: que sonhavam. Por um instante não podia ver nada além da janela, que agora perdera toda sua beleza, pois Elisa volta-se para o interior de sua casa em busca da saída mais próxima. Não demorou a surgir naquele momento o maravilhoso sorriso de Elisa que agora se enriquecia, pois somava-se ao de seu irmão. Como dois descobridores caminhavam em direção ao jardim. Elisa era os olhos que os guiavam, seu irmão, o andar que os conduziam. Pela primeira vez aquelas duas crianças se uniam as outras para compartilharem a alegria de brincar e viver. Dividiam seus sorrisos, suas alegrias. Agora não era Elisa mais quem olhava pela janela, mas a janela que olhava para Elisa e, encantada, a admirava. Não era mais seu irmão que ouvia os gritos de alegria e sentia o perfume das flores que perpassavam pela janela, mas seus gritos de felicidade que adentravam por ela.

Aos poucos a janela é ocupada por sua mãe cujas lágrimas, muitas vezes, regaram as coloridas flores, que agora pareciam mais belas, pois o sorriso de Elisa não lhes roubava mais o encanto. Novamente as lágrimas caíam sobre elas, mas agora eram lágrimas de alegria. Nada mais podia entristecer o seu coração e seus olhos que mostravam a alegria de Elisa em sua cadeira de rodas, brincando e gritando com as outras crianças. Seu irmão não podia ver as cores e o sorriso de Elisa, mas compartilhava da mesma felicidade de todos. Nada impediria, agora, que Elisa e seu irmão ultrapassassem outras janelas e experimentassem o gosto de viver, pensava a mãe, das duas crianças, que admirava o momento, da janela de Elisa.

Antônio Marcos Francisco.

AGRADECIMENTO

Agradeço, inicialmente, a todos os jovens estudantes e ex-alunos que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo com a socialização de seus sonhos, esperanças futuras e experiências de vida. Obrigado por tornarem real, com suas perspectivas de vida futura, as discussões nessa tese, fundamentadas nas teorias e que ajudaram a interpretar os projetos de vida e o mundo em que vivem.

Agradeço também a Roseli Esquerdo Lopes, que me acolheu como orientando no Programa de Pós-Graduação em Educação e me possibilitou também reconhecer o rico trabalho coletivo e com profundas trocas de experiências que realiza junto a outras professoras e professores no Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional.

Agradeço, também, a todos aqueles que dedicaram sua vida a interpretar o mundo em que vivemos. São pensadores e pesquisadores que deixaram e deixam os frutos de seus trabalhos em artigos, teses, ensaios e obras. O referencial teórico foi fundamental para iniciar essa pesquisa com uma justificativa, perceber as hipóteses sobre o tema, ter objetivos mais relevantes para as investigações e, principalmente me dar alguma “sensibilidade” para conseguir interpretar e argumentar sobre os dados da pesquisa. Essa tese não é um trabalho individualizado, porque até mesmo aqueles que não foram citados nas referências contribuíram com as investigações e os resultados. Os integrantes da banca de qualificação, professor Rubens de Camargo Ferreira Adorno (USP), professor Alexandre Barbosa Pereira (Unifesp), professora Ana Paula Serrata Malfitano (UFSCar) também contribuíram para que esse trabalho pudesse avançar por um caminho mais significativo com o tema da pesquisa; deixo a todos o meu grande agradecimento pelas críticas e contribuições. Agradeço a professora Marisa Bittar, por participar tanto do processo seletivo para o doutorado quanto da banca da defesa, deixando suas contribuições e críticas e a professora Patrícia Leme de Oliveira Borba por contribuir com esse trabalho no Seminário de Teses em Educação e na banca de defesa. Novamente preciso agradecer a Profa. Roseli Esquerdo Lopes, por ler atentamente essa tese que, por vezes, precisou passar por reformulações, reorganizações e releituras. Agradeço pelas aulas na Estudos Avançados em Sociologia da Educação, elas contribuíram significativamente com esse trabalho.

Aqui agradeço novamente a esses estudantes também que em dias de domingo, feriado e após um dia exaustivo de trabalho aceitaram participar das conversas coletivas; socializando seus projetos de vida. Agradeço usando os pseudônimos. Peço desculpas, caso alguma interpretação tenha sido incorreta, pois a vida é subjetiva demais para ser totalmente visualizada apenas por meio de palavras e gestos. Desejo a todos vocês: Mônica, Leonardo (Roberta), Ricardo, Camila, Marcelo, Mariana, Isabela, Bruna, Alice e Fernanda que os resultados com seus projetos de vida sejam realizados, e se não forem, que a frustração jamais seja um sentimento a ser experienciado. Nunca percam a motivação, pois não são os projetos de vida que dão sentido às nossas vidas, mas a esperança. A esperança de ter alguém que contribua com nossa caminhada. O esforço coletivo torna nosso esforço pessoal suportável e com maior poder para tonar o “Eu quero” em um “Nós podemos!”. Aos estudantes que responderam às questões deixando suas perspectivas sobre o desconhecido futuro, desejo que ao chegarem a esse momento da vida, encontrem conforto emocional, apoio, segurança e esperança que os motivem a construir um mundo mais hospitaleiro e acolhedor.

Agradeço também a minha vó, Rosa Peterle Piva, que aos 90 anos se lembra da data de nascimento de toda a família, de como estava o clima no dia: se chovia ou se fazia sol. Sua memória não é biológica, mas determinada pelo amor que sente por cada pessoa, pela curiosidade em saber como está a vida de cada um, para pensar, se for preciso, como ajudar, mesmo que seja com um sentimento de fé. Agradeço, por ensinar que em nossa memória só fica o que amamos: sejam pessoas, objetos ou ideias. Agradeço também ao meu avô, Santo Piva, que ficou eternamente em minhas lembranças, sua companhia foi importante para minha infância e adolescência. Obrigado por jogar escopa comigo, todos os dias à tarde e me ensinar que o ser humano também pode existir sem sentir ódio e desespero, e que para ser feliz é necessário apenas ter alguém para amar.

A todos da minha família sou grato, pois me suportaram. Agradeço a minha esposa por me suportar, pois ainda não consegui ser como meus avós.

Agradeço ainda a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag-MG) pelo afastamento concedido, que possibilitou frequentar as aulas da pós-graduação, aprofundar as leituras referências, realizar o levantamento de dados e as conversas coletivas, as escritas de artigos e principalmente, a redação dessa tese.

EPÍGRAFE

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta.” Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso. Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam (POMPEIA, 1993, p. 1).

RESUMO

Introdução: O conceito de projeto de vida tornou-se parte do currículo escolar e objetiva proporcionar oportunidades para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse novo contexto educacional do século XXI não está desvinculado da realidade social e a instabilidade da era contemporânea pode ser um indicador de problemas para o projeto de vida dos estudantes do ensino médio. Bauman (2001) e Beck (2011) apresentam duas características da modernidade atual que podem influenciar esses jovens na construção, na execução e na conquista desses projetos: a instabilidade e o processo de individualização. **Objetivo:** A proposta dessa tese foi analisar e discutir as expectativas futuras que os estudantes e alunos egressos do ensino médio apresentam em seus projetos de vida e investigar se a instabilidade da modernidade líquida, momento histórico em que vivem, pode limitar esses planos a vivências de curto prazo. Durante a leitura do referencial teórico, percebemos que o processo de individualização é outro aspecto da modernidade atual que precisava ser discutido, pois ele tende a influenciar esses jovens a considerarem a execução e os resultados obtidos com seus projetos de vida como uma responsabilidade individualizada. **Metodologia:** A pesquisa contou com dois instrumentos de coleta de dados: primeiro, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas. Os estudantes de uma escola da rede estadual de Minas Gerais responderam as questões no final do ano letivo de 2022 e início do ano letivo de 2023. Como segundo instrumento de coleta de dados, realizamos algumas conversas coletivas com alunos egressos em meados de 2023 e no final do primeiro trimestre de 2024. Durante as conversas coletivas, esses jovens puderam socializar os resultados obtidos ou não com seus projetos de vida. **Resultados:** Os projetos de vida são importantes para esses jovens, porque podem ajudá-los a seguirem uma trajetória de vida em harmonia com seus desejos, vontades e intenções e possibilitar maior consciência das escolhas que direcionam suas histórias de vida. Porém, de acordo com os dados da pesquisa, dois aspectos da atual modernidade tendem a influenciar a construção e a execução desses projetos. O primeiro é a instabilidade social, cultural e econômica que torna a visualização do futuro incerta. O segundo é a percepção, por parte dos jovens, de serem os únicos responsáveis pelos resultados que poderão ser obtidos com seus planos futuros. É possível também observar certas contradições nas propostas educacionais. A escola, que acolhe a juventude, oferece nos currículos escolares espaços para reflexão e construção desses projetos de vida, ao mesmo tempo, apresenta como tarefa da educação o desenvolvimento de competências para que esses estudantes se tornem capazes de se adaptar com flexibilidade ao mercado de trabalho. Associando, predominantemente, os projetos de vida à flexibilização produzida pela lógica do capital. Esses planos futuros exigem períodos mais longos para sua realização, se o jovem desenvolve a competência da flexibilidade, consequentemente, seus projetos de vida podem se resumir a planos de curto prazo e a vivências episódicas. Também há outro problema. Caso esses jovens assumam com protagonismo todas as fases do projeto de vida, tais como construção, execução e resultados, isso pode influenciar suas percepções, porque as limitações sociais e econômicas podem ser desconsideradas e, consequentemente, todo o projeto de vida passa a ser visualizado como resultado de sua dedicação ou esforço pessoal. **Conclusão:** A tarefa educacional deve possibilitar a esses jovens uma formação cada vez mais crítica e que os motive a lutar pela transformação desse mundo instável e individualizado em algo mais hospitaleiro para seus projetos e trajetórias de vida.

Palavras-chave: Projetos de Vida; Modernidade Líquida; Juventude, Educação, Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

Introduction: The concept of a life project (purpose) has become a part of the school curriculum and aims to provide opportunities for the holistic development of students. This new educational context of the 21st century is not disconnected from social reality, and the instability of the contemporary era can be an indicator of problems in high school students' life projects. Bauman (2001) and Beck (2011) present two characteristics of modernity. They can influence these young people in the construction, execution and conquest of their projects: instability and individualization process. **Objective:** The present research has three objectives: to analyze and discuss the future expectations that high school students and high school graduates have in their life projects (purpose) and investigate if the instability of liquid modernity, historical moment in which they live, can limit your future plans (purpose) to short-term experiences. We realized during the reading of the theoretical framework that the process of individualization is another aspect of liquid modernity that needed to be discussed. Because it tends to influence these young people to consider the execution and results obtained with their life projects as an individualized responsibility. **Methodology:** The research brings together two data collection instruments: first, a questionnaire with open and closed questions is applied. Students from a school in the state network of Minas Gerais answered the questions at the end of the academic year 2022 and beginning of the academic year 2023; as a second data collection instrument, we conducted some collective conversations with students who left high school. This occurred in June 2023 and at the end of the first quarter of 2024. In these collective conversations, these young people were able to discuss the results obtained or not with their life projects. **Results:** The purposes are essential for these young people as they can assist them in following path that aligns with their desires, wishes, and intentions. The purpose (life project) can help young people become more aware of the choices that guide their life stories. But according to the research, there are two aspects of liquid modernity that affect the construction and execution of these life projects. The first is the social, cultural and economic instability that makes the visualization of their future uncertain. And the perception of young people is that they are solely responsible for the results that can be obtained with their future plans. Certain contradictions were also observed in the educational proposals. The school that welcomes youth offers in the school curricula spaces for reflection and construction of these purposes, at the same time, presents as a task of education the development of skills so that these young people become able to adapt flexibly to the labor market. Associating predominantly the purposes to the flexibilization produced by the logic of capital. These purposes require longer periods for their realization, if the young person develops the competence of flexibility, consequently, their purposes can be summarized as short-term plans and episodic experiences. Another problem is also present. If these young people assume the role of protagonist in all phases of life projects, such as construction, execution and results, this can influence their perceptions about these projects, because social and economic limitations may be disregarded and, consequently, the whole project of life is visualized as a result of their dedication or personal effort. If you lack dedication, you will experience frustration. **Conclusion:** The educational task should enable these young people to receive an increasingly critical training that motivates them to fight for the transformation of this unstable and individualized world into something more hospitable for their projects and life trajectories.

Keyword: Purpose; Liquid Modernity; Youth, Education, Labor Market.

LISTA DE IMAGENS, TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Imagem 1: Localização espacial da cidade de Poços de Caldas.....	110
Tabela 1: Objetivo principal nos projetos de vida e dimensão humana enfatizada pelos jovens.....	118
Figura 1: Idade dos participantes e ano letivo cursado	111
Figura 2: Dimensões humanas: elementos de composição dos projetos de vida.....	115
Quadro 1: O processo de individualização: algumas implicações.....	69
Quadro 2: Classificação dos objetivos	120
Quadro 3: Priorizando uma dimensão humana nos projetos de vida: trabalho ou estudo.....	122
Quadro 4: Objetivos dos projetos de vida e tempo para realização.....	129
Quadro 5: Exemplos de projetos de vida já vividos: as expectativas propostas e finalizadas nos últimos três anos.....	142
Quadro 6: Preocupações dos estudantes com o ensino médio e com a realização de suas expectativas futuras.....	146
Gráfico 1: Porcentagem dos jovens que consideram algumas dimensões da vida como muito ou extremamente importantes na construção de seus projetos de vida.....	116
Gráfico 2: Posicionamento dos estudantes sobre seus projetos de vida e opções de escolha.....	123
Gráfico 3: Flexibilidade dos jovens estudantes – posicionamento com as afirmações.....	125
Gráfico 4: Posicionamentos sobre projetos de longo prazo no mercado de trabalho.....	127
Gráfico 5: Questões sobre individualização das responsabilidades na conquista de alguns dos objetivos propostos nos projetos de vida.....	133
Gráfico 6: Percepções dos jovens sobre a realização ou não de seus projetos de vida: posicionamento de concordância às afirmações.....	134
Gráfico 7: Insegurança ou segurança na conquista dos objetivos futuros.....	139
Gráfico 8: Posicionamento sobre o desejo de entrar no ensino superior.....	150
Gráfico 9: Políticas públicas como corresponsáveis pela concretização do projeto de vida – o acesso ao ensino superior.....	151
Gráfico 10: Ações necessárias do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para realização do objetivo de acesso ao ensino superior.....	152

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CBC – Conteúdo Básico Curricular

CRMGMEM – Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais –

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NEET – Not in education, employment, or training.

Nem-nem – Nem estuda, nem trabalha.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PROBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

ProUni – Programa Universidade para Todos

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

UNDIME/MG – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I. Interesse pelo tema da pesquisa	14
II. Formulação do problema e hipótese da pesquisa	18
III. Objetivos da pesquisa.....	20
IV. Organização das seções e capítulos	23
SEÇÃO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
CAPÍTULO 1 – MODERNIDADE E PROJETO DE VIDA: A INSTABILIDADE E O PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	26
1.1 Modernidade líquida: uma metáfora de Zygmunt Bauman.....	26
1.1.1 A instabilidade no cenário social e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: <i>projetos de vida</i> ou <i>projetos de adaptação</i> ?.....	34
1.1.2 A instabilidade no mundo do trabalho e o sistema educacional	41
1.1.3 A trajetória dos jovens nas instituições educacionais: projetos de vida e biografias	50
1.2 O processo de individualização e a privatização das responsabilidades	58
1.2.1 O processo de individualização, os projetos de vida dos jovens e o CRMGEM	64
1.2.2 Projeto de vida, família, escola e sociedade	72
CAPÍTULO 2 – O QUE É, AFINAL, UM PROJETO DE VIDA?.....	78
2.1 Projeto de vida e juventude: uma reflexão a partir da noção de vocação e destino	78
2.2 A psicologia positiva e o projeto de vida	91
2.3. Psicologia social e os projetos de vida.....	98
SEÇÃO II – METODOLOGIA.....	104
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	104
3.1 Primeiro momento da coleta de dados: aplicação do questionário	104
3.2 Segundo momento da coleta de dados: conversa coletiva com ex-alunos	106
3.3 Contexto: local e seleção dos participantes da pesquisa.....	109
SEÇÃO III – ARQUITETANDO OS PROJETOS DE VIDA NO ESPAÇO ESCOLAR E VIVENCIANDO SUA EXECUÇÃO E RESULTADOS COMO ALUNOS EGRESSOS.....	113
CAPÍTULO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	113
4.1 Principais dimensões humanas enfatizadas nos projetos de vida dos jovens	113
4.2 A instabilidade no mundo contemporâneo: é possível projetos de longo prazo?	125
4.3 Projetos de vida: responsabilidades pela execução das metas	132
4.4 Sentimento dos estudantes quando pensam em seus projetos futuros.....	139
4.5 Os projetos de vida durante o ensino médio – preocupações e expectativas já vividas.....	141

4.6 Preocupações dos estudantes e os projetos de vida.....	145
4.7 Políticas públicas de acesso ao ensino superior: alternativas para realização dos projetos de vida na dimensão educacional	149
CAPÍTULO 5 – CONVERSAS COLETIVAS COM OS ALUNOS EGRESSOS: A EXECUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA NO MUNDO REAL	155
5.1 1º semestre de 2023 – ex-alunos e os projetos de vida: realizações, prorrogações, frustrações e reconstruções	155
5.1.1 Projeto de vida ou opções de escolha: como os jovens avaliam sua trajetória	155
5.1.2 De projetos de vida lineares a projetos de vida episódicos.....	161
5.1.3 Projetos de curto e longo prazo: riscos e incertezas nas escolhas	167
5.2 1º trimestre de 2024 – Projetos de vida ioiô ou projetos de vida minimamente estáveis.....	174
5.2.1 Alguns relatos dos alunos após um ano de execução dos projetos de vida	177
CONCLUSÃO.....	184
BIBLIOGRAFIA	199

INTRODUÇÃO

I. Interesse pelo tema da pesquisa

No ano de 2020 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) iniciou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede de ensino com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). O objetivo desse programa, do governo federal, foi apoiar as secretarias de educação estaduais e municipais no “processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC” (Brasil, 2018, p. 114). Como professor da SEE/MG desde 2004, tive a oportunidade de presenciar na escola em que atuo as discussões realizadas sobre essa nova proposta curricular, o que ocorreu no ano letivo de 2020, pouco antes da pandemia de Covid-19, precisamente no mês de fevereiro. Atualmente sou professor na Escola Estadual Professor Arlindo Pereira que foi selecionada na região sul de Minas Gerais como uma das 13 “escolas pilotos” para implementação desse novo currículo, com uma proposta de *formação geral básica e itinerários formativos*¹, esses com conteúdos flexíveis ao contexto do aluno.

Em Minas Gerais, de 2005 até 2019², o documento normativo, nomeado de Currículo Básico Comum (CBC), apresentava as diretrizes para o ensino de cada disciplina de *formação*

¹ Os ‘itinerários formativos’ trazem para dentro do currículo do ensino médio “a ideia de flexibilidade, de multiplicidade, de complemento e de dinamismo”, trata-se de uma metáfora que “faz referência a caminhos, estradas, roteiros” tendo o jovem estudante do ensino médio como protagonista do seu desenvolvimento, mas sem deixar de compartilhar essa responsabilidade com professores e outros estudantes (Minas Gerais, 2019, p. 271). Nessa perspectiva, os “itinerários formativos” no Currículo Referência de Minas Gerais, destinados ao ensino médio, resultam do aprofundamento em algumas áreas do conhecimento como “Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e incluem ainda a disciplina de “Projeto de Vida” (Minas Gerais, 2019, p. 263) mantendo uma conexão com as *disciplinas eletivas*, essas consideradas como a parte flexível do currículo: porém “mesmo permitindo tratar questões diversas como música, dança, cinema, teatro, outros tipos de arte, meio ambiente, história, entre outras, de caráter mais lúdico, as disciplinas eletivas devem estar conectadas com os **objetivos** e os componentes do currículo, assim como com os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC” (Minas Gerais, 2019, p. 263, grifo nosso). Quais são esses objetivos citados? Os itinerários formativos têm como “principais objetivos: produzir conhecimentos, criar possibilidades de aprofundar e ampliar aprendizagens, intervir na realidade sociocultural, incentivar a ação de empreender, como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto deste empreender, isto é, empreender-se” (Minas Gerais, 2019, p. 263). Dentro desses itinerários está incluída também a “Formação Profissional e Técnica” com o objetivo de preparar o jovem para o mundo do trabalho (Minas Gerais, 2019, p. 269). Essa parte flexível do currículo, para o ensino médio, procura ser uma proposta de intervenção a “crise crônica de falta de interesse dos estudantes e críticas motivadas pela não conexão com a realidade e objetivos dos jovens, o seu principal público-alvo” (Minas Gerais, 2019, p. 262).

² Em um documento de divulgação publicado em 2019 sobre o novo currículo, a SEE/MG afirma: “Desde 2005 Minas Gerais possui um Currículo Básico Comum que orienta o processo de ensino e garante os direitos de aprendizagem dos estudantes em Minas Gerais”, especificando qual era sua proposta com algumas interrogações – “CBC, como proposta curricular, responde as questões: **O que ensinar?** (quais conteúdos, habilidades e

geral básica da BNCC para o ensino fundamental e médio, bem como os critérios de seleção dos conteúdos. Com as mudanças na BNCC, publicada em 2018, uma nova proposta pedagógica com os “itinerários formativos” passa a integrar os currículos do ensino médio juntamente com a “formação geral básica” (Brasil, 2018a, p. 475–479). A SEE/MG substituiu, assim, esse documento (CBC) pelo Currículo Referência de Minas Gerais – “a SEE/MG e UNDIME/MG [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação] optaram que o novo currículo seria chamado de **Currículo Referência de Minas Gerais**” (Minas Gerais, 2019b, n.p., grifo do autor).

Com esse novo currículo, incorporando as propostas da BNCC, a disciplina de Projeto de Vida, pode ser compreendida, no histórico dos documentos normativos da área da educação mineira, como uma inovação, à medida que oferece aos estudantes espaços para discussões, reflexões e socialização de suas perspectivas futuras e de vivências cotidianas que também influenciam suas metas de curto e longo prazo. Esse tema, projeto de vida, na área da educação “escapa” dos conteúdos curriculares comuns, da *formação básica geral*, propostos pela BNCC. Essa disciplina despertou minha atenção no desenvolvimento de uma pesquisa, na medida em que cria espaços na grade curricular para oferecer aos jovens momentos de reflexão e de construção dos seus planos futuros, com alguma orientação docente. Na escrita do projeto de pesquisa interpretei essa proposta como uma possibilidade de os estudantes refletirem sobre sua vida cotidiana e sobre as opções de escolha que poderiam encontrar em sua vida futura, antecipando em planos ou projetos um esboço daquilo que visualizam como interessante ou como um desejo de realizar algo que um dia possa fazer parte de suas histórias de vida, principalmente, após o término desta etapa educacional.

Quando era jovem e um estudante também do ensino médio, especificamente no final do século XX, não falávamos em projetos de vida, mas em algo semelhante: “o que vai ou vou fazer da vida?”. Não havia uma disciplina de Projeto de Vida nos currículos escolares, mas naturalmente todos tinham uma expectativa de selecionar as melhores opções que o mundo apresentava – àqueles que não tinham muito poder de escolha. Ou seja, poderíamos perceber que outra questão também se ancorava na mesma pergunta: “o que posso fazer da minha vida?”. Quando jovens, nessa época, procurávamos, antes de pensar o que iríamos fazer da vida, as opções que tínhamos. Não apenas opções de escolha limitadas pela classe social a que pertencíamos mas também pelo momento histórico em que vivíamos. Tentávamos reunir

competências). **Por que ensinar?** (importância da disciplina na vida social e cultural). **Quando ensinar?** (faixa etária, ordenamento dos conteúdos e habilidades). **Como ensinar?** (metodologias, recursos didáticos). **Como avaliar?** (Minas Gerais, 2019, n.p.).

o máximo de possibilidades que encontrávamos, na ingenuidade que tínhamos, e selecionar, submetidos às condições limitantes da classe social, aquelas que melhor despertassem nossos interesses. Enquanto construtores de nossa própria história, nossos projetos de vida se iniciavam, principalmente, na juventude.

Atualmente, os jovens, na perspectiva do novo Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio (CRMGEM³), devem receber uma orientação no espaço escolar que os motivem a pensar sobre seus projetos de vida e a encontrar ações que os possibilitem concretizar suas metas futuras. As aulas devem proporcionar momentos de reflexão para construírem por si mesmos seus planos futuros que visam orientar suas ações no presente. Essa disciplina de Projeto de Vida me chamou a atenção pela novidade que, até então, não havia experienciado ainda no currículo da SEE/MG ou CBC. Como professor presenciei várias mudanças curriculares que se finalizaram com alterações de governos ou de políticas educacionais e a disciplina de Projeto de Vida, na minha concepção, também poderia ser um novo “modismo” nesse documento normativo. Outro problema são os conteúdos que aparecem nos materiais didáticos oferecidos aos professores da disciplina.

A SEE/MG disponibilizava aos professores da rede estadual de Minas Gerais três apostilas para cada ano letivo do ensino médio no momento em que essa pesquisa foi realizada. Duas com o título “Material do Educador – aulas de projeto de vida” para o 1º ano do ensino médio com a seguinte organização temática: identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI. Outra para 2º ano com a organização temática: sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir as ações, rever o projeto de vida. O 3º ano recebeu outra apostila com o título: “Pós-Médio – Um Mundo de Possibilidades”; com os seguintes índices: “as coordenadas do GPS⁴ para a universidade, muitos caminhos levam para o mercado de trabalho: a formação técnica e tecnológica, os itinerários para uma carreira militar para além das ‘continências’, empreendedorismo ou a arte de criar impactos, o mapa-múndi do trabalho – o que ele revela?”. Esses materiais são entregues apenas aos professores em arquivos pdf, *porém cada docente que assume a disciplina organiza os conteúdos da matéria*

³ A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais apresentou em 2019 dois Currículos Referência: um para a educação infantil e ensino fundamental e outro para o ensino médio. Como essa tese se refere ao projeto de vida dos jovens do ensino médio, a sigla CRMGEM terá sempre como referência o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio.

⁴ GPS nessa apostila é uma metáfora que expressa a ideia de orientações que os jovens irão receber para atingirem os objetivos em seus projetos de vida, por exemplo, o índice “As coordenadas do GPS para a universidade” procura ajudar esses jovens a encontrarem algumas orientações, discutidas pelo professor(a) da disciplina, caso o objetivo em seus projetos de vida seja o de seguir uma carreira profissional, que exige um diploma de uma instituição de ensino superior.

de acordo com sua perspectiva. Esses materiais didáticos são um suporte, com conteúdos e atividades, organizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁵, para a disciplina de Projeto de Vida. O ICE também trabalha em conjunto com outras secretarias estaduais de educação como: Espírito Santo, Ceará, São Paulo, Piauí, Mato Grosso do Sul, Acre, Rondônia, Sergipe, Tocantis, Rio Grande do Norte, Paraná, Maranhão, Pernambuco, Goiás, Amazonas, Amapá e Mato Grosso (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - (ICE), [s. d.]). Porém, meu interesse com a pesquisa envolveu apenas o projeto de vida dos jovens, não com a atuação docente e/ou com material didático.

Ao refletir sobre a disciplina de Projeto de Vida como um dos componentes dos itinerários formativos na redação do projeto de pesquisa, procurei relacioná-la com a obra de Zygmunt Bauman – “Modernidade Líquida”. Para o autor as pessoas vivenciam um fenômeno de rápidas transformações culturais e materiais na contemporaneidade. O efêmero, o fluído e o dinâmico podem tornar-se, nesse sentido, fortes influenciadores dos projetos de vida desses jovens que cursam o ensino médio. Não apenas na construção de suas metas futuras, mas, principalmente, como ex-alunos que procuram atingir a realização dos objetivos apresentados em seus projetos de vida.

Rápidas mudanças no cenário social implicam sempre em modificações e novos desafios educacionais. O CRMGEM tem como eixo principal auxiliar os estudantes a terem conhecimento para agirem nessa nova realidade, com flexibilidade para se adaptarem a novas exigências do mercado de trabalho e de uma formação profissional (Minas Gerais, 2019a). Essa perspectiva que também encontramos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), etapa da educação básica que será considerada nessa tese, apresentou-se como contraditória para mim. Como os jovens podem ser motivados a construir seus projetos de vida no espaço escolar com metas que, muitas vezes, almejam períodos mais longos para serem realizadas, principalmente, após a conclusão do ensino médio, se ao mesmo tempo devem desenvolver habilidades que os tornem flexíveis para se adaptarem a dinamicidade desse mundo contemporâneo? Podem se tornar projetos de vida construídos no

⁵ O objetivo desta pesquisa não é discutir a “Escola da Escolha” e os currículos e conteúdos propostos pelo ICE, de iniciativa de empresas privadas – “Entre os moldes que circunscrevem o novo EM, a denominada “Escola da Escolha” é a base pela qual se pretende sustentar toda a estrutura do currículo desejado que, por sua vez, traz, em sua matriz, a assimilação dos ideários neoliberais” (Unger; Bertoldo; Cardoso, 2022, p. 1607). Mas é importante citar que os conteúdos nos materiais didáticos disponibilizados pelo ICE em parceria com a SEE/MG e sugeridos para o trabalho docente na disciplina de Projeto de Vida partem de um modelo neoliberal que priorizam a individualidade em substituição a universalidade – “na Escola da Escolha dá ênfase no desejo de constituir sujeitos-jovens-estudantes que se tornariam protagonistas, responsáveis pelas escolhas do futuro, que tomariam consciência de seu papel na sociedade e que destinariam a diversidade e a diferença a um lugar universalizante” (Unger; Bertoldo; Cardoso, 2022, p. 1605).

espaço escolar para serem reconstruídos fora dos muros escolares, e reconstruídos novamente num ciclo contínuo, com poucas possibilidades de romperem com essa lógica e serem um dia realmente vivenciados.

A disciplina de Projeto de Vida, explicitamente deixa uma questão para esses jovens – “o que vai fazer da sua vida após finalizar o ensino médio?”. Na sociedade contemporânea, esses estudantes e ex-alunos podem se deparar com um cenário dinâmico em diferentes esferas da vida humana: no mercado trabalho, nas relações humanas, na área econômica e educacional, no mundo material e cultural. Isso me levou a questionar se esses projetos de vida construídos pelos jovens no ensino médio podem permanecer os mesmos por longos períodos ou se terão que passar por constantes reajustes logo após finalizarem essa etapa educacional. Sendo sempre projetos de vida, mas nunca uma vida vivida.

II. Formulação do problema e hipótese da pesquisa

Ao pensar sobre a disciplina de Projeto de Vida diferentes questões podem ser levantadas: faz algum sentido pensar em projetos de vida em um mundo instável no mercado de trabalho, no sistema econômico, nos valores entre outros fenômenos sociais dinâmicos que dificultam uma vida mais rotineira e que permita, a esses jovens matriculados no ensino médio, visualizarem o que poderá acontecer em sua vida futura? O mundo não exige uma flexibilidade demasiada, influenciando esses jovens ou ex-alunos a abandonarem suas expectativas futuras mesmo antes de atingirem alguma possibilidade de realização? Ser flexível não significa abandonar projetos já construídos e ser influenciado ou forçado a repensar novos rumos para construção de sua história de vida?

A dinâmica acelerada da sociedade contemporânea não possibilita a vivência de eventos sequenciais e esperados, isso cedeu lugar para episódios de curto prazo – “numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo” (Bauman, 2001, p. 173). Os estudantes do ensino médio vivenciam uma realidade social com rápidas transformações culturais, institucionais e materiais, influenciando-os a constantes adaptações. E aquilo que foi planejado em seus projetos de vida pode ser limitado a construção de metas futuras de curto prazo e, se realizadas, serem vivenciadas por pequenos períodos, sofrendo reajustes ou abandonos.

A hipótese primária dessa pesquisa, sustentada pelo referencial teórico, foi que a instabilidade, em diferentes dimensões da vida no século XXI, pode influenciar os jovens a construírem projetos de vida flexíveis, com constantes reajustes ou renúncias para “moldarem-

se” a novas possibilidades, afinal a expectativa do CRMGEM ou da BNCC/EM é desenvolver nos jovens habilidades para essa capacidade de serem flexíveis. Mudanças de valores e em regras institucionais, no mundo material e do mercado de trabalho, por exemplo, poderiam influenciar os jovens a vivências momentâneas. Uma realidade que exige flexibilidade e, consequentemente, adaptações constantes em diferentes dimensões da vida humana. Ter flexibilidade é uma competência exigida aos jovens contemporâneos para se adaptarem a novas possibilidades e superarem os desafios do desemprego, das inovações tecnológicas, da desatualização dos conhecimentos e diplomas, das relações conjugais etc. (Pais, 2016, 2018). Nasce, desse cenário contemporâneo, a dúvida se esses jovens se sentirão seguros com a realização de metas de longo prazo. São projetos de vida que não dependem unicamente de suas ações, mas também da “organização” do mundo em que vivem, como afirma Wivian Weller (2014, p. 139) – “em condições sociais de grande insegurança e de risco, muitos jovens encontram refúgio em projetos de curto ou curtíssimo prazo”. As ações dedicadas a metas de curto prazo seriam mais seguras e os projetos de vida dos jovens envolveriam planos futuros predominantemente de alguns meses ou até alguns anos, sendo inexistente ou muito restrito para objetivos futuros de longo prazo: superior a cinco anos, por exemplo.

Soma-se a essa hipótese outra questão que parte das características da sociedade contemporânea: a privatização das responsabilidades. A leitura do referencial teórico levantou outra dúvida sobre o projeto de vida dos estudantes. A instabilidade exige flexibilidade e essa flexibilidade uma reflexão pessoal constante para se adaptar. A isso se soma um processo de individualização. A liberdade é no espaço público⁶ um valor de grande importância para as pessoas na modernidade atual. Por outro lado, com maior liberdade de ação essas também passam a assumir praticamente sozinhas as responsabilidades pelos problemas individuais – “sua própria vida – seu próprio fracasso. Consequentemente, os fenômenos de crise social, como o desemprego estrutural, podem ser transferidos como um fardo de risco para os ombros dos indivíduos⁷” (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). A liberdade como uma conquista

⁶ Moreira e Pulino (2021, p. 15), ao discutirem os trabalhos de Freire, afirmam que a liberdade é uma conquista social, sendo para elas uma ação coletiva e, por isso, impossível ser pensada levando em conta um único sujeito, no entanto, ao discutirem a relação entre educação, liberdade e política, apontam as influências que a lógica neoliberal produz nas percepções das pessoas comuns – ‘no senso comum, a ideia de liberdade como sinônimo de ‘fazer o que se quer, quando se quer’ ainda é recorrente. Pensamos que essa ideia se relaciona com uma noção sobre o próprio ser humano – e as suas múltiplas potencialidades – direcionada, sobretudo, ao sujeito isolado que tudo pode: fazer (‘faça você mesmo’); alcançar (‘você é capaz’); ter (versus ser) ou/e; conquistar (por ‘mérito próprio’). Essa noção direcionada ao sujeito isolado, por sua vez, relaciona-se com uma lógica social individualista e consumista”.

⁷ Do original: “Your own life – your own failure. Consequently, social crisis phenomena such as structural unemployment can be shifted as a burden of risk onto the shoulders of individuals” (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24).

social é acompanhada de uma cultura que privatiza as responsabilidades (Beck, Beck-Gernsheim, 2002; Bauman, 2008). Nesse contexto cultural e social, espera-se que o próprio jovem seja o *protagonista* de sua trajetória. Fica apenas a seu critério escolher o que vai fazer no futuro. Deve pensar, agir e assumir individualmente, com *protagonismo*, toda ação de execução de seu projeto de vida (Minas Gerais, 2019a). Nessa lógica, o estudante pode se ver também como o único responsável pelos resultados obtidos com seus planos futuros, pode compreender que também é o *protagonista* do que foi efetivado com suas ações. Essa perspectiva do projeto de vida, no CRMGEM, pode colocar o jovem em uma caminhada solitária na conquista de suas metas futuras, trata-se de uma responsabilidade individualizada.

Ao associar a dinamicidade do mundo contemporâneo com o projeto de vida desses jovens, estudantes do ensino médio e ex-alunos, surgiram as hipóteses principais sustentadas pelo referencial teórico: 1ª – se as instituições, se o sistema econômico e educacional, se o mercado de trabalho, se os valores e se outras questões sociais e culturais estão submetidas a constantes reajustes, substituições e inovações em um processo de constante instabilidade, não seriam também os projetos de vida dos jovens influenciados a se adaptarem constantemente a esses novos cenários, dificultando que suas metas futuras permaneçam as mesmas por períodos mais longos; 2ª – se esses jovens sentem que o mundo atual é instável e incerto, a construção de seus projetos de vida no espaço escolar pode despertar mais um sentimento de insegurança do que um sentido à sua vida; 3ª – se o processo de individualização, que nasce principalmente das ideologias neoliberais, influencia as percepções dos jovens, esses podem se sentir como os únicos responsáveis pela construção de seus projetos de vida e pelos resultados que venham a atingir. Essas foram hipóteses levantadas a partir dos apontamentos de alguns autores como Bauman (2001) e Beck (2011), considerando ainda as orientações dos documentos normativos como a BNCCEM e o CRMGEM.

III. Objetivos da pesquisa

Para o desenvolvimento das investigações nessa tese contamos com a participação de estudantes, que se encontram no ensino médio, e de ex-alunos que finalizaram esta etapa educacional e deram início às ações necessárias para conquistarem seus objetivos. Buscamos fundamentos em diferentes áreas de conhecimento, principalmente da sociologia, da filosofia e da psicologia, para o desenvolvimento da pesquisa, para descrições, análises e discussões dos dados que foram levantados, testando essa realidade na busca da comprovação ou refutação das hipóteses.

Se questionamos o que é realmente um *projeto de vida*, encontramos na psicologia as discussões que buscam oferecer uma resposta. A sociologia e a filosofia, por outro lado, oferecem um campo teórico que permite interpretar os desafios com os quais esses jovens podem se deparar na realização dos objetivos futuros. A escola tem a tarefa de orientá-los a descobrirem quais são seus desejos e intenções para construção desses projetos e discutir com criticidade quais são as ações necessárias para concretizá-los, para isso alguns documentos normativos da educação procuram servir como guias para essa tarefa educacional (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2019a).

A proposta inicial dessa tese era analisar se as intenções dos jovens matriculados no ensino médio permaneciam estáveis, durante sua trajetória do 1º ao 3º ano. Se suas perspectivas como alunos fossem incertas, isso poderia fazer com que esses jovens finalizassem essa etapa educacional com constantes ajustes em seus projetos de vida. Ou ainda, poderiam concluir o ensino médio sem saberem ao certo qual rumo dar a suas vidas fora dos muros escolares. Se o futuro é incerto, não é possível para esses jovens construírem metas de longo prazo. Porém, logo nos primeiros meses de pesquisa, durante a leitura de alguns artigos e teses (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020; Coscioni, 2021; Dayrell; Reis; Leão, 2011; Gonçalo, 2017; Silva; Danza, 2022), percebemos a necessidade de compreender como seria as primeiras experiências desses jovens após finalizarem o ensino médio, quais ações colocariam em prática como ex-alunos, o que passou por ajustes ou foi abandonado no primeiro ano, quais intenções se mantiveram estáveis e ainda em processo de tentativa de realização.

São estudantes matriculados no ensino médio que podem questionar a si mesmos no desenvolvimento de seus projetos de vida: “o que devo fazer, agora que estou próximo de finalizar o ensino médio?”; “O futuro para mim é algo desconhecido, como saber o que será possível com projetos de curto e longo prazo?”; “Eu sou o responsável pela construção do meu projeto de vida, mas como vou conseguir superar os desafios que posso encontrar como ex-aluno e concretizar minhas metas futuras”. Como ex-alunos também podem se deparar com novas interrogações: “Agora, que finalizei o ensino médio, quais as oportunidades que irão surgir?”; “Qual trabalho vou conseguir e será uma atividade com sentido para minha vida?”; “Como conseguir entrar na faculdade e escolher uma formação profissional que realmente irei gostar e terei oportunidade de uma vaga de trabalho com o diploma em mãos?”; “Quatro anos para graduação é muito tempo, posso ter que mudar de curso nesse período ou desistir por outros motivos?”; “Não sei se me esforço o suficiente para conseguir realizar

minhas metas?” – essas e outras questões não são impossíveis de surgirem quando os jovens pensam sobre seus projetos de vida e escolhas a serem tomadas. O problema de pesquisa, portanto, parte da seguinte questão:

As expectativas que os estudantes do ensino médio apresentam em seus projetos de vida seriam de curto prazo e os colocam como únicos responsáveis pelas conquistas de seus objetivos futuros?

Para relacionar os projetos de vida dos jovens com este cenário social, econômico e, principalmente, cultural da modernidade líquida, selecionamos as seguintes metas na tentativa de discutir e esclarecer o problema de pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Compreender o sentido que os jovens estudantes do ensino médio atribuem à noção de projeto de vida, se é de curto ou longo prazo e se visualizam a sua realização ou não como resultado unicamente de sua responsabilidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proceder a uma análise de teorias que compõem o entendimento dos fenômenos sociais e culturais que vivenciamos atualmente em nossa vida cotidiana, principalmente, de valores sociais que não estabelecem mais modelos de rotinas ou comportamentos duradouros, sendo substituídos ou reorganizados rapidamente; o que pode dificultar a execução de um projeto de vida, na medida em que anulam as referências que poderiam servir como guias para os jovens.
- Discutir o que é um Projeto de Vida considerando uma concepção filosófica, sociológica e psicológica, distantes do senso comum. Essas possibilitam uma discussão sobre a realidade, as percepções e os desejos pessoais dos jovens quando arquitetam e põem em execução seus projetos de vida.
- Descrever quais são as principais dimensões humanas enfatizadas nos projetos de vida dos estudantes.
- Analisar se a construção do projeto de vida dos estudantes apresenta uma estratégia predominantemente de curto prazo influenciada pelo cenário social de flexibilidade e incerteza da modernidade líquida.

- Investigar se, nas percepções dos estudantes, as políticas públicas são fatores necessários para que concretizem seus objetivos futuros de acesso ao ensino superior, compartilhando as responsabilidades pelas suas conquistas ou frustrações.
- Descrever e discutir como os ex-alunos executam, na prática, e vivenciam a realização ou não de seus projetos de vida.

Essa relação entre projeto de vida e a dinamicidade da era contemporânea conduz às seguintes questões: como a instabilidade no mundo contemporâneo influencia os currículos escolares? Como o sistema educacional espera preparar os jovens para as instabilidades do mercado de trabalho contemporâneo? Os jovens precisam realmente adquirir uma flexibilidade em sua formação educacional, como proposta pelos documentos normativos da BNCCEM e CRMGEM, para se adaptarem, principalmente, ao mundo do trabalho? Suas expectativas que motivam suas ações para realização de metas futuras, devem ser substituídas por outras que se mostrarão mais adequadas às opções de escolha ou a novas oportunidades que virão a surgir no decorrer de sua “caminhada”, renunciando ou desistindo de projeto de vida ainda em execução?

IV. Organização das seções e capítulos

Essa tese se divide em três seções e cinco capítulos. Toda a Seção I foi organizada para apresentar o referencial teórico, subdividida em dois capítulos. A Seção II, apresenta o percurso metodológico para o levantamento dos dados, a Seção III, os resultados e discussões.

Na Seção I, capítulo 1, são colocados dois temas centrais: primeiro a instabilidade da modernidade atual e depois o processo de individualização, analisando suas implicações e influências no projeto de vida dos jovens. Nessa Seção, portanto, discutiremos inicialmente a noção de modernidade líquida⁸ como uma metáfora que procura representar as características do mundo cultural, material e social contemporâneo e as críticas que Bauman recebe pelo uso dessa figura de linguagem e estilo mais filosófico e literário do que especificamente empírico

⁸ Discutir a noção de modernidade líquida e pós-modernidade exige um aprofundamento mais longo, no entanto Bauman resume em poucas palavras uma distinção marcada por sua própria subjetividade: “Uma das razões pelas quais passei a falar em “modernidade líquida” e não em “pós-modernidade” (meus trabalhos mais recentes evitam esse termo) é que fiquei cansado de tentar esclarecer uma confusão semântica que não distingue sociologia pós-moderna de sociologia da pós-modernidade, “pós-modernismo” de “pós-modernidade”. No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se se prefere, um tipo de condição humana), enquanto “pós-modernismo” refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna” (Pallares-Burke; Bauman, 2004, p. 321).

e sociológico. Todavia, essas concepções de Bauman descrevem certas especificidades do mundo atual, fundamentando algumas discussões nessa tese que procuram articular essas características do cenário contemporâneo com os projetos de vida dos jovens e o documento normativo da área da educação: a BNCC/EM.

O processo de individualização, discutido por Beck (2011) e Bauman (2008), é outra característica da era contemporânea que deixa impressa algumas marcas na proposta da disciplina de Projeto de Vida, apresentada em outro documento normativo: no CRM/EM. Esse processo discutido por esses autores também pode influenciar as percepções dos estudantes e de ex-alunos do ensino médio tanto na construção de seus projetos de vida quanto nos resultados obtidos.

No capítulo II, da Seção I, analisamos e apresentamos algumas discussões sobre duas correntes da psicologia que oferecem um maior número de pesquisas sobre a noção de projeto de vida: a psicologia positiva e a psicologia social, buscando responder uma questão: “o que é um projeto de vida na perspectiva científica?”. Esses dois campos de estudo oferecem concepções teóricas importantes para a interpretação e discussão dos projetos de vida dos estudantes do ensino médio e de ex-alunos.

Na Seção II, composta apenas pelo capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico seguido no levantamento dos dados. Os jovens que aceitaram participar dessa pesquisa, que aqui se apresenta, são estudantes do ensino médio matriculados na Escola Estadual Professor Arlindo Pereira e alunos egressos. Essa foi a primeira escola pública do município de Poços de Caldas selecionada para iniciar, em 2020, a implementação do Novo Currículo do Ensino Médio com a disciplina de Projeto de Vida. A escola trabalhava, no momento da realização da pesquisa, com três propostas pedagógicas e curriculares: o Ensino Regular Noturno, Ensino Médio Integral com cursos Técnicos em Transações Imobiliárias, Logística, Análises Químicas, Eletroeletrônica, Segurança do Trabalho e Pós-médio em Enfermagem.

Na pesquisa de campo foi aplicado um questionário com 29 questões abertas e fechadas aos estudantes (Anexo 1), do 1º ao 3º ano do ensino médio, que tinham em sua grade curricular uma ou duas horas aulas semanais da disciplina de Projeto de Vida. Em outra etapa da pesquisa de campo, a primeira turma, que concluiu o ensino médio em 2022 com esse novo currículo, foi convidada a participar de *conversas coletivas* no ano de 2023 e 2024, socializando suas primeiras experiências com seus projetos de vida construídos no espaço escolar.

Na Seção III, no decorrer do capítulo 4, apresentamos os gráficos e quadros com as tabulações dos dados do *questionário aplicado*, acompanhadas com as discussões dos

resultados. No capítulo 5, por meio dos dados levantados com a realização de algumas *conversas coletivas* com os alunos egressos, apresentaremos os relatos desses jovens sobre suas primeiras vivências com seus projetos de vida, fora dos muros escolares. No decorrer desse capítulo também foram apresentadas as discussões dos resultados com as conversas coletivas.

Por fim, apresentamos uma síntese na conclusão das análises e discussões que foram sendo desenvolvidas nesta tese. A escola assume uma tarefa educacional com os estudantes do ensino médio tentando oferecer nos currículos momentos de reflexão sobre o que pretendem fazer de suas vidas no futuro. Porém, esses planos arquitetados por esses jovens, no espaço escolar na disciplina de Projeto de Vida, podem se tornar, na prática, um contraste com o contexto social em que vivem. Esses momentos de reflexão sobre sua vida cotidiana, de seu contexto social e cultural, por exemplo, são importantes para uma formação crítica, porém podem despertar insegurança à medida que o futuro se revela como incerto e, em suas percepções, os resultados alcançados com seus projetos de vida podem se limitar unicamente a suas ações pessoais.

As citações constantes e notas de rodapé explicativas, principalmente na Seção I, surgiram naturalmente na redação do texto e, por vezes, muitas se ascenderam e somaram-se aos parágrafos. Porém, após a leitura do artigo “Uma face contemporânea da barbárie” de José Paulo Netto (1969), encontrei uma citação de John Kenneth Galbraith, e, para ambos, as citações nunca são excessivas – “Nenhuma pessoa instruída vai possivelmente se aborrecer por causa de uma letra miúda colocada no pé da página [...] As notas de pé de página também fornecem ótima indicação do cuidado com que um assunto foi pesquisado” (Galbraith, 1972, p. 27).

SEÇÃO I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – MODERNIDADE E PROJETO DE VIDA: A INSTABILIDADE E O PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1 Modernidade líquida: uma metáfora de Zygmunt Bauman

O dinamismo inato da economia moderna e da cultura que nasce dessa economia aniquila tudo aquilo que cria — ambientes físicos, instituições sociais, ideias metafísicas, visões artísticas, valores morais — a fim de criar mais, de continuar infindavelmente criando o mundo de outra forma (Berman, 1986, p. 272).

A metáfora é uma figura de linguagem muito comum na literatura, principalmente nos textos poéticos. Ela permite uma interpretação mais ampla das intencionalidades do autor e, por vezes, ocasiona erros de compreensão pelo leitor com desvios de significado sugeridos pelo poeta. Por outro lado, a linguagem científica exige um rigor empírico preciso na significação dos conceitos teóricos, deve haver um consenso epistemológico e conceitual que evite a ambiguidade ou que deixe margem para sua possibilidade. Espera-se uma linguagem clara na teoria científica, mas isso não significa uma recusa total às metáforas. Cientistas também fazem uso de metáforas sem perder o rigor empírico, Marco Antonio Moreira (2012, p. 79–80) afirma: “metáfora é muito mais do que uma figura poética. Não só os poetas usam metáforas. Biólogos, físicos, historiadores, linguistas, enfim, todos os que tentam dizer algo sobre o mundo usam metáforas. A metáfora não é um ornamento. É um órgão da percepção”.

As metáforas realmente podem ser úteis nas discussões científicas ou filosóficas? Como? Ao enfatizar a discussão sobre a metáfora com a expressão “modernidade líquida”, propomos definir seu significado na perspectiva da filosofia de Zygmunt Bauman. Em seguida, busca-se articular a noção de modernidade líquida com o projeto de vida dos jovens, a fim de reconhecer as influências desse momento histórico na realização de seus objetivos futuros⁹. O que em nossa sociedade atual tem traços de semelhança com os líquidos e como isso influencia a construção e a realização do projeto de vida dos jovens?

⁹ Nobert Elias, ao comentar os trabalhos de Comte e Marx, afirma que constatações desses pesquisadores partem de observações e comprovações, mas as generalizações ultrapassam os muros dos fatos que apresentam – “Os dois costumam extrair do que se oferece a sua observação apenas aquilo que querem ver e declaram necessário tudo o que julgam desejável” (Elias, 1994, p. 66). Não há estudos que mostram que Bauman também vai além dos fatos que personifica, mas podemos perceber que a noção de modernidade líquida é aplicada a diferentes contextos da vida humana: nas relações amorosas, no sistema capitalista, na política, nas teorias científicas, nos valores, nas tecnologias (mundo material), na área educacional etc. Nos atentaremos àquilo que na modernidade líquida torna o mercado de trabalho, a formação educacional e a trajetória dos jovens instável, fluida. Essas

No Reino Unido, é comum ouvir que Bauman “não é um sociólogo característico”, mas um “filósofo social ou moral”, já que, tipicamente, seu trabalho carece de rigor metodológico, a sensibilidade estética de seu trabalho parece muito imprecisa para gostos mais empíricos. Porém, essa qualidade estética é uma das razões pelas quais a sociologia de Bauman “viaja” tão bem e atinge tantas pessoas. Seu trabalho está cheio de referências à literatura, à cultura popular, à televisão e aos jornais, muitas vezes em detrimento da citação de pesquisas sociológicas formais publicadas em revistas acadêmicas¹⁰ (Davis, 2016, p. 4, trad. nossa).

A questão principal, nos trabalhos de Bauman, não é discutir como a desigualdade social impacta a vida das pessoas – um contraste entre as classes sociais. Há outra preocupação que também move a história social: a cultura. Um filósofo social ou moral, talvez seja a melhor perspectiva para leitura de suas obras, pois suas discussões se estruturam principalmente nos valores culturais que guiam as ações humanas. Não são apenas as questões econômicas que apresentam certos condicionantes à vida das pessoas, pois os valores culturais, que podem nascer dessa realidade econômica, também intencionam e tendem a direcionar as ações humanas para determinados fins.

Valores culturais que podem fundamentar também as interpretações ou percepções pessoais sobre os acontecimentos sociais e individuais. Na obra “Amor líquido”, por exemplo, Bauman (2004, p. 6) afirma: “Alguns sociólogos, acostumados a compor teorias a partir de questionários, estatísticas e crenças baseadas no senso comum, apressam-se em concluir que seus contemporâneos estão totalmente abertos a amizades, laços, convívio, comunidade”. Essa metodologia que parte de “autores individuais em ações isoladas” para compreender a nós mesmos e àqueles com quem convivemos, para Bauman, não é um procedimento ou “caminho mais apropriado”, para ele as análises devem considerar também as “numerosas teias de interdependência humana” (Bauman, 2010, p. 23–24). E qual é o tear que dá forma a esta teia? A cultura serve como um guia para as ações humanas, ela também é responsável pelas estruturas que sustentam as teias de interdependência humana.

Nas palavras de Maria Lucia Aranha (2006, p. 58) a cultura “é tudo o que o ser humano produz para construir sua existência e atender a suas necessidades e desejos”; é ela “os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as

características apresentam maior poder de influência nos objetivos e nos resultados que os jovens podem apresentar em seus projetos de vida.

¹⁰ Do original: “One often hears in the UK that Bauman is ‘not a proper sociologist’, that he is instead a ‘social or moral philosopher’, typically because his work lacks methodological rigour, the aesthetic sensibility of his work seemingly too imprecise for more empirical tastes. And yet this aesthetic quality is one of the reasons that Bauman’s sociology ‘travels’ so well and reaches as many people as it does. His work is full of references to literature, popular culture, television, and newspapers, often at the expense of citing formal sociological research housed in professional academic journals” (Davis, 2016, p. 4).

crenças”. Os procedimentos investigativos de Bauman não partem de uma metodologia propriamente empírica, mas certamente apresentam considerações associadas a cultura de uma dada sociedade para discutir e “entender a nós mesmos e aos outros” (Bauman, 2010, p. 20–24).

As metáforas possibilitam, para essas discussões, uma ampliação das interpretações. Isso envolve uma participação dos leitores, à medida que atribuem significados, personificando essas metáforas com situações individuais – “porque as metáforas abrem possibilidades nas compreensões que geram, elas expandem, em vez de contrair, horizontes de possibilidade para o exercício da imaginação sociológica? Fechar os seus parâmetros pode surgir como um exercício arbitrário¹¹” (Davis, 2016, p. 53, trad. nossa).

O significado de uma metáfora pode envolver desde os problemas sociais mais debatidos pelo pesquisador até as vivências cotidianas mais singulares do homem comum. Permitindo uma flexibilidade maior para caracterizar os aspectos ou fenômenos sociais e culturais. A metáfora não é regida como um conceito científico que se limita a usos específicos¹².

A escolha e a explicação da metáfora “líquida” usada por Bauman não podem ser consideradas imunes ao interrogatório crítico pelo simples fato de poderem, em parte, serem consideradas como uma decisão “literária”. A escolha é literária-sociológica-empírica e várias questões podem ser colocadas legitimamente para testar sua adequação, plausibilidade e possíveis limitações¹³ (Rattansi, 2017, p. 203–204, trad. nossa).

Ao contrário de sociólogos empíricos, Bauman não fundamenta seus argumentos ou teses em amostragens, em dados levantados em pesquisas de campo. Isso direciona seus trabalhos tanto para uma reflexão filosófica como também para uma análise e descrição sociológica dos temas culturais que desenvolve. Sua inclinação para uma linguagem literária

¹¹ Do original: “Because metaphors open out possibilities in the understandings they generate, do they expand rather than contract horizons of possibility for the exercise of the sociological imagination? Closing down its parameters can emerge as an arbitrary exercise” (Davis, 2016, p. 53).

¹² Pais (2016, p. 57-58) oferece a seguinte explicação para o uso de metáforas em uma nota de rodapé – “Porquê recorrer a uma metáfora para caracterizar uma condição social? Por uma razão simples. É que as metáforas, como os tropismos, são por vezes preferíveis aos modelos teóricos carregados de abstrações, artificialismos, sofistificações. Estes, tais como os conceitos, implicam uma rigidificação (modelização) da realidade. As metáforas, pelo contrário, são movimentos deslizantes (ioiô) de uma ideia a outra, permitindo-nos mais facilmente percorrer a realidade. Dos modelos ficamos frequentemente prisioneiros, uma vez que nos obrigam a pôr entre parêntesis porções significativas da realidade, isolando uns aspectos, enfatizando ou negligenciando outros. A metáfora é instrumentalmente mais plástica, porque mais especulativa, daí podendo resultar a sua heurística”.

¹³ Do original: “Bauman’s choice of and explication of the ‘liquid’ metaphor cannot be considered immune to critical interrogation simply because it may in part be regarded as a ‘literary’ decision. The choice is a literary-cum-sociological-empirical one, and various questions may legitimately be put to probe its appropriateness, plausibility and possible limitations” (Rattansi, 2017, p. 203–204).

não simboliza uma submissão às “condições do mercado editorial” – títulos e temas que atraem os diferentes leitores – mas revelam, na verdade, o uso do próprio mercado para atingir um número maior de pessoas, não apenas aquelas dos muros acadêmicos. Nesse sentido, a metáfora com a palavra “líquida” é uma noção que apresenta conexão, na perspectiva de Rattansi (2017), com o termo “literária-sociológica-empírica”, buscando quebrar o tradicional distanciamento entre ciência e senso comum. Davis (2016, p. 4, trad. nossa) afirma que é a partir de suas experiências discursivas dentro e fora das instituições acadêmicas, “que a análise de Bauman sobre a 'modernidade líquida' fala com as pessoas, conecta-as ao redor do mundo, ajudando-as a dar sentido às suas vidas cada vez mais globalizadas e individualizadas¹⁴”. O pesquisador constantemente irá se deparar com o senso comum, pois as influências sociais e culturais sempre apresentam certa turbulência na metodologia. Segundo Demo (1995, p. 250) uma investigação em ciências sociais não pode se restringir aos muros acadêmicos “como se lá encontrássemos a nata da sociedade. Sociedade concreta é a cotidiana, do homem comum. Este organiza sua vida não através das ciências sociais [...] mas pelo senso comum, pelo conhecimento imediatista, que é patrimônio cultural da maioria”.

Bauman com seu estilo literário e filosófico de escrita tenta se aproximar mais daqueles que buscam viver a vida de modo mais consciente tendo a sociologia como guia – “embora repouse em constante e íntima conversação com o senso comum, ela procura ultrapassar suas limitações abrindo possibilidade que poderiam ser facilmente ignoradas” (Bauman, 2010, p. 25). Isso, logicamente, não significa que Bauman faz sociologia com termos e significados próximos do senso comum, pois ao trazer o conhecimento da vida cotidiana compartilhado pelas pessoas, personifica suas teorias e permite que essas repensem sua vida habitual, a fim de descobrirem novos horizontes. Este estilo literário ou metafórico, articulado com a linguagem empírica e com exemplos de jornais, filmes e revistas que personificam suas teorias, gera muitos questionamentos sobre seu trabalho, principalmente, de pesquisadores que compartilharam com ele o mesmo espaço social.

Shaun Best é professor de Teoria Social e em Estudos de Educação na Universidade de Winchester, seus trabalhos incluem particularmente as obras de Bauman. A metáfora do termo “líquida” de Bauman para descrever a “modernidade” ou momento histórico atual o leva a seguinte afirmação:

A construção de explicações em sociologia não pode ser baseada apenas em floreios retóricos. Há muitos líquidos. Nossa experiência com os líquidos nos permite pensá-

¹⁴ Do original: “that Bauman’s analysis of ‘liquid modernity’ speaks to people, it connects around the world, helping people to make sense of their increasingly globalised and individualised lives” (Davis, 2016, p. 4).

los em termos de categorias, agrupá-los e raciocinar sobre eles. Os líquidos não são simples. É sempre o mesmo líquido que Bauman tem em mente em todos os seus escritos de virada líquida pós-2000? O líquido que Bauman tem em mente é água? Se sim, é a água quente ou a água fria? Isso tem um impacto significativo sobre a leitura da metáfora. [...] As metáforas são muitas vezes assumidas como tendo sua origem na experiência pessoal. Quando recorremos a essas experiências e as usamos como base para nossa metáfora escolhida, isso envolve a imposição de limites conceituais arbitrários. Bauman usa o termo líquido porque não consegue “apreender” a mudança social? Talvez pensar a mudança social como se fosse um líquido pode permitir a Bauman sentir que tem uma melhor compreensão da mudança social. No entanto, pensar em uma coisa não física, como a mudança social, como uma coisa física, como um líquido, não leva necessariamente a uma compreensão mais completa dos processos que sustentam a mudança social¹⁵ (Best, 2016, p. 117, trad. nossa).

O autor citado apresenta as críticas que podem surgir às metáforas de Bauman¹⁶, ilustra um questionamento na perspectiva acadêmica, pelo emprego de termos arbitrários e sem o rigor científico exigido para os conceitos sociológicos. O “líquido” representa o momento histórico atual da modernidade. E, segundo Best (2016, p. 117), a metáfora é exemplificada com narrativas nas obras de Bauman, à proporção que os indivíduos são influenciados com a instabilidade da modernidade - “há momentos em que os processos de liquefação são personalizados no relato de Bauman [...] tendo o líquido um papel determinante a

¹⁵ Do original: “Explanation building in sociology cannot be based upon rhetorical flourish alone. There are many liquids. Our experience of liquids allows us to think of them in terms of categories, group them and reason about them. Liquids are not discrete. Is it always the same liquid that Bauman has in mind across all his post-2000 liquid turn writings? Is the liquid Bauman has in mind water? If so, is it hot water or cold water? This has a significant impact upon the reading of the metaphor. [...] Metaphors are often assumed to have their origin in personal experience. When we draw upon these experiences and use them as the basis for our chosen metaphor it involves the imposition of arbitrary conceptual boundaries. Does Bauman use the term liquid because he cannot ‘grasp’ social change? Perhaps thinking about social change as it if were a liquid may allow Bauman to feel he has a better understanding of social change. However, thinking about a non-physical thing, such as social change, as a physical thing, such as a liquid, does not necessarily lead to a fuller understanding of the processes that underpin social change” (Best, 2016, p. 117).

¹⁶ A crítica de Will Atkinson (2008, p. 8, trad. nossa), por exemplo, refere-se tanto a métodos e procedimentos de pesquisa quanto ao estilo metafórico de Bauman: “a perspectiva de Bauman sofre de uma infinidade de deficiências e inconsistências que minam seriamente o que ele tem a dizer. Algumas são relativamente menores e não precisam ser explorados em profundidade – por exemplo, seu estilo abstrato e generalizado, sua dependência de fragmentos de pesquisas ou anedotas de outros como sua principal fonte de evidência¹”. Keith Tester, porém, apresenta um comentário de um estudioso dos trabalhos de Bauman: “Até mesmo Peter Beilharz, que entende o trabalho de Bauman melhor do que ninguém, foi levado a comentar que ele é “extenso, impressionante, diferente... O trabalho de Bauman é notoriamente difícil” (Tester, 2004, p. 12). O estilo de escrita e a perspectiva científica de Bauman, distanciam-no do tradicional e, por vezes, exigem também um olhar um pouco fora dos padrões tradicionais. [Do original: “Bauman’s perspective suffers from a multitude of deficiencies and inconsistencies that seriously undermine what he has to say. Some of these are relatively minor and need not be explored in any depth – for example, his abstract, generalising style, his dependence on scraps of others’ research” (Tester, 2004, p. 12). ² Do original: “Even Peter Beilharz, who understands Bauman’s work better than anyone, has been moved to comment that it is, ‘extensive, awesome, different . . . Bauman’s work is notoriously difficult’” (Tester, 2004, p. 12)].

desempenhar, o líquido se movendo e as pessoas tendo que se mover com ele¹⁷”. Uma mudança no contexto social, implica em reajustes na vida pessoal.

Pode-se questionar ainda se o processo de liquefação sempre se apresenta como a principal característica da modernidade. No prefácio da obra “Modernidade Líquida” encontra-se o que pode ter despertado em Bauman a noção de liquefação – “Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões sua posição social” (Marx; Engels, 2010, p. 43). A metáfora “Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar”, nas palavras de Marx e Engels, representa um período da modernidade, liquefazendo os valores da sociedade feudal com suas normas e tradições solidas, que aos poucos eram dissolvidas pelas dinâmicas econômicas das políticas liberais que impulsionavam as transformações em todos os setores sociais: na área política, na religião e na família, por exemplo. Bauman (2001a) alicerça sua discussão sem se distanciar das interpretações históricas de Marx e Engels. A modernidade, portanto, apresentou uma noção de liquefação desde seu surgimento, “pois em sua forma mais antiga ela dissipou ou ‘derreteu’ os sólidos do antigo regime (tradição, direitos costumeiros, deveres familiares)¹⁸” (Gane, 2001, p. 269, trad. nossa). Um abandono, principalmente, das tradições políticas e econômicas que limitavam o mercado e a liberdade do indivíduo (elite).

A modernidade inicia-se com o projeto de emancipação humana, com as metanarrativas ou “narrativas guias” como: o progresso impulsionado pela ciência, a conquista da liberdade individual, políticas e regras sociais ou morais visualizadas como seguras e certas para as gerações futuras – os princípios básicos que tornam este novo mundo possível, envolvem três princípios: uma democracia liberal, avanços na experimentação científica e o industrialismo (Ortega y Gasset, 1998). Mudanças políticas, científicas e econômicas que aos poucos dissolviam tudo o que era sólido, tudo que permanecia como valores duradouros na história social.

Um atributo que os líquidos possuem e os sólidos não, um atributo que torna os líquidos uma metáfora adequada para nossos tempos, é a incapacidade intrínseca dos fluidos de manter sua forma por muito tempo por conta própria¹⁹ (Gane; Bauman, 2004, p. 19, trad. nossa).

¹⁷ Do original: “There are times when the processes of liquefaction are personalised in Bauman’s account [...] the liquid having a determining role to play, with the liquid moving and the people having to move with it” (Best, 2016, p. 117).

¹⁸ Do original: “for in its earliest form it cleared away or ‘melted’ the solids of the ancien regime (tradition, customary rights, obligations, family duties)” (Gane, 2001, p. 269).

¹⁹ Do original: “One attribute that liquids possess and solids do not, an attribute that makes liquids an apt metaphor for our times, is the intrinsic inability of fluids to hold their shape for long on their own” (Gane; Bauman, 2004, p. 19).

A metáfora de Bauman, portanto, constrói uma antítese entre sólido e líquido para os diferentes momentos históricos. No início da modernidade, inicia-se a dissolução dos “sólidos” para a construção de novos “sólidos”, uma nova organização que resultasse no progresso social. Contudo, os ideais que construíam valores sólidos no início da modernidade como guias para o progresso humano também tendem a dissolver – “na verdade, a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado – mas também esses novos controles são difíceis de entender. O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível.” (Sennett, 2009, p. 10).

Na atual fase da modernidade, todos os sólidos, todas as metanarrativas ou ideias do Iluminismo, tendem a se dissolver – “só que desta vez sem novas estruturas para ressolidificá-los” (Gane, 2001, p. 269). Ela é difícil de entender, já que não se revelam instáveis tempo suficiente para compreensão de seu funcionamento. Entretanto, como afirma Bauman (2008a, p. 250, grifo nosso) – “*é muito cedo para comemorar o fim das ‘grandes narrativas’*”, assim como é estranho e talvez antiético, à luz da experiência moderna, lamentar o falecimento delas”. A elite poderia comemorar o fim, principalmente das “grandes narrativas” marxistas, e a classe trabalhadora lamentar seu falecimento.

A primeira encontraria maior liberdade para defender seus interesses pessoais, enquanto a segunda passaria a assumir individualmente a luta pela resolução dos problemas com os quais se depara. De um lado, as ideologias neoliberais, que influenciam a dinâmica econômica e produzem uma cultura instável (Berman, 1986), desestimulam as metanarrativas, principalmente, marxistas e, de outro, as pessoas comuns que veem cada vez mais a si mesmas como responsáveis pela resolução dos desafios que encontram. Problemas causados, principalmente, pela desigualdade social, que torna antiético uma comemoração do fim dessas “grandes narrativas”. Elas ainda sustentam as esperanças de uma transformação social.

Todavia, as teorias de progresso guiadas pela racionalidade humana são dissolvidas pela incredulidade em suas realizações. A emancipação da classe trabalhadora, da metanarrativa marxista, não se concretiza. A “dissolução dos sólidos” comemorada por Marx, com a industrialização e mudanças políticas e econômicas, voltou-se para sua própria concepção de emancipação da classe trabalhadora, expondo a incredulidade do conhecimento científico para resolução dos contrastes sociais. Segundo Jean-François Lyotard (2009, p. XVI), a pós-modernidade representa um distanciamento em meados do século XX da fé no progresso humano – da “incredulidade em relação aos metarrelatos”. Não há mais fé, segundo Lyotard, em um progresso organizado com planos tipicamente humanos, com a razão humana aliada

ao Estado, promovendo uma emancipação ao inserir todas as pessoas em uma narrativa histórica previsível – “a perda da crença no ‘progresso’, é claro, é um dos fatores que fundamentam a dissolução de ‘narrativas’ da história’. Há aqui, entretanto, muito mais em jogo que a conclusão de que a história ‘vai a lugar nenhum’” (Giddens, 1991, p. 15).

Essa nova realidade instável e incerta, produzidas muitas vezes pelas ideologias neoliberais e pela lógica do capital, pode gerar insegurança nos jovens quando esses são motivados a refletirem sobre a construção de seus projetos de vida e a encontrarem ações que possibilitem suas realizações. Mesmo que consigam resultados positivos com aquilo que planejaram, ainda sentem que podem perder a “vida” conquistada que construíram. Nas palavras de Pais (2016), essa vida flexível que pode não ser a escolha dos jovens também é designada por uma metáfora. A instabilidade da modernidade atual gera insegurança e incertezas para os jovens que propõem a si mesmos metas futuras a serem atingidas. Podem não estar seguros se serão realizadas e, caso sejam, também não sabem quando tempo podem durar.

É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em *trajectórias ioiô*. De facto, um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinômicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar (Pais, 2016, p. 57, grifo do autor).

Para o autor citado, essas “*trajectórias ioiô*” surgem da dificuldade de os jovens seguirem um caminho linear, sendo o labirinto a metáfora para um mundo marcado pelas incertezas. Mas essas estruturas sociais também são modeladas, como sugere Pais, pelas culturas juvenis, em um momento podem escolher abandonar os estudos, por não encontrarem sentido ou não terem certeza sobre o que querem, em outro decidem retomar a sua formação educacional e profissional, por exemplo. Esses “movimentos autênticos de vaivém” ora partem de suas próprias escolhas ora da própria instabilidade das estruturas sociais – “encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele”.

Na perspectiva de Bauman, similar a essa metáfora de Pais (2016) de “*trajectória ioiô*”, a flexibilização na vida das pessoas é produzida por forças culturais e sociais. Os líquidos permanecem estáveis até que pequenas mudanças são provocadas no “recipiente” que lhes

dão forma: escola, famílias, mercado de trabalho entre outras instituições, por exemplo, moldam esses líquidos, que podemos entender como regras institucionais, culturas e valores, sobre os quais as pessoas navegam, à medida que vão surgindo novas regulações. Currículos escolares em constantes alterações para atender as mudanças sociais, famílias construídas e desconstruídas com relações humanas instáveis, trabalhadores que oscilam entre um emprego e outro ou entre emprego e desemprego sem saber ao certo o que farão nos próximos anos. Uma cultura de instabilidade que constrói e reconstrói diferentes realidades sociais e valores, deixando incerto o que pode ser ou não realizado à longo prazo em um projeto de vida.

Bauman, portanto, apresenta uma oposição histórica entre modernidade sólida e modernidade líquida. A instabilidade nem sempre é fácil de ser questionada, pois as constantes descobertas científicas trazem esperança para o progresso social, para a área da saúde e para recuperação ambiental, por exemplo. Porém, o mercado de trabalho também experimenta da mesma dinâmica, impondo ao trabalhador necessidade de se adaptar constantemente para manter sua segurança nesse mercado. O sistema educacional também passa por reformulações em curto espaço de tempo. No entanto, a característica mais danosa da modernidade líquida pode ser atribuída ao próprio processo de individualização. A ideologia que considera as pessoas livres para construírem sua história de vida, também atribui à própria pessoa a responsabilidade para resolução de todos os problemas com os quais se depara. Camuflando as responsabilidades do Estado, da lógica do capital e de outras pessoas com quem convivem no espaço social. Esse cenário da modernidade líquida pode dificultar para o jovem a construção de projetos de longo prazo. E influenciar os documentos normativos da área da educação, associando os projetos de vida a essa instabilidade do mundo contemporâneo.

1.1.1 A instabilidade no cenário social e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: *projetos de vida* ou *projetos de adaptação*?

Para Sennett (2009, p. 50), a vida passa a ter mais sentido quando temos uma história com uma “narrativa linear” e “imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ação a curto prazo, despida de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar na verdade uma existência irracional”. Essa *existência irracional*, nas palavras de Sennett, parece ser exatamente o que encontramos nas discussões sobre o projeto de vida no documento normativo da BNCCEM. Afinal, uma das habilidades a serem desenvolvida pelos jovens no processo de formação educacional, enfatiza a flexibilidades de se adaptarem a instabilidade do mundo atual, de se “ajustarem” a novas oportunidades de trabalho, a novos processos de

formação profissional, por exemplo. Isso deixa pressuposto que esses jovens devem ser capazes de abandonar uma vida de rotinas. Ao construírem seus projetos de vida durante o ensino médio muitos jovens esperam experienciar algo duradouro, uma vida cotidiana marcada pelo que desejam vivenciar no mercado de trabalho ou em outras atividades cotidianas. Porém, a exigência da flexibilidade também passa a ser no século XXI algo fundamental para uma *existência racional* na perspectiva da BNCC/EM.

Uma das finalidades do ensino médio, no governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), era a preparação para o trabalho, desenvolvendo no jovem estudante a capacidade de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996, Art. 35). Atualmente, a BNCC/EM (Brasil, 2018), não abandonou essa antiga finalidade da LDB, mas a associou com os projetos de vida dos jovens estudantes, uma vez que seus objetivos futuros podem estar relacionados como uma atividade profissional em um “mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (Brasil, 2018, p. 465). Nessa perspectiva de formação profissional, discutida na BNCC/EM (Brasil, 2018) encontramos alguns *pressupostos* da instabilidade do mercado de trabalho que podem influenciar o processo educacional dos jovens – o desenvolvimento de competências que viabilizem:

seu **projeto de vida** e continuar aprendendo, **de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**. Para tanto, **a escola que acolhe as juventudes** precisa se estruturar de maneira a: [...] revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil (Brasil, 2018, p. 466, grifo nosso).

Uma característica da modernidade líquida nas expectativas de formação educacional das juventudes? Serem capazes de se adaptarem com flexibilidades a novas condições de trabalho e serem flexíveis a aperfeiçoamentos futuros em sua formação. Uma adaptação à instabilidade do mercado de trabalho, que exige diplomas e certificados sempre atualizados. O contexto educacional contemporâneo assume como tarefa a preparação dos jovens para esse cenário flexível da formação profissional. Uma realidade ambivalente no espaço escolar que acolhe os jovens com novas propostas curriculares que ofereçam momentos para construírem seus projetos de vida, projetarem suas expectativas de longo prazo após a finalização do ensino médio. Por outro lado, apresenta como uma tarefa educacional, torná-los capazes de se adaptarem com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamentos posteriores, fato que pressupõe reajustes constantes em suas metas futuras.

A instabilidade e incertezas na vida cotidiana também surgem com o modelo econômico e trabalhista atual, segundo Savickas (2012, p. 13, trad. nossa), a economia global fez nascer com o “desemprego” – “o ‘trabalhador inseguro’, pois inclui funcionários que são chamados de: temporários, contingentes, casuais, contratados, *freelance*, meio período, externos, atípicos, adjuntos, consultores e autônomos²⁰”. Um mercado de trabalho flexível cujo resultado pode gerar a insegurança e dissolver uma narrativa linear na vida futura dos estudantes. Essa realidade do mercado de trabalho pode ser um fator impactante para que esses jovens concretizem ou não seus projetos de vida. Nesse cenário, qual seria a tarefa educacional: auxiliar os jovens a se adaptarem a essa instabilidade? Ou lutarem contra ela? Se não encontram uma vida com certa rotina no cenário social contemporâneo como poderão ter tempo suficiente para realizarem seus projetos de vida? E se o realizam, como poderão ter segurança que não irão perder, em pouco tempo, aquilo que acabaram de conquistar? Se esse é o mundo contemporâneo que os jovens encontram, então, terão que passar por constantes adaptações e apenas projetos de vida de curto prazo poderão ser conquistados. E os de longo prazo, se provocarem uma ruptura com essas condições, correm o risco de serem vivenciados em curto prazo. Essa instabilidade e insegurança no mundo atual também influencia os documentos normativos que orientam a tarefa educacional.

Ter um projeto de vida significa permanecer com as mesmas expectativas futuras por períodos mais longos, essas servem como um guia para as ações cotidianas, até suas realizações. Como ter planos futuros e ao mesmo tempo ser flexível para se adaptar a novas condições de ocupação ou as opções que surgem? Os projetos de vida não seriam substituídos frequentemente pelos constantes ajustamentos, seja no mercado de trabalho ou em outras esferas da vida humana? A biografia dos jovens não seria construída pelos resultados de seus projetos de vida, que aos poucos vão se realizando e tecendo sua história de vida, mas por um futuro incerto, que aos poucos vai se revelando e moldando a biografia com as oportunidades de escolha que encontram, uma adaptação a constantes mudanças. Nesse cenário, os jovens constroem *projetos de vida* para darem um direcionamento em sua história de vida? Ou se preparam com flexibilidade para aceitar as opções de escolha: uma história de vida com *projetos de adaptações* constantes?

A BNCC (Brasil, 2018, p. 464) chama atenção para a tarefa que a escola assume no processo de “formação humana” dos jovens e de “pré-praparação” para o mercado de trabalho:

²⁰ Do original: “the ‘insecure worker,’ including employees who are called temporary, contingent, casual, contract, freelance, part time, external, atypical, adjunct, consultant, and selfemployed” (Savickas, 2012, p. 13).

“as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade: a dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio”. A flexibilidade surge como uma competência necessária para se adaptarem à instabilidade ou à dinâmica, principalmente, do mercado de trabalho. Uma aprendizagem para se distanciar de rotinas ou hábitos – condições de vida raras no mundo atual – tendo destreza para se ajustarem a novas opções de ocupação como trabalhadores.

Bauman (2008, p. 160) critica o que nomeia de “aprendizado terciário”: “aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a regularidade, a rearrumar experiências fragmentárias”. O aprendizado terciário permite constantes e rápidas adaptações à instabilidade, seja no mercado de trabalho, nas relações sociais ou em outras vivências cotidianas. Essas ações são aceitas como comuns e, conseqüentemente, o aprendizado terciário “longe de ser uma distorção do processo educacional e um desvio de seu verdadeiro objetivo, adquire um valor *adaptativo* supremo e se torna crucial para o que é o indispensável ‘equipamento para a vida’” (Bauman, 2008, p. 161, grifo nosso).

A flexibilidade se torna um “equipamento para a vida” no combate contra a instabilidade em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva dos valores culturais contemporâneos, gerados pelo “dinamismo da economia moderna” (Berman, 1986, p. 272), o jovem também deve aprender que precisa regularmente passar por “aperfeiçoamento posteriores”. Adquirir a capacidade de viver uma vida com movimentos oscilatórios. Isso é fundamental, na perspectiva educacional atual, para obter flexibilidade para novas ocupações no mercado de trabalho e garantir maior segurança.

A escola, nessa concepção da BNCC/EM, deve considerar o contexto atual do mercado de trabalho. Supõe-se que “a escola que acolhe as juventudes”, desenvolva competências que os possibilitem “inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (Brasil, 2018, p. 465). Um projeto de vida adaptado à imprevisibilidade da modernidade atual, é um projeto de curto prazo, um projeto que necessita constantemente ser reformulado, um *projeto de vida ioiô*, pois não apresenta linearidade, mas sim, lateralidade devido às imprevisibilidades que podem surgir, não apenas no mercado de trabalho, mas em outras esferas da vida humana.

Um projeto de vida, porém, não pode ser concretizado em curto período. Vivências episódicas, umas após a outra, não permitem que os planos futuros dos jovens tenham a oportunidade de serem realizados. Se assim for, o projeto de vida construídos pelos jovens no

espaço escolar não faria tanto sentido, pois podem não corresponder aos mesmos que terão como ex-alunos. O que se construiu no projeto de vida como estudante pode perder, teoricamente, seu valor logo após a conclusão desta etapa educacional. Uma das finalidades citadas na BNCCEM é justamente desenvolver nos jovens a não expectativa de regularidade, ser flexível se adaptando a novas condições de trabalho, o que exige reajustes ou abandonos nos projetos de vida pensados no espaço escolar. Pressupõe-se que esses planos futuros terão que passar constantemente por reformulações, abandonos ou reajustes.

A cultura da flexibilidade encontrada na sociedade contemporânea não é regida por leis naturais, impossíveis de serem alteradas como as leis da física ou da química. A cultura como uma criação humana pode ser repensada coletivamente e transformada. O documento normativo da BNCCEM sugere uma formação que possibilite a esses jovens serem flexíveis. Uma condição exigida no espaço social, compreendendo que o momento histórico atual não permite outros padrões de vida que gerem menos insegurança e ansiedade. Essa cultura percebida como um fenômeno natural na era contemporânea influencia os jovens a uma incessante *adaptação* às mudanças.

O jovem, nessa concepção, deve compreender que sua entrada no mercado de trabalho, após a finalização do ensino médio, será uma vivência de curto prazo e deve ter criatividade e ações inovadoras para se adaptar a novas realidades ou opções que venham a surgir, principalmente, por meio deste aperfeiçoamento profissional²¹. *Não há posicionamentos críticos contra a precarização ou flexibilização do mercado de trabalho*, pressupõe-se uma capacidade de se adaptar a certos contextos, uma ação passiva às condições de ocupação.

Se o jovem não permanece no mercado de trabalho por muito tempo e não consegue novas oportunidades, na perspectiva neoliberal, chega-se à conclusão que não é flexível para se adaptar às novas realidades que surgem, principalmente, devido à competitividade. Na mesma perspectiva pode se pressupor que a educação não cumpriu sua tarefa de desenvolver competências que viabilizem aos jovens estudantes uma aprendizagem que os tornem capazes

²¹ Alguns jovens podem encontrar certa segurança, fato que sugere uma ruptura ao vaivém da vida contemporânea. Um exemplo é a trajetória de Artur, participante da pesquisa de Corrochano et al. (2020, p. 531) com jovens que conciliam trabalho e estudo – “Outros, com jornada parcial, em situação mais protegida, apesar do cansaço e de suas reverberações sobre o aproveitamento escolar, conseguem concluir o percurso sem grandes intercorrências. Esse é o caso de Artur, que aos 16 anos trabalhou como aprendiz (“tudo direitinho”, ou seja, registrado, com todos os direitos) e depois foi contratado pela empresa, onde trabalha até hoje”. Mesmo que os jovens encontrem certa linearidade na sua trajetória educacional e de entrada no mercado de trabalho, suas expectativas sobre o futuro ainda serão incertas. Seus projetos motivados pelo local de trabalho podem oferecer condições que atendam suas expectativas atuais: interesse pelo trabalho conquistado e acesso à renda. No entanto, dificilmente seus planos futuros serão de longo prazo, passar por promoções e quem sabe se aposentar na profissão e no mesmo local de trabalho. Esses momentos podem predominantemente serem apenas fragmentos que constituirão junto com outros fragmentos sua trajetória no mercado de trabalho.

de se adaptarem-se a esse vaivém cultural e social. Compreende-se ainda, ideologicamente, que o jovem também deixou de ser responsável com seus “aperfeiçoamentos posteriores” após a conclusão do ensino médio. Uma das justificativas usadas para a causa de estar excluído do mercado de trabalho, uma concepção cultural para o fenômeno do desemprego que privatiza essas dificuldades de acesso à renda.

As políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. Vale dizer que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida, e os processos educacionais e sociais de reprodução societal estão intimamente ligados (Fagiani; Previtali, 2006, p. 455).

É possível ver que a flexibilidade se tornou um valor importante a ser adquirido no contexto atual. Uma cultura que também passa a fazer parte da vida dos estudantes: dentro e fora dos muros escolares. A aprendizagem e o conhecimento adquirido devem ser a chave para abrir as portas para o mercado de trabalho, pois oferecem a capacidade para os estudantes se adaptarem ao mundo competitivo com que irão se deparar e ao mundo incerto que sempre exige aperfeiçoamentos constantes para não perderem os espaços que podem vir a se abrir no futuro. Essas são as condições ou necessidades do mercado de trabalho, da empregabilidade.

Na ideologia capitalista, a oportunidade está aí, se o indivíduo não acompanha o mundo, não poderá acolhê-la, portanto é responsabilidade da própria pessoa estar preparada para assumi-la em sua vida cotidiana e a escola é o espaço social que oferece o “desenvolvimento de competências” para se adaptarem com flexibilidade a essas novas realidades ocupacionais (Brasil, 2018, p. 466). Assim, o projeto de vida pode se tornar algo construído para ser reconstruído. Os objetivos dos jovens podem permanecer os mesmos, mas para superar as dificuldades que vivenciam, às vezes, é necessário escolher novas opções e se adaptar a novas oportunidades.

O que pode influenciá-los a abandonarem ou a reconstruírem seu projeto de vida em um curto prazo de tempo na sociedade contemporânea? Sennett (2009, p. 50) já alertava, no final do século XX, sobre os problemas produzidos pelo *capitalismo flexível* – a “corrosão do caráter” é uma metáfora que ilustra as vivências de curto prazo e a dificuldade que essas resultam para as pessoas desenvolverem hábitos, rotinas ou atitudes que dão forma ao caráter, que formam as características das pessoas, seu modo de agir – “hoje estamos numa linha divisória na questão da rotina. A nova linguagem de flexibilidade sugere que a rotina está morrendo nos setores dinâmicos da economia”.

Essa flexibilidade supõe um abandono a uma vida rotineira, esses apontamentos de Sennett (2009), apesar de descreverem contextos específicos da sociedade estadunidense, também podem ser uma referência para se discutir os projetos de vida desses jovens estudantes da realidade brasileira. Essas idas e vindas nas trajetórias juvenis é nomeada por Pais (2009, p. 373) de *yoyogeneização* das condições juvenis – “no caso dos jovens, temos assistido a uma crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta (emprego/desemprego; casamento/divórcio; abandono/retorno à escola ou família de origem)”. A morte da rotina em certos setores da sociedade, principalmente do econômico e do mercado de trabalho, também implica em prováveis mudanças nos projetos de vida desses jovens e em suas trajetórias. Um projeto de vida é construído para orientar ações presentes dirigidas a algo no futuro: finalizar o ensino médio, uma graduação em direito e ser advogado futuramente, por exemplo, não deixam de ser projetos de longo prazo para os estudantes do ensino médio. Entretanto, o mundo atual é flexível e o futuro se torna incerto, e a incerteza pode fomentar a insegurança com projetos de longo prazo.

A modernidade recente é um terreno labiríntico que se furta à planificação. Podem criar-se planos para impulsionar novos rumos à vida ou à sociedade, mas esses planos criam realidades que são sombras de realidades antagônicas criadas por efeito de arrastamento e, desse modo, “o improvável torna-se provável” (Pais, 2016, p. 54).

Os jovens que constroem seus projetos de vida ainda no espaço escolar para serem conquistados após a finalização do ensino médio, podem não estar totalmente seguros da trajetória que devem percorrer. Parafraseando as metáforas de Pais (2016) o terreno não é linear, e a trajetória nem sempre satisfaz aquilo que é projetado. Projetam que o percurso poderá ser tranquilo, passo a passo em direção àquilo que esperam vivenciar. No entanto, a realidade dificulta a caminhada, principalmente com imprevistos. Aquilo que não esperam, as dificuldades impostas por esse mundo (“o improvável”), acaba por se apresentar nas vivências cotidianas como uma vida “provável”.

Questões socioeconômicas e outras culturais são relevantes para a análise e discussão dos projetos de vida desses jovens estudantes e de ex-alunos como: a efemeridade das relações humanas, a flexibilidade que influencia planos futuros de curto prazo e o trabalho não ser um eixo seguro para “fixar projetos de vida” (Bauman, 2001, p. 175). Um projeto de vida deve ser flexível como a momento histórico atual? Há uma incredulidade na realização de projetos de vida de longo prazo? A instabilidade no cenário social pode influenciar projetos de vida de curto prazo e dissolver os projetos de longo prazo, fazendo com que os planos futuros sejam modificados para se moldarem as mudanças sociais, culturais e econômicas?

A modernidade líquida pode potencializar vivências efêmeras, dinâmicas, fluídas, mas não determina as escolhas futuras dos jovens – como afirma Nobert Elias (1994, p. 52) “o que é moldado pela sociedade também molda”. Os projetos de vida dos jovens são motivados pelo mundo em que vivem, nele se encontram as escolhas que fundamentam seus objetivos futuros, no entanto nem sempre a juventude é acolhedora da realidade cultural e social herdada, fomentando novas ações e possibilidades de escolha.

Portanto, ao pensar sobre seus projetos de vida o jovem pode se questionar: “O que vou fazer da minha vida nos próximos anos após a conclusão do ensino médio?”. “Devo preocupar-me com a entrada no mercado de trabalho?”. “Escolher o acesso à universidade com um curso de graduação que considero importante para mim?”. “Ou devo me preocupar com ambos?”. “Ou ainda, devo abandonar o ensino médio, pois recebi uma oportunidade de trabalho?”. A tarefa educacional, acaba por assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências que tornem os jovens estudantes capazes de adaptarem-se com flexibilidade aos movimentos de vaivém que podem surgir na vida cotidiana.

Assim, as propostas educacionais se tornam também contraditórias, uma vez que o desenvolvimento de competências sintonizadas “com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 465) exigem dos jovens a capacidade de se adaptarem com flexibilidade a essa realidade, por outro lado os projetos de vida exigem estabilidade por um certo período, uma vida com certas rotinas – como construir projetos de vida de longo prazo e se adaptar constantemente às mudanças? Na contemporaneidade os *projetos de vida* dos jovens correm o risco de serem substituídos pouco a pouco por *projetos de adaptação* às opções de escolha e ao constante vaivém no mundo atual.

1.1.2 A instabilidade no mundo do trabalho e o sistema educacional

As reformas educacionais iniciadas no Brasil nos anos 1990 buscaram a adequação dos sistemas de ensino às demandas da reestruturação produtiva, que exige formação para o trabalho. Nesse contexto, a nova educação tem buscado a construção de um novo sujeito social, um novo tipo de trabalhador, que deverá ser multifuncional, polivalente, flexível e capaz de agir diante das diversas situações no âmbito do trabalho (Fagiani; Previtali, 2006, p. 456).

A instabilidade no mercado de trabalho é um dos principais problemas na sociedade contemporânea, se o que está em questão são meios de subsistência, por exemplo. Ela dificulta que o trabalhador crie um vínculo de longo prazo e tenha perspectivas de promoções, por exemplo, em uma empresa. Exige ainda uma flexibilidade da classe trabalhadora. Um mercado de trabalho instável é, possivelmente, a realidade ocupacional a ser vivenciada no

futuro pelos jovens estudantes do ensino médio. E uma realidade para muitos ex-alunos que recentemente concluíram essa etapa de ensino.

Quaisquer que tenham sido as virtudes que fizeram o trabalho ser levado ao posto de principal valor dos tempos modernos, sua maravilhosa, quase mágica, capacidade de dar forma ao informe e duração ao transitório certamente está entre elas. Graças a essa capacidade, foi atribuído ao trabalho um papel principal, mesmo decisivo, na moderna ambição de submeter, encilhar e colonizar o futuro, a fim de substituir o caos pela ordem e a contingência pelo previsível (e portanto controlável) sequência dos eventos (Bauman, 2001, p. 172).

O que levou à dissolução do trabalho como um valor guia para as perspectivas coletivas de progresso social? O que levou o emprego a perder uma sequência de eventos lineares para a submissão a eventos episódicos? De manter tudo mais transitório e podar aquilo que é duradouro? Para Ricardo Antunes (2009), a classe trabalhadora não presencia o fim do trabalho na sociedade contemporânea, que continua com o processo de produção de mercadorias, mas há “mutações” ou “metamorfoses”, metáforas usadas por esse importante sociólogo brasileiro, que caracterizam as inversões, percebidas como comuns ou eventos normais, no mundo do trabalho. Uma realidade problemática com novas formas de trabalho e que deixa os trabalhadores “desprovidos de direitos” – “a flexibilização e a informalização da força de trabalho são caminhos seguros, utilizados pela engenharia do capital, para arquitetar e ampliar a intensificação, a exploração e, *last but not least*, a precarização estrutural do trabalho em escala global” (Antunes, 2011, p. 418).

Para Bauman (2001a, p. 173), a incerteza passou a habitar de modo permanente na vida das pessoas, substituindo os valores de progresso (com ações que mantinham uma sequência de resultados previsíveis) por uma impressão de estar participando de um jogo e “como qualquer outro jogo, os planos futuros tendem a se tornam transitórios e inconstantes”. As regras do jogo²² se encontram, principalmente, no dinamismo do sistema econômico e de mercado que mudam a vida da população e dos trabalhadores a cada tomada de intervenção, seja para superação de crises econômicas ou não – “muitas pessoas já foram atingidas pelas misteriosas forças variadamente apelidadas de ‘competitividade’, ‘recessão’, ‘racionalização’, ‘queda na demanda do mercado’ ou ‘redirecionamento’”; problemas repentinos que levam

²² Em seu artigo Magalhães (2016, p. 37) discute o “neoliberalismo como um modo de regulação capitalista centrado no Estado” e afirma o seguinte sobre as regras claras que regem o jogo do mercado econômico – “O governo neoliberal, já neste momento anterior à segunda guerra, era proposto como um Estado de direito com regras claras, bem definidas, e que sejam previsíveis pelos agentes econômicos, agindo em função de garantir as condições básicas para o livre mercado, mas sem intervir diretamente na esfera das transações econômicas, para que os agentes tenham espaço para fazerem o que bem entenderem e ao mesmo tempo possam incorporar nos seus cálculos racionais de risco e retorno/custo e benefício as regras do jogo e a forma com que o Estado as garante” (Magalhães, 2016, p. 37).

muitas pessoas a perderem a estabilidade – ‘o chão sobre o qual estavam’” (Bauman, 2008, p. 70).

Acontecimentos inesperados no mercado econômico, impactam o mercado de trabalho e a vida das pessoas que são pegas de surpresa. Essas mudanças implicam em novas trajetórias, pois as próprias instituições impõem novas regras para se adaptarem à instabilidade econômica. Como afirma Douglass North (1990, p. 3, trad. nossa) – as “instituições são as regras do jogo em uma sociedade ou, mais formalmente, são as restrições criadas pelo homem que dão forma a interação humana. Consequentemente, estruturam incentivos nas trocas humanas, sejam elas políticas, sociais ou econômicas²³”. Esses argumentos de North (1990) são importantes para compreender também o que Beck (2001) classifica como *trajetória de vida institucionalmente padronizada*. Tema que será discutido no título seguinte.

As considerações que Douglass North²⁴ (1990) apresenta sobre a *economia institucional*, sobre o mercado econômico como resultado de interações complexas entre as instituições, exemplifica significativamente o que Antunes (2011) afirma sobre a flexibilidade do mercado de trabalho. Estas restrições e prescrições normativas ou regras do jogo objetivam a redução das incertezas²⁵. As organizações ou jogadores desenvolvem suas ações a partir dessas regras – “o objetivo das regras é definir a maneira como o jogo é jogado²⁶” (North, 1990, p. 4, trad. nossa). As instituições são abstratas, pois contêm as regras, as ideologias, os valores, as prescrições e as normas políticas, sociais e econômicas que direcionam a vida de grupos de indivíduos ligados às organizações:

²³ Do original: “Institutions are the rules of the game in a society or, more formally, are the humanly devised constraints that shape human interaction. In consequence they structure incentives in human exchange, whether political, social, or economic” (North, 1990, p. 3).

²⁴ O que chama a atenção nos trabalhos de North é sua sensibilidade para relacionar as questões econômicas com as regras institucionais e implicitamente com nossas trajetórias de vida, o que se aproxima, mesmo sem um diálogo entre os autores, com as afirmações de Beck (2011) sobre as trajetórias de vida institucionalmente padronizadas. Sua linguagem também procura chamar a atenção daqueles que não são economistas. Na introdução de sua obra, North (1990, p. VII–VIII) afirma: “Embora a minha mensagem principal seja dirigida aos economistas e aos historiadores econômicos, acredito que o argumento será igualmente interessante para outros cientistas sociais. Com isto em mente, tentei manter a terminologia econômica ao mínimo e tornar a análise clara para quem não é economista”. [Do original: “Although my primary message is to economists and economic historians, I believe the argument will be equally interesting to other social scientists. With this in mind, I have attempted to keep the economic terminology to a minimum and make the analysis clear to the noneconomist” (North, 1990, p. VII–VIII)].

²⁵ North (2005, p. 1, trad. nossa) apresenta o seguinte sobre as restrições – “A estrutura que impomos em nossas vidas para reduzir a incerteza é um acúmulo de prescrições e proscricções somadas com os artefatos que evoluem como parte desse acúmulo. O resultado é uma mistura complexa de restrições formais e informais” – ou seja, de normas e valores institucionais (políticos, econômicos e sociais). [Do original: “The structure we impose on our lives to reduce uncertainty is an accumulation of prescriptions and proscriptions together with the artifacts that have evolved as a part of this accumulation. The result is a complex mix of formal and informal constraints” (North, 2005, p. 1)].

²⁶ Do original: “The purpose of the rules is to define the way the game is played” (North, 1990, p. 4).

As organizações incluem órgãos políticos (partidos políticos, senado, câmara municipal, agência reguladora), órgãos econômicos (empresas, sindicatos, fazendas familiares, cooperativas), órgãos sociais (igrejas, clubes, associações esportivas) e órgãos educacionais (escolas, universidades, centros de formação profissional). Eles são grupos de indivíduos ligados por algum propósito comum para alcançar objetivos²⁷ (North, 1990, p. 5, trad. nossa).

As incertezas que passam a habitar o mercado de trabalho e a influenciar a flexibilidade nas organizações decorrem da própria política econômica do sistema capitalista²⁸. A cada regra colocada em jogo, altera-se as ações na vida cotidiana daqueles que participam dessas organizações. As instituições incluem prescrições e restrições²⁹, como afirma o autor, às ações humanas, visando eliminar estas incertezas e dar mais segurança. Porém, algumas visam à flexibilidade como uma das exigências oriundas da competitividade ou produtividade do mercado, dela nasce a incerteza que passa a habitar a vida cotidiana da classe trabalhadora. As regras de redução de custo exigidas pelo mercado econômico também impõem às empresas demissões em rápida escala. E a todos os indivíduos, ligados a essas organizações (trabalhadores), surge a necessidade de encontrar novas equipes com objetivos comuns: obter uma renda.

As instituições escolares, com normas de organização da formação educacional de crianças e jovens, também reduzem as incertezas das ações humanas dentro do espaço escolar, professores e estudantes encontram nessas regras um guia de ação, na perspectiva de North (1990, p. 4, trad. nossa) – “restrições institucionais incluem o que os indivíduos estão proibidos de fazer e, por vezes, as condições sob as quais alguns indivíduos são autorizados a realizar determinadas atividades³⁰”. Os sistemas de ensino também são organizações que seguem as regras do jogo; uma mudança na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, por exemplo, pode implicar em novas *regras do jogo*. Normas com diferentes

²⁷ Do original: “Organizations include political bodies (political parties, the Senate, a city council, a regulatory agency), economic bodies (firms, trade unions, family farms, cooperatives), social bodies (churches, clubs, athletic associations), and educational bodies (schools, universities, vocational training centers). They are groups of individuals bound by some common purpose to achieve objectives” (North, 1990, p. 5).

²⁸ É importante pontuar também que as ações dos próprios consumidores resultam em uma flexibilidade maior. Como afirma Sennett (2009, p. 59) as mudanças no moderno capitalismo, “referem-se à volatilidade da demanda do consumidor. Essa volatilidade produz uma segunda característica dos regimes flexíveis, a especialização flexível de produção”. O que Sennett não discute é que essas ações dos consumidores são despertadas e motivadas pela própria indústria que cria uma demanda de atualização e novas gerações de produtos mais “eficazes” em campanhas de *marketing*.

²⁹ As regras do jogo neoliberal significam permitir que o capital perca sua residência e que o comércio seja livre de qualquer algema do Estado, em seu discurso o presidente dos Estados Unidos, Joe Biden, criticou a China afirmando que o país está “mudando as regras do jogo em termos de comércio...”; à medida que cria legislações para reduzir o consumo de produtos estrangeiros, no caso a proibição do uso por funcionários do governo de *smarthphones* da *Apple* (Poder360, 2023).

³⁰ Do original: “Institutional constraints include both what individuals are prohibited from doing and, sometimes, under what conditions some individuals are permitted to undertake certain activities” (North, 1990, p. 4).

características de eficiência em sua obrigatoriedade ou autorizações, que acabam por produzir as regras do jogo (North, 1990). Os jovens estudantes como indivíduos ligados ao mesmo propósito (obter uma formação educacional) terão que jogar de acordo com estas prescrições: como ocorreu com o Novo Ensino Médio com itinerários formativos – “nesse contexto, é necessário *reorientar* currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo” (Brasil, 2018, p. 475, grifo nosso). Como vimos, para North as regras objetivam evitar as incertezas nas relações humanas, porém essas dificilmente são de longo prazo e em alguns casos, como nas competições do mercado³¹, são instáveis e até mesmo burladas³².

No Brasil, o sistema neoliberal se intensifica no final do século XX alimentando a flexibilização e precarização do mercado de trabalho.

As propostas de desregulamentação, de flexibilização, de privatização acelerada, de desindustrialização tiveram, inicialmente no governo Collor e posteriormente no governo Fernando Henrique Cardoso, forte impulso, uma vez que ambos, cada um a seu modo, se adaptaram e seguiram no essencial uma política de corte neoliberal. Paralelamente à retração da força de trabalho industrial, ampliou-se também o subproletariado, os terceirizados, os subempregados, ou seja, as distintas modalidades do trabalhador precarizado (Antunes, 2009, p. 235).

As perspectivas firmes que mantinham o emprego como projetos de longo prazo se dissolveram junto com os valores que depositavam no trabalho a esperança de um progresso social. Na modernidade atual a percepção das vivências cotidianas como uma sequência previsível e linear passa a ser sentida, como afirma Bauman (2001, p. 173), mais como um jogo – “quanto menor é a firmeza no presente, tanto menos o ‘futuro’ pode ser integrado no projeto”. Nesse sentido, os jovens podem visualizar a execução e realização de seus projetos de vida com interrupções e fragmentos, ou seja, “os trabalhos humanos se dividem em episódios isolados como o resto da vida humana” (Bauman, 2001, p. 174). Essas mudanças de valores, normas e prescrições nas instituições, como as compreende North (1990), também

³¹ North (2005, p. 60) afirma: “organizações induzem a mudança institucional à proporção que enfrentam a onipresente competição derivada de um mundo econômico de escassez. Ao perceberem oportunidades novas ou modificadas, induzem a mudança institucional, alterando as regras”, isso significando mudança contida nas instituições e, consequente, mudança nas ações dos jogadores: desemprego ou novas oportunidade de trabalho, por exemplo. [1 Do original: “organizations induce institutional change as they face the ubiquitous competition derived from an economic world of scarcity. As they perceive new or altered opportunities they induce institutional change by altering the rules” (North, 2005, p. 60)].

³² Uma comparação, com uma metáfora, entre as regras do futebol e das instituições é apresentada por North (2005, p. 48) a fim de expor também que nem sempre as prescrições são respeitadas: “Alterar as regras formais alterará a maneira como o jogo é jogado, e, como sabe qualquer um que tenha assistido ao futebol profissional, muitas vezes vale a pena fugir das regras (e ferir deliberadamente o zagueiro do time adversário)”. [1Do original: “Changing the formal rules will alter the way the game is played but also, as anyone who has watched professional football knows, it frequently pays to evade the rules (and deliberately injure the quarterback of the opposing team)” (North, 2005, p. 48)].

implicam em novas propostas e tarefas para a educação. E seguindo um cenário precário no mercado de trabalho, como descrito por Antunes (2009), o sistema educacional procura preparar os futuros jogadores, os estudantes, a desenvolverem competências para se adaptarem a esse cenário instável. Assim, os projetos de vida também devem ser maleáveis para se reajustarem as regras do jogo.

A mudança educacional está se tornando cada vez mais vinculada ao discurso da eficiência, da competitividade, da efetividade de custos e da contabilidade", e seu objetivo declarado é dotar a "força de trabalho" das virtudes da flexibilidade, mobilidade e "habilidades básicas relacionadas ao emprego" (Bauman, 2007c, p. 159).

Para o autor, o mercado de trabalho recebe uma influência da instabilidade alimentada pelo próprio sistema capitalista. A educação, como um local de formação humana e profissional, não deixa de ser um espaço de reprodução dos valores de flexibilidade – uma proposta de preparação dos jovens estudantes para essa realidade fluida: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade” (Brasil, 2018, p. 464). A escola é uma organização, no sentido em que North (1990) usa esse conceito, que faz parte da sociedade e, portanto, não está ausente das influências da instabilidade que se encontram em outros espaços sociais.

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática [...] (Kuenzer, 2016, p. 16).

Ao concluir o ensino médio ou ensino superior o jovem é levado a compreender que o processo de formação profissional não se encerra na conclusão de uma etapa, mas permanece ao longo da vida³³. Fator derivado, principalmente, da fluidez do mercado de trabalho. Nesse cenário de incertezas, provocadas pela instabilidade política, econômica e social, cabe ao

³³ Esse conceito de educação ao longo da vida foi discutido por Peter Alheit e Bettina Dausien (2006, p. 178, grifo dos autores) no artigo “Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida” – “O ‘conceito novo’ de educação ao longo da vida é revelador de um fenômeno societário que o pesquisador em ciências da educação John Field (2000, p. 133) chamou de ‘nova ordem educativa’. Aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos. Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das *‘forças de trabalho’*. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da *‘instrumentalização’* e da *‘emancipação’*”.

próprio jovem assumir as responsabilidades de acompanhar com flexibilidade as mudanças que ocorrem no mercado de trabalho por meio da aprendizagem ao longo da vida. As regras que moldam o mercado econômico e de trabalho ficam ocultas nas percepções daqueles que almejam uma oportunidade em meio as ocupações cada vez mais fluidas.

Influenciados a se adaptarem no processo de formação, os próprios trabalhadores apresentam conformidade (concordam) com a flexibilização do mercado de trabalho, tamanho poder de influência desta ideologia neoliberal. A pesquisa citada pela Comissão das Comunidades Europeias em seu Comunicado de 2007 apresenta os seguintes dados:

Os cidadãos europeus aceitam a necessidade de adaptação e mudança: 76% dos europeus concordam que os empregos para toda a vida, ao serviço do mesmo empregador, são algo que pertence ao passado; 76% consideram também que a aptidão para a mobilidade profissional constitui hoje uma vantagem quando se procura um emprego; 72% das pessoas defendem uma maior flexibilização dos contratos de trabalho, de forma a fomentar a criação de emprego; por último, 88% dos cidadãos afirmam que a formação contínua melhora as oportunidades de carreira (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 4)

Qual o problema com a rotina e com a segurança que ela oferece? O sistema capitalista se encontra em uma busca desenfreada pela inovação tecnológica e de competição de mercado e essas parecem se expandir para toda a vida humana. O trabalhador “concorda³⁴”, pois nada pode fazer contra as regulações da lógica do capital, já que sua luta e sua resistência são individualizadas. Portanto, ao se amenizar as forças coletivas e sindicais, o trabalhador pode passar a “concordar” com a flexibilização do mercado de trabalho e pode “assumir” como uma necessidade pessoal o contínuo processo de formação continuada como uma forma de segurança e um recurso importante para encontrar novas oportunidades nesse mercado (Fagiani; Previtali, 2006). Um sistema capitalista que também privatiza as responsabilidades pelos problemas de desemprego, uma vez que o trabalhador adquire segurança com a aprendizagem ao longo da vida, qualificando-se e adaptando-se com flexibilidade (Antunes, 2006). Uma tarefa principalmente do sistema educacional que deve acompanhar as “metamorfoses” do mundo do trabalho, possibilitando aos estudantes, independente da faixa etária, a conquista de novos diplomas e certificados. Ao tentar assumir a responsabilidade pela insegurança no mercado de trabalho, a Comissão discute uma proposta na tentativa de encontrar alternativas para conciliar a segurança aos trabalhadores e a flexibilidade ao mercado: a *flexigurança*.

³⁴ “O trabalho tornou-se ‘flexível’, o que em palavras simples significa que agora é fácil para o empregador despedir os empregados quando quiser e sem compensação, e que a ação solidária e efetiva dos sindicatos em defesa dos demitidos sem justa causa parece cada vez mais um castelo de areia” (Bauman, 2008, p. 153).

A *flexigurança* pode definir-se como uma estratégia integrada que visa aumentar, em simultâneo, a flexibilidade e a segurança no mercado de trabalho. A *flexibilidade* tem a ver, por um lado, com transições bem sucedidas ao longo da vida: entre a escola e o mundo profissional, entre postos de trabalho, entre períodos de desemprego ou inactividade e emprego e entre a vida activa e a reforma. Não se restringe a dar maior liberdade às empresas para contratar ou despedir pessoal e não implica que os contratos de duração indeterminada se tornem obsoletos. Trata-se, sim, de favorecer a progressão dos trabalhadores para melhores empregos, numa perspectiva de mobilidade ascendente e desenvolvimento óptimo de talentos. A flexibilidade diz também respeito a formas flexíveis de organizar o trabalho, capazes de rápida e eficazmente gerir novas necessidades produtivas e competências, bem como a uma maior facilidade de conjugar responsabilidades profissionais e privadas. A *segurança*, por outro lado, representa mais do que a garantia de manter um posto de trabalho: implica também dotar as pessoas das competências que lhes permitam progredir nas suas vidas profissionais e ajudá-las a encontrar novos empregos. Trata-se ainda de garantir um nível adequado de subsídios de desemprego que facilite as transições. Por último, inclui oportunidades de formação para todos os trabalhadores, em especial os pouco especializados e os mais velhos (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 5, grifo nosso).

Como afirma Beck (2011, p. 108) – “a vinculação a classes sociais passa curiosamente ao segundo plano na ordem de relevância para a ação das pessoas”, já que trabalhadores, como um exemplo que pode ser associado a essa concepção, devem buscar com seu próprio esforço a resolução dos desafios que encontram. A escola se apresenta fortemente conectada com o mundo do trabalho. Desse modo, a tarefa principal da educação, na perspectiva da Comissão das Comunidades Europeias, é preparar os jovens, adultos e os mais velhos para transições bem-sucedidas no mercado de trabalho. Ela é responsável pelos momentos de “reforma” dos trabalhadores durante o desemprego, para retornar a vida ativa com novos empregos.

Melhores trabalhos serão conquistados apenas com a flexibilidade, a passagem de um trabalho a outro é a garantia de promoções, uma *garantia de transições bem-sucedidas*. Ao ocuparem os postos de trabalhos devem ser flexíveis aos períodos de emprego e desemprego. Ser flexível se torna um suporte para a segurança, uma vez que a aquisição de novas competências ou qualificação profissional pode abrir oportunidades de melhores trabalhos (uma “progressão na carreira”). Uma formação continuada, na perspectiva da Comissão, também amplia as oportunidades de trabalhadores poucos especializados e de outros mais idosos que já não apresentam uma formação em conformidade com o cenário contemporâneo, pois não se adaptaram com flexibilidade a novas exigências do mercado, por isso perderam a segurança que poderiam encontrar nas funções ocupacionais. Ou seja, são os responsáveis pela situação de desemprego que podem vivenciar.

O conceito de “flexigurança” apenas exime o Estado de maiores responsabilidades e as atribui mais consistentemente ao próprio trabalhador e a todos aqueles que procuram participar do mercado de trabalho no futuro, aos jovens, ou nele permanecer. O desemprego,

portanto, na perspectiva da lógica do capital, seria uma realidade que o próprio trabalhador pode superar no mercado de trabalho, caso acompanhe as exigências de flexibilidade das empresas que sempre esperam profissionais produtivos e capacitados para as inovações e mobilidades deste mercado: uma “aprendizagem ao longo da vida para garantir a constante adaptabilidade e empregabilidade dos trabalhadores” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 6).

No mundo ocidental globalizado não se pode esperar que o mercado de trabalho no Brasil apresente uma realidade diferente. Essa é uma das principais circunstâncias apresentadas atualmente para os jovens estudantes do ensino médio na construção de seus projetos de vida e de sua autobiografia. A *flexibilidade* é o suporte, o fundamento, que nasce do sistema capitalista, para que o trabalhador tenha *segurança* e maiores certezas sobre sua trajetória no mundo do trabalho. Uma realidade que poderia ser enfrentada com perspectivas mais esperançosas e coletivas.

É assim mesmo que a educação deve ser para que os homens e mulheres do mundo líquido-moderno possam perseguir seus objetivos existenciais com pelo menos um pouco de engenhosidade e autoconfiança, e esperar ter sucesso. Mas há outra *razão*, menos discutida, embora mais poderosa do que aquela que temos discutido até agora: não se refere a adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade. Essa tarefa também exige uma educação contínua, ao longo da vida (Bauman, 2007b, p. 164).

Esse cenário contemporâneo pode influenciar os jovens e aqueles que já se encontram no mercado de trabalho a visualizarem como necessária uma adaptação às mudanças cotidianas, serem flexíveis para terem mais segurança e se livraram das incertezas e dos riscos do desemprego³⁵. Consequentemente, hábitos e rotinas tão importantes para projetos de vida de longo prazo se dissolvem. Há outras questões que precisam ser discutidas para que a vida cotidiana nesse mundo de instabilidade seja mais *hospitaleira*, com afirma o autor citado. Uma tarefa da educação que não inclui predominantemente uma adaptação dos jovens às rápidas mudanças da modernidade atual, mas a uma transformação desse mundo flexível em algo mais *acolhedor*. Ser mais acolhedor ou hospitaleiro, significa ser menos fluido e instável, pois aquilo que é hospitaleiro não pode ser incerto e flexível, aqueles que ali se encontram devem

³⁵ Antunes (2018, p. 25), apresenta suas críticas a lógica do capital, que a cada dia dissolve os direitos trabalhistas conquistados: “aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado ‘flexível’, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando”. Nesse cenário cada vez mais precário, ironicamente, os jovens são motivados a pensarem seus projetos de vida e podem ter o mercado de trabalho como meta futura principal em seus planos futuros.

permanecer, visualizando uma vida cotidiana mais rotineira e sendo capazes de prever acontecimentos futuros. Portanto, se a tarefa da educação é dar ênfase às competências individuais que possibilitam aos jovens se adaptarem com flexibilidade às funções ocupacionais, predomina-se a formação para o mercado de trabalho, ficando em segundo plano a formação humana e crítica para uma transformação social.

1.1.3 A trajetória dos jovens nas instituições educacionais: projetos de vida e biografias

Na sociedade contemporânea muitos autores discutem a dificuldade que as pessoas encontram de construir uma rotina em diferentes esferas da vida cotidiana (Antunes, 2009; Bauman, 2001; Sennett, 2009). Pais (2016, p. 61), por exemplo, comenta principalmente a problemática realidade dos jovens que se veem diante de um vaivém, uma trajetória com vivências de curto prazo – “a geração ioiô é uma geração dominada pelo aleatório”. Uma realidade que dificulta para o jovem pensar e executar com segurança seus projetos de vida, seja para obter uma formação profissional, para ter acesso à renda por meio do mercado de trabalho, para construir sua própria família nas relações conjugais etc. Pais (2016) refere-se principalmente a vida cotidiana que os jovens enfrentam fora dos muros escolares. Um contexto social que tende a dificultar a possibilidade de projetos de vida com certa continuidade, ou seja, nesse cenário contemporâneo o projeto de vida “não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum” (Dayrell; Reis; Leão, 2011, p. 1071). Porém nesse atual cenário de constantes oscilações, os estudantes ainda encontram nas instituições educacionais um espaço mais seguro e linear para construção e execução de seus projetos de vida e biografias.

Para Beck (2011, p. 195, grifo do autor), o estamento social que exercia forte influência de padronização no percurso de vida de uma pessoa em muitas sociedades antes da “modernidade avançada”, passa a existir como pano de fundo ou é substituído por uma “*trajetória de vida institucionalmente padronizada*: entrada e saída do sistema educacional, entrada e saída da atividade profissional, fixação sociopolíticas da idade para aposentadoria”. Na modernidade atual a biografia³⁶ não se *restringe* mais a um pertencimento a determinada

³⁶ A noção de projeto de vida exige algumas discussões sobre a biografia individual, à medida que apresentam expectativas futuras que antecipam uma trajetória de vida ainda não percorrida, mas com esperança de que um dia sejam parte das atividades cotidianas; o projeto de vida é uma tentativa de construção antecipada da biografia.

classe social ou de histórico familiar, esse ainda é um risco, mas não o único e mais relevante, caso assim fosse, as biografias e os próprios projetos de vida dos jovens tenderiam a ser influenciados unicamente pela própria origem social e perderiam seu sentido, uma vez que a permanência intergeracional poderia ser uma visualização antecipada de sua própria biografia futura. Se é esse o caminho delimitado a ser seguido, não seria necessário um projeto de vida.

Os projetos de vida e as trajetórias, principalmente, laborais e educacionais desses jovens não são “autárquicas” e livres de certas circunstâncias sociais. Uma mudança nas regulações institucionais, implica em novos planos e adaptações na trajetória a ser percorrida – as instituições imprimem, por meio da dependência, um traço de sua característica em suas trajetórias de vida, são “*situações individuais institucionalmente produzidas*” (Beck 2011, p. 193, grifo do autor). Uma ambivalência da sociedade contemporânea que individualiza as escolhas, ou seja, a pessoa conquista a liberdade para construção de sua “biografia eletiva”, mas com condicionantes sociais que impossibilitam uma trajetória de vida emancipada³⁷.

Mas, como isso afeta o projeto de vida e a trajetória dos jovens? Um “projeto de vida eletivo” está totalmente ausente das influências e das condições objetivas de vida? Como as regulações institucionais padronizam ou moldam parte das vivências dos jovens em sua história educacional e as tornam lineares? Muitos jovens, que se encontram no ensino médio, têm como expectativas futuras a conclusão dessa etapa e de continuidade com uma formação profissional na graduação³⁸. Esses estudantes acolhidos pelo sistema educacional ainda podem vivenciar uma trajetória linear? Nas instituições educacionais podem encontrar segurança para

Porém, compreender – “a pesquisa biográfica, que não se move senão seguindo as pegadas da família ou sobre as camadas sociais, torna-se problemática. Quem quer que deseje investigar a padronização e a (implícita) maleabilidade políticas das posturas individuais precisará entender também de educação, de relações trabalhistas, de trabalho industrial, de consumo de massa, de direito previdenciário, de políticas de transporte e de planejamento urbano” (Beck, 2011, p. 201).

³⁷ Na tradução da obra “Sociedade de risco” encontramos um possível erro que dificulta a interpretação. Na língua portuguesa há a seguinte passagem “A simultaneidade de individualização, institucionalização e padronização ainda não é suficiente para dar conta das situações individuais produzidas” (Beck, 2011, p. 193), na tradução em inglês e italiano não encontramos a palavra institucionalização, exatamente porque Beck mostra uma contradição ou oposição, sendo necessário dois elementos apenas: a *individualização* e a *padronização* que ocorre com as regulações institucionais. A mesma passagem em inglês e italiano, respectivamente, são as seguintes: “But the simultaneity of individualization and standardization does not yet adequately encompass the newly arising individual situations” (Beck, 1992, p. 130); “Ma la simultaneità dell'individualizzazione e della standardizzazione non è sufficiente ad inquadrare in modo del tutto adeguato le situazioni individuali che si stanno delineando”. (Beck, 2005, p. 189). Isso não é uma crítica de um tradutor, mas de um leitor.

³⁸ O ensino médio incompleto ainda é uma realidade para milhões de jovens. A evasão escolar é uma marca em suas trajetórias de vida. A educação não é uma garantia de melhores oportunidades de acesso à renda e de estabilidade no mercado de trabalho, mas para a classe trabalhadora o acesso aos níveis mais elevados de ensino é, muitas vezes, uma esperança para lutar contra as diferentes formas de exclusão social. Considerando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, “ainda que se verifique um aumento da conclusão da educação básica obrigatória a cada geração de brasileiros, ingressar no ensino médio ainda é um desafio para uma parcela dos jovens de 15 a 29 anos. Em 2022, cerca de 9,8 milhões de jovens dessa faixa etária já haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica” (IBGE, 2023, p. 108).

construção de um projeto de vida com certa linearidade ou continuidade nesta fase da vida? Um jovem de 15 anos que inicia o 1º ano do ensino médio com expectativas futuras de se formar em direito, pedagogia, engenharia, biologia etc. pode visualizar maior segurança e linearidade nesse percurso que se propõe a percorrer? Trabalho, família, arte, ciência etc. compõem as diferentes esferas da vida humana que, a curto prazo, sempre podem passar por mudanças significativas. Nesse cenário de vaivém, uma trajetória nas instituições educacionais ainda pode representar para os jovens uma caminhada segura e linear?

A esfera privada não é o que parece ser: uma esfera delimitada em oposição ao mundo a sua volta. *Ela é uma exterioridade internalizada e tomada privada, uma exterioridade de circunstâncias e decisões* definidas alhures (nas emissoras de televisão, no sistema educacional, nas empresas, no mercado de trabalho, no trânsito etc.) em patente desconsideração pelas consequências biográficas-privadas (Beck 2011, p. 197, grifo do autor).

Para o autor citado, as pessoas se enganam quando visualizam a si mesmas como indivíduos independentes do mundo em que vivem, considerando que toda a biografia é resultado de escolhas pessoais. A “esfera privada” não é realmente algo particular e independente do mundo exterior. A “biografia eletiva” não é autônoma e livre das “circunstâncias e decisões” que ocorrem em seu entorno social, mas as pessoas, influenciadas pelo processo de individualização, tendem a ignorar, em sua vida pessoal, essa relação com uma “*exterioridade internalizada e tomada privada*”. Por exemplo, uma mãe pode pensar: “não tenho como trabalhar, pois não há vagas na creche para minha filha³⁹. Não sei como vou fazer para resolver! Caso pague alguém para cuidar dela, não sobrá muito do meu salário e minha filha mais velha, que poderia ajudar, fica o dia todo na escola”. Assim, a mãe tem sua trajetória de vida padronizada por questões institucionais e procura individualizar a solução. Sua biografia não é independente das condições externas, se as vagas na educação infantil são ampliadas, sua trajetória de vida se altera e esse problema se resolve – “a vida privada se torna assim cada vez mais patente e claramente dependente de circunstâncias e condições que escapam inteiramente ao seu controle” (Beck, 2011, p. 194).

Nessa perspectiva, o risco de se ter uma biografia padronizada pela origem social não é mais *predominante*, essas passam a ser “biografias eletivas” – a própria pessoa assume a responsabilidade pelos caminhos que percorre, já que é livre para escolher as opções que

³⁹ A licença maternidade garante às mulheres um vínculo empregatício por curto período, uma garantia assegurada pela legislação, porém a longo prazo o desemprego predomina para a maioria das mães – “Após 24 meses, quase metade das mulheres que tiram licença-maternidade está fora do mercado de trabalho, um padrão que se perpetua inclusive 47 meses após a licença. A maior parte das saídas do mercado de trabalho se dá sem justa causa e por iniciativa do empregador” (Machado; Pinho Neto, 2019, p. 1).

encontra. Podemos dizer, ainda, que seguir uma direção ou outra, assumir o risco com a realização de uma escolha, é algo que resulta dos próprios projetos de vida, que buscam dar uma direção esperada à história de vida. A concepção de Beck (2001) sobre a "sociedade de risco", apresenta o cenário da “modernidade avançada” com características de diferentes riscos globais: sejam nas crises econômicas, geradoras do desemprego, dos desastres ambientais, causadores de problemas de saúde, com perdas de moradias e de infraestrutura, por exemplo, e a comum precarização e flexibilização do trabalho.

Contudo, na era contemporânea, há outros riscos biográficos, causados por uma “biografia padronizada” institucionalmente. A incerteza se o percurso da vida será direcionado ou alterado inesperadamente pelas regulações institucionais – “o risco biográfico diz então respeito à condição de experiência do indivíduo numa sociedade em que o percurso biográfico deixa de ser exclusivamente conformado pela origem social, situando-se também na relação entre experiência individualizada e padronização institucional das biografias” (Bosco, 2016, p. 90).

A biografia deixa de ser algo exclusivamente congruente com a origem social, com maior liberdade de escolha as pessoas passam a assumir os riscos com os caminhos que procuram percorrer. Podemos entender que o *projeto de vida eletivo* dos estudantes, são escolhas antecipadas que buscam dar mais segurança na construção de sua “biografia eletiva”. Sem projetos de vida, aumenta-se a insegurança e o risco com a trajetória a ser percorrida. Isso, também deixa implícito que os projetos de vida são resultados de um processo de individualização. Cabe ao próprio jovem se decidir sobre suas metas futuras e realizar as escolhas que tentam direcionar o percurso de sua vida, de sua biografia – “as biografias padronizadas pela origem social, típicas de uma sociedade de classes, se tornam biografias eletivas, exigindo que o indivíduo faça constantemente escolhas frente a caminhos possíveis” (Bosco, 2016, p. 90).

Por outro lado, os riscos também se encontram nas regulações institucionais, uma vez que os percursos a serem seguidos podem ser padronizados institucionalmente – “situando-se também na relação entre experiência individualizada e padronização institucional das biografias” (Bosco 2016, p. 90). Uma “biografia padronizada” pelas regulações institucionais, não deixa de ter uma relação antecipada com *projetos de vida institucionalmente padronizados*. Os estudantes podem sustentar seus projetos de vida em regulações institucionais, moldando sua biografia com percursos em conformidade com essas regulações. Essa padronização institucional pode deixar sua marca impressa na biografia dos estudantes

em diferentes fases e esferas da vida: no espaço educacional, com etapas e períodos letivos a serem cumpridos, no mercado de trabalho, com exigências de diplomas, flexibilização e precarização do trabalho, na própria saúde, com impactos da industrialização no meio ambiente, em fases mais longínquas da vida, com mudanças nas regras ou com o fim das aposentadorias etc. Uma mudança nessas regulações produz novas experiências de vida e pode dar novos rumos à *biografia individualizada*.

As instituições reduzem a incerteza fornecendo uma estrutura para a vida cotidiana. Elas servem com um guia para a interação humana, para que quando desejarmos cumprimentar amigos na rua, dirigir um automóvel, comprar laranjas, pedir dinheiro emprestado, formar um negócio, enterrar nossos mortos, ou o que quer que seja, sabermos (ou podermos aprender facilmente) como executar essas tarefas⁴⁰ (North, 1990, p. 3–4, trad. nossa).

Semelhantemente, North (1990) e Beck (2011) compreendem que há uma relação entre instituições e trajetória de vida na sociedade contemporânea. O processo de individualização para Beck (2001) é marcado por uma consciência de identidade subjetiva, em que a própria pessoa assume os riscos na construção de sua “biografia eletiva”, cabe a própria pessoa decidir sobre sua vida e assumir as consequências em sua caminhada. Essa é a percepção principal que deixa em segundo plano as condições objetivas de vida, que limitam ou permitem certas escolhas. Para Beck e North, as instituições cumprem o papel de servirem como um guia ou como forma de padronização para as pessoas percorrerem um caminho, ou seja, as ações cotidianas das pessoas não são totalmente independentes ou livres das regulações institucionais. As regras de aposentadoria, por exemplo, são um guia para os trabalhadores que, há décadas, se dedicam ao trabalho. Uma mudança no sistema de previdência, como ocorreu com a Emenda Constitucional nº 103 no Brasil (Brasil, 2019), é um exemplo, em nosso contexto social, que provocaram mudanças nos planos futuros de muitos trabalhadores prestes a aposentar-se, seus projetos de vida ou biografias têm como pano de fundo uma padronização institucionalizada.

Por outro ângulo, as políticas públicas, apesar de não atingirem uma universalização das propostas, também padronizam os projetos de vida e biografias. Muitos jovens, por exemplo, concluíram na última década um curso superior por meio do sistema de cotas. São ações afirmativas que lhes permitem efetivar esses projetos de vida, de acesso ao ensino superior, e

⁴⁰ Do original: “Institutions reduce uncertainty by providing a structure to everyday life. They are a guide to human interaction, so that when we wish to greet friends on the street, drive an automobile, buy oranges, borrow money, form a business, bury our dead, or whatever, we know (or can learn easily) how to perform these tasks” (North, 1990, p. 3–4) .

romper, em muitos casos, com a permanência intergeracional da educação (Coutrim et al. 2020; Leal Melo-Silva et al., 2023; Mahlmeister et al., 2019). O fim dessa política pública limita ou torna improvável a efetivação desses projetos de vida.

Aquilo que aparentemente é visualizado como pertencente apenas às instituições, desconsiderado na vida pessoal e cotidiana, na verdade torna-se um fator direcionador das “biografias eletivas”. A dependência do mercado de trabalho, torna a dimensão humana profissional a mais enfatizada no projeto de vida dos jovens. Uma trajetória institucionalmente padronizada, que depende do mercado de trabalho, de direitos, do sistema educacional, do sistema de cotas etc. Os projetos de vida não são construídos independentes de regulações institucionais ou de outras condições objetivas de vida. Se deseja ser um engenheiro mecânico deve obter os certificados no processo de formação educacional, para ter acesso à renda é dependente do mercado de trabalho. Para se apropriar dos saberes científicos é preciso passar pelos processos educacionais e acompanhamento pedagógico.

As regulações institucionais imprimem sua marca também na trajetória desses jovens, e as tomadas de decisões se tornam riscos pertencentes a esfera individual. Os próprios currículos escolares colocam os jovens como responsáveis tanto pela *elaboração* de seus projetos de vida como pela *execução* dos objetivos que propõem para sua vida ou sociedade (Minas Gerais, 2019a). O jovem deve ter liberdade e autonomia para tomar as decisões e realizar as escolhas em sua vida, é algo pessoal, mas a execução ou realização de metas futuras sempre terá como pano de fundo as desigualdades sociais⁴¹ e as regulações institucionais, por exemplo.

As opções de escolhas possíveis que surgem no percurso de vida de uma pessoa, não se apresentam especificamente como construções unicamente do livre arbítrio, mas também como circunstâncias institucionalmente padronizadas. Por exemplo, um jovem constrói seu projeto de vida com expectativas de adentrar ao mercado de trabalho como mecânico industrial, mas esta biografia eletiva, de “escolhas frente aos caminhos possíveis”, é

⁴¹ Alguns sociólogos criticam Beck, por colocar o processo de individualização como uma especificidade na realização de escolhas, deixando em segundo plano, as desigualdades sociais que também deixam marcas nas chances de vida. Dutra apresenta as seguintes palavras sobre a dicotomia individualização e desigualdade estruturante – “Uma refutação da tese de Beck deve consistir em demonstrar que a ação social nas diversas esferas ou campos de práticas – ao invés de apenas a estruturação das chances de vida –, mesmo que não seja determinada de modo automático por uma estrutura de classes unitária, é sim pautada por modelos e disposições condicionados pela distribuição desigual das chances de vida e que, por conta disso, não estão à disposição das escolhas individuais” (Dutra, 2022, p. 205). Um estudante do ensino médio que deseja, por exemplo, finalizar esta etapa educacional em outro país, mas falta-lhe condições financeiras para isso, não encontra esta opção em suas escolhas individuais ou *chances de vida*. Porém, Beck (2011) não nega que os percursos biográficos possam ter certa conformidade com as desigualdades sociais, todavia, eles não são delimitados exclusivamente por isso, sendo também relevante as experiências individuais e a padronização institucional (Bosco, 2016).

dependente da padronização institucional, pode construir seu projeto de vida eletivo, é livre para escolher as opções e assumir os riscos, mas para realizá-lo é dependente da formação profissional e de circunstâncias do mercado de trabalho. É o autor de sua história de vida, sua biografia é individualizada, escolhe as opções e assume a responsabilidade pela sua conquista ou não, mas não pode ser o construtor do caminho que irá percorrer, das condições objetivas de vida que se apresentam. Portanto, há uma dependência institucional em sua trajetória, precisa cumprir certas prioridades.

Junto com a dependência institucional aumenta também, entre as individualidades correspondentes, a *susceptibilidades a crises*. A dependência institucional, em lugar de contar com um alcance universal, apoia-se em determinadas prioridades. A chave da garantia de subsistência reside no mercado de trabalho. A aptidão para o mercado de trabalho exige formação. Quem quer que não a receba estará socialmente à beira do abismo material. Sem os respectivos certificados escolares, a situação é tão desastrosa quanto com eles, exceto pela possibilidade de obter um emprego. Chegando a essas condições, aqueles a quem já de entrada foi vedado o acesso a uma formação profissional caem no abismo social. A oferta ou recusa de vagas de aprendiz se converte numa questão de entrada na sociedade e saída dela (Beck, 2011, p. 197).

A realização das metas propostas pelos jovens em seus projetos de vida torna-se “dependente de circunstâncias e condições” que tendem a ser reguladas pelo sistema educacional que oferece aos jovens uma visualização de novos rumos à sua vida⁴².

Esse período de formação humana e profissional pode ser compreendido como uma trajetória de vida linear e institucionalmente padronizada. Crianças e jovens encontram um percurso linear, à medida que devem cumprir obrigatoriamente todas as etapas da educação básica, um exemplo de uma trajetória institucionalmente padronizada. Se abandoná-la, sempre se sentirá cobrado a retomá-la, a fim de se distanciar de uma “situação desastrosa” e do “abismo material” (Beck, 2011).

A concepção de Beck (2011) sobre as *trajetórias de vida institucionalmente padronizadas* oferece suporte para uma reflexão sobre o caminho que os estudantes do ensino médio percorreram, percorrem e poderão percorrer. A trajetória desses jovens se tornou linear desde a infância nas instituições educacionais. Grande parte do tempo cotidiano dedicado às atividades escolares para cumprirem uma meta nem sempre compreendida quando crianças,

⁴² As esperanças de uma estudante, que teve suas falas transcritas na reportagem do site G1, é exemplo de uma trajetória de vida com expectativas criadas pelas regulações institucionais, antes de chegar no local para realização do 1º dia da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2024, o ônibus em que estava atolou durante o percurso, deixando o candidata (ex-aluna do ensino médio) preocupada – “Passar por essa situação foi bem angustiante e estressante, pois fiquei com medo de perder a prova que decidirá o meu futuro” (Cavalcante; Barros, 2024, n.p.). Um relato que marca como a ex-aluna do ensino médio deposita nessa regulação institucional de acesso ao ensino superior, a chance ou oportunidade que, em sua perspectiva, poderá decidir sua vida futura. Uma esperança depositada em uma trajetória de vida institucionalmente padronizada.

passarem de uma etapa letiva a outra, somando nove anos nas séries do ensino fundamental. A transição para o ensino médio, na juventude, permanece com a mesma linearidade. Concluir o 1º ano, o 2º e finalizar esta etapa educacional no 3º ano letivo. Isso representa uma trajetória linear de doze anos, para grande parte dos jovens. E ainda pode ser continuada linearmente por quatro anos, aproximadamente, na graduação. Finalizando com idade próxima aos vinte e dois anos um percurso linear de realização das metas de formação educacional e profissional propostas em seus projetos de vida – “transformações institucionais das trajetórias de vida significam que regulações, seja no sistema educacional (por exemplo, duração de tempo de estudo) [...] estão *diretamente encadeadas com as fases na trajetória de vida*” (Beck, 2011, p. 195, grifo do autor).

Portanto, as instituições educacionais ainda podem sustentar certa linearidade na trajetória de vida dos jovens. Contudo, não estão totalmente isentos de pequenas rupturas. Essa dependência institucional não oferece um alcance universal, pois atende a uma determinada parcela da população. Muitos jovens não concluem o ensino médio e não têm projetos ou oportunidades de passarem pelo ensino superior. A entrada no mercado de trabalho, a formação de uma família, a “responsabilidades com os afazeres domésticos” (Brasil, 2023b, p. 43). também são realidades que limitam a trajetória linear dos jovens em um processo de formação educacional e profissional. Essas trajetórias de vaivém, de uma geração que pode sentir uma incerteza sobre seu próprio futuro, dificulta a possibilidade de se aceitar que projetos de vida de longo prazo podem ser concretizados e vivenciados pelos estudantes na contemporaneidade. Pode-se compreender que a trajetória desses jovens pode ser linear: uma história construída ano após ano nas instituições educacionais com períodos letivos seriados. No entanto, em outras esferas da vida humana o percurso pode ser marcado pela instabilidade de vivências de curto prazo, por reajustes, rupturas e pela condicional oscilação da vida, como afirma Pais (2016). Como os jovens poderão pensar em projetos de vida de longo prazo, se a instituição educacional é a única no espaço social que oferece uma trajetória com períodos mais longos para aqueles que nela conseguem permanecer? Em outros contextos sociais esses jovens podem se deparar com desafios ou dificuldades para construir e executarem seus projetos de vida, que exigem períodos mais longos. A incerteza sobre o futuro e os riscos de não realização desses projetos é uma realidade que dificilmente passará despercebida pelos jovens.

1.2 O processo de individualização e a privatização das responsabilidades

Não nos enganemos: agora, como antes, a individualização é um destino, não uma escolha: na terra da liberdade individual de escolha, a opção de escapar à individualização e de se negar a participar do jogo individualizante não faz parte, de maneira alguma, da agenda (Bauman, 2008, p. 64).

Na tentativa de discutir o processo de individualização e sua influência no projeto de vida dos jovens, tomamos como referências os trabalhos de alguns autores. Na sociedade individualizada, segundo Beck (2011, p. 199), amenizam-se as ações coletivas que influenciam a vida privada, as pessoas se veem cada vez mais pressionadas a moldarem sua “trajetória com suas próprias mãos” e o “indivíduo precisa aprender, sob pena de um prejuízo irreversível, a reconhecer a si mesmo como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito à sua própria carreira, às capacidades, orientações, parcerias etc.”. Os projetos de vida que os jovens constroem no espaço escolar não estão ausentes das influências desse processo individualizatório. A construção do projeto de vida e as ações para sua realização passam a ser uma responsabilidade que o próprio jovem assume, a fim de moldar com seus próprios interesses, seus projetos futuros e, conseqüentemente, a responsabilidade pelos resultados.

A noção de individualização não é isenta de críticas⁴³. Bauman, Beck e Giddens, por exemplo, que se dedicam a pensar o cenário social e cultural contemporâneo, são intitulados como “detratores de classe” ou de “teóricos anticlasse⁴⁴” – “Beck e Giddens foram apresentados por vários autores como exemplares teóricos anticlasse, mas Bauman [...] desempenhou um papel um pouco mais discreto e ambivalente⁴⁵” (Atkinson, 2008, p. 2, trad.

⁴³ Dutra (2022, p. 201) apresenta o seguinte comentário sobre as críticas a Beck: “Seguindo o jargão luhmanniano, podemos dizer que a tese da individualização de Beck produziu uma irritação duradoura sobre as teóricas relativas à desigualdade, tidas, em grande medida, como autoevidentes. Trata-se aqui, sobretudo, de concepções no terreno da teoria da sociedade que pareciam valer de forma não problematizada para o olhar sociológico voltado ao tema da desigualdade social, em que, na sociedade moderna, a estrutura da desigualdade social tem o poder de explicar a condução e o estilo de vida dos indivíduos sem a concorrência de outras mediações contingentes, estas capazes de conferir uma certa indeterminação na relação entre estrutura de desigualdade e ação social”.

⁴⁴ Outros pensadores com concepções diferentes daqueles que defendem uma sociologia com teorias “relativa à desigualdade” podem ser encontrados nas discussões de Giddens sobre “individualismo metodológico” (Giddens, 2003, p. 255–260). Giddens apresenta uma postura de descartar alguns termos destas concepções e aceitar outros – “Os individualistas metodológicos estão errados, na medida em que afirmam que as categorias sociais podem ser reduzidas a descrições em termos de predicados individuais. Mas eles estão certos ao desconfiar de que a “sociologia estrutural” elimina ou, pelo menos, subestima radicalmente a cognoscitividade dos agentes humanos [...]” (Giddens, 2003, p. 258). Giddens (2003) afirma estar preocupado com a utilidade de cada concepção teórica para a interpretação social, e não com a defesa de uma em detrimento de outra. Posicionamento que também parece ser aceitável a Bauman e a Beck.

⁴⁵ Do original: “Beck and Giddens were paraded by several contributors as exemplary anti-class theorists, but Bauman [...] played a rather more low-key and ambivalent role” (Atkinson, 2008, p. 2).

nossa). Beck, entretanto, deixa claro em sua obra, “Sociedade de risco”, que o processo de individualização, ocasionado pela mudança cultural e econômica na Alemanha, não representa o fim da desigualdade social: “tanto para o teórico marxista das classes como para o investigador da estratificação, possivelmente nada de especial se alterou”; na realidade social a relação entre capital e trabalho se mantém, “distâncias na hierarquia de renda e as determinações fundamentais do trabalho assalariado continuam sendo as mesmas” (Beck, 2011, p. 108). No mundo material as desigualdades persistem, mas nascem novas culturas da lógica do sistema capitalista⁴⁶.

Enquanto os teóricos da individualização enfatizam a pluralização e a irredutibilidade dos estilos de vida individuais em relação a padrões coletivos como “subculturas de classe”, a sociologia da desigualdade pressupõe a existência de uma dada estrutura social, dando pouca atenção aos processos contingentes de construção, desconstrução e reconstrução das estruturas de conduta na vida cotidiana e na trajetória de vida (Dutra, 2022, p. 197).

As concepções de Beck e Bauman⁴⁷ se fundamentam na tendência cultural da atual modernidade, à medida que surge uma “descentralização das formas de vida da sociedade industrial”, as “estruturas de conduta” se situam no modo individualizado que as pessoas escolhem para construir sua história de vida⁴⁸ – “a vinculação a classes sociais passa curiosamente ao segundo plano na ordem de relevância para a ação das pessoas” (Beck, 2011, p. 108). A trajetória de vida não seria marcada pela origem de classe, a própria pessoa assume a responsabilidade pelas decisões e escolhas que podem dar um direcionamento a sua própria vida. A desigualdade social passa a ser secundária na construção da biografia eletiva. Com

⁴⁶ Um exemplo desta cultura que privatiza a responsabilidade pode ser encontrado no artigo de Corrochano e Tomassi (2020, p. 364) sobre o tema empreendedorismo, esse “passa a ocupar as agendas de organismos públicos e privados, sobretudo nos últimos dez anos. Para além da geração de ocupação e renda, a ênfase consiste em moldar um determinado tipo de personalidade, em tese ajustada ao espírito do capitalismo: concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas. Os jovens, enquanto ‘sujeitos em formação’, receberam de forma mais significativa as investidas voltadas à difusão de uma cultura empreendedora”

⁴⁷ Peter Beilharz, mantinha proximidade com Bauman na vida e nos trabalhos: “Os nossos caminhos se cruzaram, o de Bauman e o meu; ou talvez fossem caminhos paralelos. Disse-me desde o início que as principais coordenadas de seu trabalho e pensamento eram o socialismo e a cultura. Isso também era verdade para mim, cada vez mais, à proporção que a **sociologia cultural** se tornou um campo tão importante para mim¹ [...]” (BEILHARZ, 2020, p. 115, trad. e grifo nosso). O pensamento de Bauman pode ser dividido em duas fases: na primeira como um socialista ativo e participante de sindicatos na Polônia; na segunda um distanciamento teórico da dialética marxista e uma aproximação da hermenêutica para interpretação da cultura (Wagner, 2020), “a impressão de Bauman, é que a cultura é vista agora tanto como um agente de desordem quanto como uma ferramenta de ordem” (BEILHARZ, 2000, p. 38, trad. nossa). [¹ Do original: “Our paths had crossed, Bauman’s and mine; or perhaps they were parallel paths. He told me early on that the key coordinates of his work and thinking were socialism and culture. This was also true for me, increasingly so, as cultural sociology became as important a field for me [...]” (Beilharz, 2020, p. 115). ² Do original: “Bauman’s sense is that culture is now seen as much as an agent of disorder as it is the tool of order” (Beilharz, 2000, p. 38)].

⁴⁸ As classes não desaparecem da sociedade atual, mas não são mais pré-determinantes da trajetória biográfica: “As novas gerações recriam e criam constantemente novos estilos de vida, que têm mais a ver com critérios de associação por afinidades seculares do que com critérios de classe” (Bosco, 2016, p. 124).

pouca ou nenhuma influência das “subculturas de classe”, as pessoas passam a sentir, a perceber um peso maior das decisões individuais em sua trajetória de vida, “a própria distribuição desigual de chances de vida (que Beck obviamente não nega) implica em um acesso diferencial às chances de decidir sobre a própria vida, ou seja, às chances de individualização” (Dutra, 2022, p. 206).

Assim, podemos dizer que o projeto de vida dos jovens também faz parte da era contemporânea marcada pelo processo de individualização. No entanto, a desigualdade social não deixa de influenciar as decisões pessoais que podem ser tomadas, elas limitam para alguns e facilitam para outros as chances de individualização, como afirma Elias (1994, p. 109) “o caminho que ele [indivíduo] tem que trilhar nessas sociedades complexas [urbanizadas] – comparado ao que se abre para o indivíduo em sociedades menos complexas – é extraordinariamente rico em ramificações e meandros, embora não na mesma medida, é claro, para os indivíduos de diferentes classes sociais”. Um contexto cultural e social que permite aos jovens construir seus projetos de vida e darem um rumo a sua história de vida, mas com as limitações impressas pela desigualdade social.

O próprio jovem deve escolher, portanto, as opções que encontra para construção de seu projeto de vida e de sua história existencial, ou seja, dos resultados que consegue obter com esses projetos. Deve ter liberdade para escolher, caso contrário o projeto de vida não será seu. Suas escolhas também podem ser limitadas pelas desigualdades sociais, que como pano de fundo, reduzem as chances de individualização. Processo de individualização que também privatiza a responsabilidade pelos resultados obtidos. Em outras palavras, o jovem precisa ter liberdade para realizar suas escolhas e construir sua autobiografia, mas ao mesmo tempo, soma-se a isso, uma individualização também das ações e dos resultados que atinge em seus projetos de vida. O jovem pode pensar, por influência de fatores culturais: “sou livre para realizar minhas escolhas em meus projetos de vida e, conseqüentemente, sou o único responsável pelos resultados!”.

No contexto atual, os valores culturais capitalistas podem levar os jovens a pensarem, sentirem e agirem como os únicos responsáveis pelos seus projetos de vida e pela resolução de seus problemas cotidianos – “A economia neoliberal repousa na imagem de um ser humano autárquico. Pressupõe-se que os indivíduos possam dominar, sozinhos, a totalidade de suas vidas”⁴⁹ (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. XXI).

⁴⁹ Do original: “Neoliberal economics rests upon an image of the autarkic human self. It assumes that individuals alone can master the whole of their lives” (Beck, Beck-Gernsheim, 2002, p. XXI).

Na sociedade contemporânea há uma ideologia de não culpar o sistema capitalista nem o Estado ou as instituições pelas mazelas humanas, mas a si próprio. As pessoas podem perceber ou sentir que são as únicas responsáveis pela construção de sua história de vida, ficando a vinculação às classes sociais como uma questão secundária. A instabilidade no mercado de trabalho, por exemplo, gera incerteza – “a mais poderosa força individualizante. Ela divide ao invés de unir” (Bauman, 2008, p. 36), pois cabe ao próprio trabalhador encontrar com recursos próprios uma forma para superar o desemprego e lutar contra a precarização do mercado de trabalho. Bauman (2008), Beck (2011) e Giddens (2002) se preocupam com essas questões culturais mais subjetivas, *mas nem por isso inexistentes no mundo real*.

Para Ray (2013, p. 63, trad. nossa), Bauman é um autor, “cujo trabalho recente se junta ao de Ulrich Beck e outros, oferecendo uma descrição ampla das principais tendências culturais no mundo de hoje⁵⁰”. E dando continuidade à noção de “modernidade reflexiva⁵¹” de Beck, “Bauman contrasta a ‘modernidade líquida’ com a ‘modernidade sólida’ que a precedeu⁵²” (Mythen, Walklate, 2016, p. 141, trad. nossa). A modernidade sólida encaixa-se perfeitamente na teoria marxista, sendo a contradição entre as classes sociais totalmente associada ao capitalismo industrial. Por outro lado, o processo individualizatório tende a dissolver as lutas coletivas e o Estado também perde aos poucos o poder regulador do mercado de trabalho. Segundo Beck (2011, p. 109, grifo do autor), isso gera uma ambivalência⁵³ – “em termos marxistas – com o fenômeno (ainda incompreendido) de um capitalismo *sem* classes, mas com todas as estruturas e problemas de desigualdade social a ele ligadas”.

Como pode haver uma estrutura capitalista, em termos marxistas, porém sem classes? Os “medos, ansiedades e tristezas”, que serviam como estímulo para ações coletivas, movendo as pessoas em direção a uma ação comum, passam atualmente por um processo de individualização – “eles não se somam, não se acumulam em uma “causa comum”” (Bauman, 2001, p. 36). A classe trabalhadora, por exemplo, enfrenta o problema da flexibilização no

⁵⁰ Do original: “whose recent work joins with that of Ulrich Beck and others in offering a broad-brush depiction of the central cultural trends in the world today” (Ray, 2013, p. 63).

⁵¹ Alheit e Dausien (2006, p. 184) resumem com clareza o que significa para Beck e Giddens a noção de “modernidade reflexiva” e suas implicações para a educação: “A amplitude ainda não mensurável dessa tendência à ‘individualização’ das trajetórias de vida e a obrigatoriedade resultante de uma contínua ‘reflexividade’ do indivíduo sobre suas próprias ações conduziram, para retomar as teses de Ulrich Beck e Anthony Giddens, a uma outra forma de modernidade, à ‘modernidade reflexiva’ (Beck; Giddens; Lasch, 1996). O vínculo com essa outra modernidade (Beck, 1986) requer competências novas, ‘flexíveis’, que só podem ser construídas e desenvolvidas nos processos de aprendizagem conduzidos ao longo da vida”.

⁵² Do original: “Bauman contrasts ‘liquid modernity’ with the ‘solid modernity’ that preceded it” (Mythen; Walklate, 2016, p. 141).

⁵³ Especificamente, Beck usa a expressão “princípio do terceiro excluído”, isso significa que em uma teoria científica a afirmação só pode ser verdadeira ou falsa. No entanto, o processo de individualização sustenta o terceiro excluído, algo contraditório, um fenômeno ambivalente e incompreendido.

mercado de trabalho, mas visualiza sua resolução como uma ação individual, adequando-se cada um a fluidez do mercado.

Com os fatores supra-individuais moldando o curso de uma vida individual longe dos olhos e do pensamento, o valor agregado de “unir forças” e “ficar lado a lado” é difícil de ser reconhecido. E o impulso de se comprometer (que dirá se comprometer criticamente!) com a forma em que a condição humana, ou o mandamento humano compartilhado, é moldada, é fraco ou inexistente (Bauman, 2008, p. 17) .

O processo de individualização é uma dificuldade que as pessoas encontram para articular os problemas da vida cotidiana ao Estado, a outras pessoas ou às instituições, à medida que desconectam sua trajetória de vida dos meios que organizam o funcionamento social. Compreendendo que a vida é unicamente resultado de escolhas pessoais. Norbert Elias, em sua obra “Sociedade dos indivíduos”, dedica um capítulo de seu trabalho a “individualização no processo social”. Surge na modernidade o eu interior que limita o relacionamento com o mundo exterior: ora as características deste processo são avaliadas como valores positivos ora como negativos. Por exemplo, a pessoa experimenta o orgulho de agir com mais liberdade e independência; com mais autonomia para decidir tudo por conta própria, tem a possibilidade de construir sua identidade. Por outro lado, pode se sentir isolada e ter reduzido seu relacionamento com outras pessoas (Elias, 1994). Em uma sociedade urbanizada, industrializada, com números mais expressivo de oportunidades de escolha, a individualização singulariza as trajetórias de vida. E, de modo ambivalente, ao mesmo tempo, também é o que torna possível os projetos de vida.

A oportunidade que os indivíduos têm hoje de buscar sozinhos a realização dos anseios pessoais, predominantemente com base em suas próprias decisões, envolve um tipo especial de risco. Exige não apenas considerável volume de persistência e visão, mas requer também, constantemente, que o indivíduo deixe de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a longo prazo que prometam uma satisfação mais duradoura, ou que ele as sobreponha aos impulsos a curto prazo. Às vezes elas podem ser conciliadas, às vezes não. É possível correr riscos. Tem-se essa alternativa. A maior liberdade de escolha e os riscos maiores andam de mãos dadas (Elias, 1994, p. 109).

As palavras do autor remetem a duas questões que impactam o projeto de vida dos jovens: a rejeição as metas de curto prazo para priorizar outras de longo prazo e a busca solitária para realização dos anseios pessoais.

Na primeira, talvez estejamos vivendo uma inversão dos riscos no momento histórico atual. O risco de acontecimentos momentâneos serem os únicos pilares para construção de metas e de felicidade. A instabilidade pode ser sentida no mundo do trabalho, na construção da própria identidade, nas relações humanas, no mundo material e no próprio processo de

formação educacional dos jovens com mudanças curriculares constantes. Isto é, os jovens em trajetórias de ioiô passam a viver com escolhas momentâneas de felicidade. Podem se ver limitados a atingirem apenas as metas de curto prazo, pois qualquer plano futuro se torna incerto. Projetos de longo prazo podem não ser um risco, mas, sim, uma certeza de insucesso.

A segunda questão, parece ser reforçada na contemporaneidade, pois os jovens, como nunca, podem partir em uma busca solitária na realização de seus projetos de vida. O processo de individualização dissolve as ações coletivas e pode influenciar suas percepções e levá-los a visualizar os problemas da vida cotidiana como algo a ser resolvido sozinho, como uma responsabilidade unicamente pessoal – “ao isolar a liberdade como atributo e direito do indivíduo, perde-se a dimensão coletiva implicada em seu exercício, além de afastar-se a temática da liberdade do campo da política e do agir comum” (Mattos; Castro, 2016, p. 66).

A individualização é, portanto, uma das principais características da sociedade contemporânea. Uma noção compreendida como ambivalente, pois ao mesmo tempo que confere liberdade de escolha para as pessoas construírem sua identidade e biografia⁵⁴ também gera insegurança, na medida em que cabe à própria pessoa ser responsável pelo sentido de sua vida e pelas conquistas e frustrações que encontra ao agir para realização de suas metas individuais. A individualização como um fenômeno histórico no processo social, possibilita a liberdade de escolha, a autonomia para construção de um projeto de vida e da autobiografia, isso pode ser para os estudantes do ensino médio algo interessante. Por outro lado, pode gerar um sentimento de ansiedade e insegurança⁵⁵, pois com maior liberdade de escolha também se ampliam os riscos com as decisões pessoais que são tomadas, consequentemente, não é impossível que ao construírem seus projetos de vida no espaço escolar os estudantes possam se deparar com as seguintes questões: “qual escolha será a melhor para mim?”; “tenho medo de estar perdendo tempo com esse curso e não ter resultados no futuro?”; “se perder essa chance talvez não consiga outra, mas se escolher esse trabalho terei que desistir do curso que estou matriculado!”; “o que gosto realmente de fazer não garante uma remuneração estável, como conciliar o que gosto com algo que me garanta segurança financeira?”; “finalizando o

⁵⁴ Nas palavras de Beck “individualização significa que a biografia das pessoas se torna independente de determinações pré-fixadas, abertas, disponível e se converte em tarefa a ser desempenhada por cada um” (Beck, 2011, p. 199).

⁵⁵ Não podemos afirmar que a sociedade contemporânea apresenta um cenário que gera maior insegurança nos jovens, mas gera ansiedades diferentes, uma vez que essa sempre existiu e em situações contrastantes – Giddens (2002, p. 37), por exemplo, não pensa, como alguns insinuam, que “a era moderna seja uma era marcada por alta ansiedade em contraste com épocas anteriores. Ansiedades e inseguranças afetaram outras épocas além da nossa, e é provavelmente pouco justificável supor que a vida em culturas menores e mais tradicionais tenha um teor mais equilibrado que o de hoje. Mas o conteúdo e a forma das ansiedades predominantes certamente mudaram” (Giddens, 2002, p. 37).

ensino médio tenho que tomar uma decisão certa sobre as metas que darão sentido para mim, pois se perder uma oportunidade não poderei fazer a mesma escolha novamente?”. De questão em questão, os jovens podem tentar partir em busca de respostas e decisões que sejam congruentes com seus interesses pessoais, com seus projetos de vida. Nesse caminho cheio de ramificações podem se sentir como os únicos responsáveis pela realização ou não de suas expectativas futuras.

1.2.1 O processo de individualização, os projetos de vida dos jovens e o CRMGEM

Nesse diálogo, entre o processo de individualização e o projeto de vida, exploramos a possibilidade de situar em algum momento histórico e cultural da realidade brasileira um cenário com alguma marca desse processo. Beck (2011) tem certa precisão ao identificar na Alemanha o movimento de bem-estar social como um marco histórico do processo de individualização, uma cultura que passa a fazer parte da população como um todo – algo “coletivo” em termos de percepções e não de ações. No Brasil esse processo, que podemos chamar de ambivalente, assim como foi na Alemanha, parece ser mais sombrio, no sentido de não deixar um marco na história tão visível como Beck (2011) o percebe na Alemanha. Um processo que na realidade brasileira parece se intensificar mais com a expansão do sistema neoliberal do final do século XX. Fenômeno cultural que nasce do sistema político e econômico que atualmente também deixa suas “pegadas”, de modo explícito, nos currículos escolares, como o CRMGEM, e pode também influenciar as percepções dos jovens sobre seus projetos de vida. Essa concepção de Beck (2001) pode fundamentar algumas críticas sobre a noção de projeto de vida no CRMGEM (Anexo 2), porém há muitas perspectivas pedagógicas no currículo que contribuem para formação dos estudantes e não são postas em discussão nessa tese, uma vez que o problema de pesquisa questiona as dificuldades que esses jovens podem encontrar na execução de seus projetos de vida e como podem interpretar também essa tarefa proposta: de serem protagonistas desses projetos⁵⁶ e de suas histórias de vida. Tentar relacionar a noção de Beck (2011; 2002) sobre o processo individualizatório com o projeto de

⁵⁶ O CRMGEM segue as diretrizes ou normatizações da BNCC e das resoluções que a atualizam, mantendo a perspectiva de uma formação integral de desenvolvimento de dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais no processo educativo com o objetivo de promover “a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018a, p. 468; Brasil, 2018, p. 22; Minas Gerais, 2019, p. 226).

vida dos jovens estudantes e de ex-alunos não é de todo incoerente⁵⁷. Há limitações que devem ser consideradas, uma vez que o cenário histórico-cultural e socioeconômico alemão, discutido por Beck (2011), apresenta diferenças significativas com o contexto brasileiro. A metáfora do “efeito elevador” que ocorreu na Alemanha pós-guerra ilustra as melhoras nas condições de vida da população, fenômeno que, na realidade, para Beck, não anulou as desigualdades sociais (Dutra, 2022). Se o projeto de bem-estar social na Alemanha provocou um surto individualizatório e colocou como pano de fundo os vínculos de classe “dando lugar ao novo ‘centro’ do projeto biográfico” (Beck 2011, p. 194), como podemos compreender o processo de individualização no Brasil? Quais fenômenos sociais e culturais marcam o processo de individualização no contexto histórico, econômico e social brasileiro? Não é fácil responder a essas questões. Historiadores e sociólogos possivelmente poderiam encontrar diferentes momentos e fenômenos sociais no processo de individualização no Brasil.

Para tentar exemplificar essa noção com uma realidade histórico-cultural brasileira, com valores, que padronizavam a trajetória de pessoas brancas e negras no início do século XIX, podemos citar a obra, “O teatro dos vícios”, de Emanuel Araújo (2008, p. 84) – “Em 1808 John Luccock estranhava que os artífices brancos se considerassem ‘todos eles fidalgos demais para trabalhar em público’, em outro relato Araújo completa “Debret, que permaneceu no Brasil por muitos anos, de 1816 a 1831, jamais parece ter-se conformado em ver ‘um de seus vizinhos no Rio de Janeiro voltar para casa, dignamente seguido por um negro, cujo enorme cesto continha nesse momento um lápis de cera para lacrar as duas penas novas’”. Questões de valores culturais desse momento histórico que padronizavam a trajetória de vida das pessoas e “o hábito era tão difundido que quem assim não se comportasse seria fatalmente estigmatizado e desprezado” (Araújo, 2008, p. 85). Nesse cenário histórico e social da realidade brasileira dificilmente poderemos visualizar um processo de individualização, como uma cultura comum, assim como Beck (2011) o define. Os valores e tradições culturais rígidos do século XIX influenciavam ou padronizavam o comportamento de pessoas negras e brancas. As primeiras submetidas ao trabalho escravo e as segundas a arrogante, mas habitualmente comum, posição de privilégio e a não se submeterem publicamente a qualquer tipo de trabalho

⁵⁷ Para Giddens o uso de referências divergentes para sustentar formulações teóricas, pode parecer incoerente para algumas perspectivas: “Se as ideias são importantes e esclarecedoras, muito mais importantes do que sua origem é estar capacitado para delineá-las de modo a demonstrar a utilidade delas, mesmo num quadro de referência que poderá ser inteiramente diferente daquele que ajudou a engendrâ-las” (Giddens, 2003, p. XXIV). Nesse sentido, uma teoria aplicada em um contexto social alemão não teria certa utilidade para interpretar similaridades com o cenário socioeconômico brasileiro? A teoria de Marx sustenta as discussões sobre a desigualdade social no Brasil há décadas, mas Marx, especificamente, nunca se dedicou a essa realidade social.

– “no Brasil-colônia, ninguém estava livre da presença da escravidão” (Schwartz, 1988, p. 215). Podemos interpretar essa realidade, aproximando-a das palavras de Beck (2011, p. 195), trata-se de “trajetórias de vida cujos ritmos de desenvolvimento são marcadas pelo estamento”. Ambos sofreriam estigmas e desprezo com qualquer tipo de inversão que fosse instigada neste teatro social⁵⁸. O processo de individualização, permite às pessoas escolherem suas próprias chances de vida e a construção de uma “biografia eletiva”⁵⁹. No processo individualizatório – “a biografia socialmente predeterminada é transformada em biografia feita e a ser feita por cada um” (Beck, 2011, p. 199), uma realidade que não é personificada pelas pessoas comuns no contexto social brasileiro do século XIX.

Esse processo de individualização pode ter sido extirpado da formação educacional no Brasil também com o Governo Militar, dado que as estratégias educacionais eram explicitamente condizentes com as tentativas de moldar a conduta da população. Se há uma cultura ideológica intensa que sirva como matriz para singularização das percepções e comportamentos da população, o processo de individualização não é algo a ser “autorizado”. Podemos dizer que o processo de individualização não era uma cultura que influenciava os componentes curriculares desse período, principalmente com a disciplina Educação Moral e Cívica – “a utilização de reformas educacionais para definir comportamento e conduta do cidadão almejava ajustar as relações tanto do comportamento social quanto da estrutura familiar, ou seja, atingir as esferas pública e privada” (Carvalho; Silva; Evangelista, 2020, p. 467). Uma disciplina que procura padronizar as percepções ou valores que servem como guia para as ações dos estudantes e para construção de sua trajetória de vida, prepará-los para seguirem as regras de comportamento esperadas no espaço escolar e social. Nesse sistema educacional não há espaço para os estudantes pensarem sobre seus próprios projetos de vida, identidades, liberdade de escolha, individualidades, pois a tarefa educacional se limitava a seguir as políticas educacionais e sociais do período – “o sistema nacional de educação que emergiu com as reformas da ditadura militar foi marcado pela ideologia tecnocrática, que

⁵⁸ Em Madri, na Espanha, em outro contexto cultural e histórico mais recente, em 1929 mais precisamente, um grupo de artistas, conhecidas como *Las sinsombrero*, foram apedrejadas e insultadas por caminharem sem chapéu, uma vestimenta obrigatória nas ruas da cidade, outro exemplo de valores e tradições que padronizavam o comportamento social e sutilmente a trajetória de vida – “Un día se nos ocurrió a Federico, a Dalí, a Margarita Manso, que era estudianta [sic] de Bellas Artes, y a mí quitarnos el sombrero porque decíamos parece que estamos congestionando las ideas, y atravesando la Puerta del Sol nos apedrearon llamándonos de todo [...] ahhh, nos llamaron maricones por no llevar sombrero, se comprende que Madrid vio en eso como un gesto rebelde y por otro lado narcisista” (Balló, 2016, p. 10).

⁵⁹ Como já discutido, essa biografia eletiva é ilusória, uma vez que a trajetória de vida não é determinada exclusivamente pela classe social, mas passa a ser também padronizada pelas regras institucionais, interiorizadas e vivenciadas como escolhas pessoais (Beck, 2011).

propugnava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho” (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 333). Momento histórico que ainda deixa suas marcas impressas no cenário educacional contemporâneo.

Com a democratização⁶⁰ e as mudanças na legislação educacional, percebemos que o processo de individualização no Brasil tornou a disciplina de Educação Moral e Cívica arcaica ou antiquada e abriu espaço para que o jovem livremente construa e execute seu projeto de vida, que ainda pode ter as chances de vida limitada pelo sistema econômico ou pela desigualdade de acesso ao capital. Porém, na era contemporânea, tanto os projetos de vida como a construção de sua história de vida ou biografia passaram a ser considerados como algo intransferível e de responsabilidade do próprio estudante. Suas biografias passam a ser visualizadas como uma tarefa pessoal; as pessoas podem assumir solitariamente “as consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização” (Bauman, 2001, p. 44).

Podemos perceber ainda, com outro exemplo, que esse processo de individualização discutido por Beck (2011), não está totalmente ausente do contexto social em que vivemos atualmente no Brasil e pode também ser constatado, no próprio processo educacional com as concepções que surgem sobre a noção do projeto de vida.

[...] é indiscutível o fato de que **o projeto de vida é exclusivamente** do estudante e, por isso mesmo, **intransferível**: deve ser pensado, arquitetado e **ulteriormente executado unicamente por ele** – mesmo que seja constituído a partir de influências diversas, como conselhos de familiares ou reflexões e discussões orientadas na escola (Minas Gerais, 2019a, p. 311, grifo nosso).

Ao discutir as estratégias para o desenvolvimento do componente curricular (Projeto de Vida), no CRMGEM, a SEE/MG coloca os projetos de vida à responsabilidade do próprio jovem – cabe cada vez mais aos jovens organizarem suas próprias vidas. Portanto, o contexto social e cultural brasileiro não é totalmente ausente de marcas do processo de individualização discutido por Beck (2011) – “falar da individualização e da modernidade é falar de uma e da mesma condição social” (Bauman, 2001, p. 45). A individualidade é fundamental para os

⁶⁰ A Constituição de 1988 também pode ser considerada um marco histórico no Brasil, se tentamos encontrar elementos que deixaram impresso o processo de individualização em nosso contexto político e social. Em seu preâmbulo podemos ler a seguinte declaração – “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna” (Brasil, 2023a, p. 9). O “efeito elevador” discutido por Beck (2011), e produzido pelo crescimento econômico da Alemanha, no Brasil parece ter ocorrido apenas nos exercícios dos direitos defendidos pelo próprio Estado, a desigualdade social marcante ainda não substituiu as escadas das classes sociais pelo “elevador” da igualdade econômica. Pensar em liberdade de escolha e assumir a responsabilidade pela construção da própria história de vida, parece ser um processo vivenciado recentemente no Brasil apenas no nível dos valores culturais.

jovens construir seus projetos de vida, para construção de sua identidade e autobiografia, mas esse processo não pode ser expandido também para outras dimensões humanas. O projeto de vida e a autobiografia têm uma origem simultânea, e nascem do *ambivalente* processo de individualização.

Por uma questão de dependência, se não há possibilidade de a pessoa tecer sua autobiografia por si mesma, realizando suas escolhas de acordo com sua individualidade, não há também projeto de vida, pois esse é um esboço de suas expectativas futuras, da construção de sua história de vida. Braunstein (2009, p. 558), historiador francês, afirma: “a autobiografia liberta de toda coerção nasce com a Idade Moderna, que inventa um registro da narrativa de si mesmo independente da história”. Sem a individualização no processo social o jovem ainda se limitaria a uma trajetória influenciada e normatizada pelos valores, tradições e pelas condições socioeconômicas⁶¹.

Uma autonomia nas ações éticas também exige que a pessoa seja responsável por suas escolhas, mesmo com os condicionantes sociais – “se toda e qualquer ação nossa dependesse deterministicamente de fatores alheios a nossa vontade livre, então não seria o caso de nos sentirmos responsáveis por elas” (Severino, 2006, p. 140). Ser responsável pelas suas escolhas e ações morais é similar aos valores culturais que dão liberdade para as pessoas se decidirem sobre seus projetos de vida e decisões a serem assumidas – “sou responsável pelas minhas ações com o outro no espaço social e comigo mesmo na construção de minha identidade e história de vida”, “sou livre para escolher e responsável por essas escolhas”. O processo de individualização na modernidade permite esta perspectiva subjetiva aos jovens.

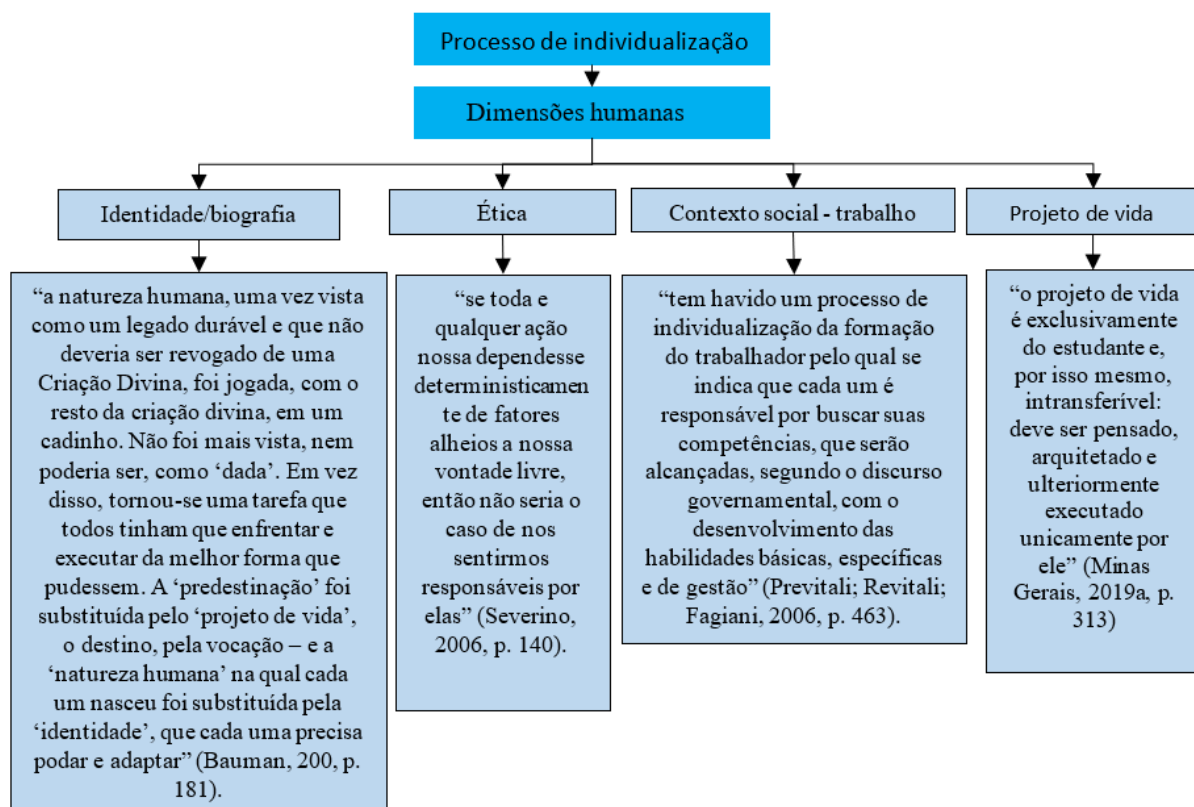
As opções de escolha que um jovem assume aos poucos vai direcionando sua trajetória de vida. Mas esse jovem (estudante e ex-aluno) é realmente responsável por todos os resultados dessas escolhas que realiza? Essas opções ou oportunidades já estavam aí, dadas no momento histórico e social em que vive. Sua história de vida será um resultado da liberdade de escolha que realiza com as opções ou oportunidade que visualiza e se encontram ao seu alcance. No projeto de vida, assim como na ética, as escolhas antecipam as ações. Escolho ter

⁶¹ Algumas culturas contemporâneas, com estruturas sociais específicas, como as citadas por Macedo e Silveira (2012, p. 281), ainda apresentam um guia para os mais jovens, delimitando suas escolhas e apontando um direcionamento para a construção de sua biografia, não há uma individualização no processo social dessa cultura, e os projetos de vida já estão estabelecidos pela própria cultura: “Nesse exato momento, nos Urais asiáticos, meninos das tribos remanescentes dos mongóis estão aprendendo a fazer cabanas com seus pais, da mesma maneira que seus antepassados as faziam há centenas de anos. As tradições da tribo mostram o que o futuro reserva para as próximas gerações. Na convivência com os demais, as crianças podem conhecer todos os papéis possíveis a desempenhar na vida em comum”. Para os autores, importa compreender como as crianças constroem sua identidade (Self). Que facilmente se percebe como radicalmente diferente das encontradas em contextos urbanos da sociedade ocidental, que atribui ao próprio indivíduo a construção de sua identidade por si mesmo.

um diálogo com o outro ou isolá-lo, na primeira, minha ação será de acolhimento, compartilhamento, respeito e ajuda, se escolho isolar alguém como um valor guia, minhas ações terão como resultado na relação com o outro a indiferença, o desinteresse, a desconfiança, mantendo-me distante. Na ética, a pessoa se torna responsável pela sua escolha e pelos resultados das ações.

No projeto de vida essa relação entre escolha e ação parece ser mais complexa. O jovem, por exemplo, constrói seu projeto de vida no espaço escolar. Tenta visualizar no espaço social o que seria mais interessante para suas atividades cotidianas, por exemplo. Escolhe as opções que atendem seus desejos e intenções e acredita serem possíveis de realização respeitando suas condições pessoais, econômicas, sociais, culturais etc. Como estudante arquiteta as ações que serão necessárias para atingir as metas propostas por si mesmo. E, como ex-aluno, inicia no espaço social as ações necessárias para concretizar os objetivos construídos em seus projetos de vida. Mas suas ações também dependem de regras institucionais, de políticas públicas, de igualdade de oportunidades. A partir da citação de alguns autores e de um documento da área educacional, podemos propor o seguinte esquema para compreender o fenômeno ambivalente da individualização:

Quadro 1: O processo de individualização: algumas implicações.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos textos de: Bauman, 2008, p. 181; Severino, 2006, p. 140; Minas Gerais, 2019a, p. 313; Previtali; Revitali; Fagiani, 2006, p. 463)

Primeiramente, o jogo de palavras que Bauman (2008) apresentado no Quadro 1, faz referência a dois momentos histórico: no primeiro, o conceito de predestinação é marcado pelos dogmas religiosos, que poderiam conduzir as pessoas e perceberem sua trajetória de vida como um destino a ser seguido, já predeterminado por Deus – “a sentença de predestinação; muito antes que as almas embarcassem em suas breves viagens à Terra, já estava decidido quais eram os condenados e quem deveria ser salvo” (BAUMAN, 2008, p. 300-301). Isso significa que com o processo de individualização, essa percepção é substituída pela liberdade de construção de seu próprio projeto de vida, sendo a própria pessoa o autor de sua trajetória. Assim, podemos entender que a noção de projeto de vida nasce do próprio processo individualizatório, pela liberdade de escolher o caminho que se deseja percorrer. Ideologicamente, tornando-se responsável por essas escolhas.

As ações éticas também pressupõem liberdade de escolha, mas ao contrário do projeto de vida, é uma responsabilidade da própria pessoa assumir as consequências ou resultados de suas ações. Sem liberdade não existiria uma autonomia e as pessoas seriam condenadas à sujeição das vontades alheias: a uma heteronomia. Se é influenciado ou forçado a agir conforme valores dogmáticos de um líder religioso ou de um regime político autoritário, por exemplo, suas ações perdem a autonomia, sua ação ou consciência é manipulada ou reprimida, não oferecendo possibilidade de realizar suas escolhas (Severino, 2006). A pessoa, nessas condições, não se torna responsável pelas suas ações. Uma liberdade ética significa estar consciente das escolhas e ter liberdade para assumir a responsabilidade pelos próprios atos (Vázquez, 2017). Mas o mesmo não pode ser considerado de um projeto de vida e de uma trajetória de vida em diferentes contextos do espaço social.

No mercado de trabalho, por exemplo, o trabalhador se vê responsável pelas condições de emprego ou desemprego. Se adaptar à instabilidade desse mercado por meio do desenvolvimento de habilidades é a chave, na perspectiva da lógica do capital, para manter um vínculo empregatício e passar por promoções, por exemplo (Previtali; Revitali; Fagiani, 2006). O trabalhador é livre para escolher as inúmeras possibilidades de trabalho e, na perspectiva neoliberal, as ações para atender as requisições desse mercado são unicamente de sua responsabilidade. Se não consegue trabalho é porque não buscou as competências exigidas. O projeto de vida, assim como a biografia, também se fundamenta na liberdade de escolha, no entanto a pessoa não é a única responsável pelas ações e pelos resultados que aos poucos tecem sua história de vida.

No CRMGEM o projeto de vida é compreendido como algo a ser pensado e arquitetado com certa exclusividade pelo próprio jovem, uma construção pessoal e intransferível a outras pessoas da família, a educadores, orientadores vocacionais, amigos etc. Sem liberdade de escolha, a vida desse estudante pode seguir direções diferentes daquelas que espera, para se ter um projeto de vida é necessária uma liberdade de escolha. Mas ser “ulteriormente executado unicamente por ele” (Minas Gerais, 2019a, p. 313), significa que cabe ao jovem, e a ninguém mais, agir para obter os resultados esperados com suas metas. A construção do projeto de vida e as ações no espaço social para sua realização passam a ser vistas como uma responsabilidade exclusivamente desse jovem. Foi dedicado ou não se esforçou o suficiente: duas ações opostas que podem resultar na conquista ou no fracasso com seus projetos de vida. Essa última perspectiva se tornou uma percepção comum e possivelmente influenciada pelos valores neoliberais. É claro que o jovem também tem parte da responsabilidade pela execução das ações na realização de seus projetos, mas os resultados não são inteiramente de sua responsabilidade.

O projeto de vida construídos pelos jovens “é exclusivamente do estudante” e “intransferível”, na perspectiva do CRMGEM, e deve “ulteriormente” ser “executado unicamente por ele” (Minas Gerais, 2019a, p. 311). Essa concepção pode ter nascido dos valores culturais que surgem com o processo de individualização. Isso pode produzir nesses jovens uma percepção que tudo resulta unicamente de um agir pessoal, se o que está em questão são os resultados esperados em seus projetos de vida, mas nem tudo depende das ações individuais.

O jovem estudante é acolhido no espaço escolar e “os professores devem estar cientes da proposta do Projeto de Vida, subsidiando os jovens em suas reflexões e planejamentos” (Minas Gerais, 2019a, p. 13), recebem apoio para construírem seus projetos de vida, mas como ex-alunos no espaço social se veem possivelmente sozinhos na execução das ações para a realização de suas metas. Uma concepção subjetiva, que não representa a realidade objetiva da vida cotidiana. O processo de individualização se insere em um contexto cultural da era contemporânea que pode dissolver a percepção das limitações impostas pela desigualdade social e outros fatores alheios ao jovem que também são responsáveis pelos resultados que conquistam com seus projetos de vida.

Não é fácil, portanto, discutir o ambivalente processo de individualização, que permite a liberdade de escolha na construção dos projetos de vida e trajetórias a serem percorridas, mas privatiza ideologicamente os resultados pelas metas propostas. Nesse processo,

desconsidera-se a desigualdade social, as políticas públicas e o estudante passa a ser percebido com um ser individualizado, *autárquico*, que consegue com suas próprias forças moldar ou dar forma a sua história de vida. Seja na construção de seu projeto de vida ou de sua biografia ou como trabalhador, o jovem é dotado do livre arbítrio para realizar suas escolhas e agir no espaço social e aquilo que consegue atingir como resultado esperado ou fracasso, será visualizado como próprio mérito ou inaptidão.

1.2.2 Projeto de vida, família, escola e sociedade

No espaço escolar, em pequenos grupos mais próximos e íntimos ou familiares, o jovem pode encontrar ainda uma responsabilidade compartilhada na construção de seu projeto de vida e nas ações para a conquista de seus objetivos. Seu entorno social pode também se apresentar como uma forte influência na formação de opiniões, estabelecendo alguns direcionamentos ou encaminhamentos que compartilham as responsabilidades para tomada de decisões pessoais, mas, de modo ambivalente novamente, isso também pode reduzir sua autonomia.

Alguns estudos, por exemplo, abordam a influência dos pais no comportamento dos filhos adolescentes. São apresentadas quatro categorias que agrupam os pais em: “(1) autoritativo [democrático e flexível] (sensato e exigente), (2) autoritário [autocrático e severo] (exigente, mas não sensato), (3) indulgente (sensato, mas não exigente) e (4) indiferente (nem sensato nem exigente)⁶²” (Collins; Steinberg, 2008, p. 553, trad. nossa). Adolescentes, com pais da primeira categoria, são relativamente mais “responsáveis, seguros de si e competentes social e instrumentalmente⁶³”, porém aqueles do segundo grupo se apresentam “mais dependentes, passivos, menos aptos socialmente, menos autoconfiantes e curiosos intelectualmente⁶⁴”, na terceira categoria costumam ser “menos maduros, mais irresponsáveis, mais conformados com seus pares e menos capazes de assumir posições de liderança⁶⁵” e adolescentes criados por pais da última categoria “são desproporcionalmente impulsivos e

⁶² Do original: “(1) authoritative (responsive and demanding), (2) authoritarian (demanding but not responsive), (3) indulgent (responsive but not demanding), and (4) indifferent (neither responsive nor demanding)” (Collins; Steinberg, 2008, p. 553).

⁶³ Do original: “are relatively more responsible, more self-assured, and more socially and instrumentally competent” (Collins; Steinberg, 2008, p. 554).

⁶⁴ Do original: “more dependent, more passive, less socially adept, less self-assured, and less intellectually curious” (Collins; Steinberg, 2008, p. 554).

⁶⁵ Do original: “less mature, more irresponsible, more conforming to their peers, and less able to assume positions of leadership” (Collins; Steinberg, 2008, p. 554).

mais propensos a se envolver em comportamento delinquente e em experimentos precoces com sexo, drogas e álcool⁶⁶” (Collins; Steinberg, 2008, p. 554, trad. nossa).

Todavia, como revelam outros estudos, citados por Collins e Steinberg (2008), diferentes etnias, estruturas familiares e classes sociais, não apenas a estadunidense, revelam que adolescentes saudáveis e responsáveis, com certas rupturas na teoria, pertencem mais a primeira e segunda categoria: de pais que dialogam com os filhos definindo expectativas e regras claras e outros que impõem regras mais rígidas e sem abertura para ouvir os filhos.

Pode-se relacionar os estudos dessas quatro categorias de relacionamento, entre pais e filhos, com a construção do projeto de vida dos estudantes do ensino médio: com uma **responsabilidade compartilhada** (pais autoritativos), uma **responsabilidade assumida totalmente pelos pais** (pais autoritários) ou uma **individualização das responsabilidades** (pais indiferentes ou indulgentes), ou seja, os jovens assumindo sozinhos, sem a participação dos pais, a construção de seus projetos futuros e dos resultados conquistados ou não.

Jovens que são filhos de pais mais abertos ao diálogo, podem ser mais críticos e reflexivos na visualização de seus planos futuros, uma vez que tendem a ser mais seguros de si e com melhor desenvoltura no convívio social, compartilhando melhor suas expectativas e vivências. Por outro lado, pais autoritários, podem retirar o compartilhamento ou a autonomia do filho na construção de seus projetos de vida. Podem não apenas orientá-los, mas influenciar ou até mesmo direcionar fortemente a realização de suas escolhas. Como pais que mostram os benefícios de uma profissão em detrimento de outras, exigindo ou motivando o(s) filho(s) de modo unidirecional, assim, encaminhando o(s) filho(s) que frequenta(m) o ensino médio a escolher(em) o que pensam ser a melhor opção para ele(s): a escolha de um trabalho, de um curso de graduação, se deve(m) ou não conciliar o ensino médio ou a graduação com um trabalho, a idade de se casar(em) e com qual pessoa etc. Essa aceitação também pode ser uma fase comum no início da juventude ou adolescência, no processo de desenvolvimento da identidade – “no estado de **Execução**⁶⁷, o adolescente persegue metas ideológicas e

⁶⁶ Do original: “more responsible, more self-assured, and more socially and instrumentally competent”; “more dependent, more passive, less socially adept, less self-assured, and less intellectually curious”; “are often less mature, more irresponsible, more conforming to their peers, and less able to assume positions of leadership”; “are disproportionately impulsive and more likely to be involved in delinquent behavior and in precocious experiments with sex, drugs, and alcohol” (Collins; Steinberg, 2008, p. 554).

⁶⁷ Silves at. al ao discutirem o processo de construção da identidade por adolescentes ou jovens apresentam quatro fases ou estados no processo de formação da identidade definidos por Marcia (1966): os estados de Execução, Moratória, Construção de identidade e Difusão de identidade. No primeiro aceita as imposições, no segundo “está passando por uma crise de identidade e não definiu suas escolhas”, no terceiro “o jovem faz suas escolhas e persegue metas profissionais ou ideológicas”, o último estado corresponde ao jovem que ainda não tomou decisões seguras “e não está particularmente preocupado em aceitar compromissos” (Silves; Schoen-

profissionais eleitas por outros (pais, figuras de autoridade etc.). Não experimenta uma crise de identidade” (Silvares; Schoen-Ferreira; Aznar-Farias, 2003, p. 108).

O contrário pode ocorrer, com pais indulgentes e indiferentes, já que a construção do projeto de vida e a realização de suas escolhas tendem a ser uma preocupação unicamente do jovem. Tanto a visualização futura de seus objetivos como suas conquistas ou frustrações podem ficar totalmente sobre sua responsabilidade. Pais indulgentes ou indiferentes não participam das escolhas que os filhos fazem, isso gera uma individualização das responsabilidades no contexto familiar, semelhante a que ocorre no espaço social.

Pais que não participam muito da vida cotidiana do filho compartilhando sentimentos, expectativas e opiniões, nem sempre são indiferentes ou indulgentes, uma vez que a carga de trabalho consome grande parte do seu tempo, distanciando-os ou deixando-os poucos presentes na vida cotidiana dos filhos – “a vida familiar se viu desorientada pelas exigências do trabalho” (Sennett, 2006, p. 12). Enfim, pode-se compreender que os pais mais democráticos orientam e auxiliam melhor os filhos na construção de seus projetos de vida, uma vez que não retiram sua liberdade de escolha nem são indiferentes ou indulgentes com as metas futuras destes jovens – compartilhando, assim, as responsabilidades em suas trajetórias.

Pequenos grupos de amigos (pessoas com quem compartilham suas expectativas ou interesses) ou grupos maiores⁶⁸ que fazem parte do entorno social dos jovens também podem influenciá-los a construir um projeto de vida com perspectivas comuns como: participar de processos seletivos de clubes de futebol, criar canais nas redes sociais para ser *influencer*, realizar o mesmo vestibular que o colega de turma, ser *Youtuber*, receber indicações de opções

Ferreira; Aznar-Farias, 2009, p. 108). Marcia (1966) exemplifica esses estados com algumas falas dos jovens sobre o quão dispostos estariam, na área ocupacional, a desistir do que fazem e escolher algo melhor que venha a surgir: “[Construção de identidade] Bom, eu poderia, mas eu duvido. Não consigo ver o que seria “algo melhor” para mim. [Moratória] Acho que se eu tivesse certeza poderia responder melhor [...]. [Execução hipotecária] Não estou com vontade. É o que eu sempre quis fazer. O pessoal está feliz com isso e eu também. [Difusão de identidade] Ah, claro. Se algo melhor apareceu, eu mudaria com certeza” (Marcia, 1966, p. 533). Essa concepção sobre o desenvolvimento da identidade, na perspectiva da psicologia, também é relevante para se pensar como esses estados podem impactar a construção do projeto de vida dos jovens. Uma relação que precisaria de mais discussões para apresentação de conclusões sobre os projetos de vida dos jovens associados a construção da identidade, isto é, como a identidade do jovem também se apresenta como um elemento estruturante de seu projeto de vida.

⁶⁸ Esses grupos maiores ou multidão (*crowd*), noção empregada por Collins e Steinberg (2008, p. 557), é definido como convívio social de jovens que apresentam interesses, comportamentos e atitudes em comum, sendo que adolescentes mais seguros de sua identidade podem considerar a participação em uma multidão menos relevante do que aqueles que são mais inseguros quanto a ela. Adolescentes que se somam para atividades artísticas como dança de rua descrita por Cury e Miranda (2010), podem ser considerados como jovens que se associam a uma multidão, nas perspectivas de Collins e Steinberg (2008) – “quase metade dos alunos do ensino médio está associada a uma multidão, cerca de um terço está associada a duas ou mais multidões e cerca de um sexto não se encaixa em nenhuma multidão”. [¹ Do original: “almost half of high school students are associated with one crowd, about one-third are associated with two or more crowds, and about one-sixth do not fit into any crowd” (Collins; Steinberg, 2008, p. 557)].

de trabalho, mudar de escola ou de curso técnico etc. O oposto também é uma realidade, pois há jovens que sentem as influências do grupo como algo que atrapalha ou impossibilita a construção de sua identidade⁶⁹ – “no ensino médio, muitos adolescentes relatam que fazer parte de uma multidão sufoca a identidade e a autoexpressão⁷⁰” (Collins; Steinberg, 2008, p. 557, trad. nossa). Na busca pela construção de sua identidade, podem escolher se distanciar de pequenos grupos. Também podem ser críticos a qualquer sugestão, orientação ou influência que os distanciem de seus interesses pessoais.

Essas são questões subjetivas que visam a construção de uma identidade singular. Uma identidade que revele seu próprio eu: suas intenções, opiniões e desejos, ou seja, a “identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido” (Silvares; Schoen-Ferreira; Aznar-Farias, 2003, p. 108). Para se ter um projeto de vida é necessário antes saber quais são seus interesses. As metas futuras devem corresponder a sua identidade ou individualidade. Quais valores culturais, profissões ou estilos de vida são escolhas mais “confortáveis” para construírem seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, a construção de identidade pode ser na sociedade contemporânea um fenômeno individualizado e o projeto de vida também pode ser percebido como um processo de individualização, na medida em que cabe ao próprio jovem realizá-lo com sua dedicação e esforço.

O fenômeno da individualização das incertezas, dos medos e dos fracassos como descrito pelo filósofo Zygmunt Bauman, está por toda a parte. A escola pode constituir-se em um *suporte* para os jovens, construindo com eles a compreensão de que não são responsáveis por seus eventuais fracassos. De maneira bastante intensa, os jovens sinalizam o desejo por uma escola que efetivamente se articule à esfera do trabalho. Para além da oferta de formação técnico-profissional, uma escola que não os deixe solitários na busca por caminhos, em uma sociedade onde os mecanismos de proteção social são relevantes, mas ainda recentes (Corrochano, 2014, p. 223).

A escola também pode se apresentar como apoio para acolher o jovem e não o deixar sozinho na busca de suas aspirações e das responsabilidades que elas impõem. No documento normativo da BNCCEM (Brasil, 2018, p. 464), como já discutido, encontramos que a função da escola é oferecer uma preparação ao jovem para as “novas condições de ocupação ou

⁶⁹ Elias (1994, p. 118) compreende que a identidade não pode ser construída distante do espaço social – “Esse ideal de ego do indivíduo, esse desejo de se destacar dos outros, de se sustentar nos próprios pés e de buscar a realização de uma batalha pessoal em suas próprias qualidades, aptidões, propriedades ou realizações, por certo é um componente fundamental da pessoa individualmente considerada. Trata-se de algo sem o qual ela perderia, a seus próprios olhos, sua identidade de indivíduo. Mas não é, simplesmente, parte de sua natureza. É algo que se desenvolveu nela através da aprendizagem social”.

⁷⁰ Do original: “By high school, many adolescents report that being part of a crowd stifles identity and self-expression” (Collins; Steinberg, 2008, p. 557).

aperfeiçoamento posteriores”. Realidade na formação dos jovens estudantes que não aponta a escola como um suporte, como propõe Corrochano (2014). A disciplina de Projeto de Vida pode ser um momento de acolhimento e de oportunidade para que esses jovens reflitam sobre seus interesses e expectativas futuras, que nem sempre se limita a projetos de formação profissional.

A construção dos projetos de vida pelos jovens não pode ser decidida ou estabelecida por forte influência de instituições⁷¹, organizações, professores e até mesmo especialistas em orientação vocacional, uma vez que cabe ao próprio jovem descobrir seus interesses e objetivos. Qualquer ação neste sentido busca apresentar orientações, sugestões e outros acompanhamentos que auxiliem o jovem a descobrir e a visualizar por si mesmo o que deseja ou espera realizar em sua vida cotidiana e futura. Assim, os trabalhos de orientação profissional de psicólogos e os conhecimentos adquiridos em sua formação educacional, podem auxiliar o jovem a ter uma consciência mais crítica sobre suas intenções e perspectivas futuras, pois “são raras as oportunidades que os jovens têm de refletir e discutir – mesmo com as pessoas próximas, como familiares e professores – suas aspirações e seus projetos significativos na vida” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 109).

Ao ser acolhido no espaço escolar, o jovem pode sentir que está compartilhando com outras pessoas a responsabilidade pela construção de seu projeto de vida, sem perder a liberdade e autonomia. Uma formação crítica também pode amenizar certas percepções, que os jovens podem ter sobre seus projetos de vida: “meus projetos de vida são unicamente minha responsabilidade, minhas escolhas e dedicação nas ações são a causa de minhas conquistas ou fracassos”. Os jovens podem construir seus projetos de vida no espaço escolar, socializando ou discutindo com outros estudantes e professores suas metas pessoais que podem dar novos rumos a sua vida ou a transformação social. Um momento de construção “teórica” ou “ideal” de seus projetos de vida.

⁷¹ Como exemplo, de instituições de ensino que influenciam o estudante aos 10 anos de idade e os genitores a direcionarem o filho para uma formação específica, temos o modelo educacional alemão: “No último ano da Grundschule [Ensino Fundamental], o professor (que é o mesmo nos 4 anos, acompanhando a formação da criança dos 6 aos 10 anos) chama os pais para uma reunião, em que exporá sua sugestão de encaminhamento da criança para o próximo nível do ensino obrigatório. A decisão final, entretanto, é dos genitores. O nível seguinte é menos democrático e bastante diferente do sistema brasileiro, pois as crianças são separadas em três tipos de instituições de ensino, cada qual com finalidades específicas. A Hauptschule, a Realschule e o Gymnasium” (Presgrave, 2017, p. 8–11). As crianças com melhores notas são encaminhadas para o *Gymnasium*, uma preparação para o acesso a Universidade, *Hauptschule* é uma escola profissionalizante e *Realschule*, uma escola intermediária, entre profissionalizante e preparação para a Universidade. De qualquer modo, a instituição educacional e a família, já na infância têm forte poder de influência sobre uma trajetória futura – as crianças já iniciam sua juventude com certas escolhas estabelecidas; com um projeto de vida pré-construído.

Todavia, os jovens são acolhidos no espaço escolar e compartilham as responsabilidades com outras pessoas (educadores e colegas de turmas) na construção de seus projetos de vida, porém, quando partem em direção a sua realização, quais pessoas ou instituições oferecem apoio para compartilhar as ações necessárias a fim de que consigam efetivar seus objetivos que foram construídos em seus projetos de vida? Quais políticas públicas contribuem com a realização dos projetos de vida de acesso ao ensino superior? De acesso à renda? De superação das dificuldades econômicas e da desigualdade que ela produz? O jovem recebe orientações sobre os caminhos que pode percorrer, mas a trajetória de cada percurso ainda pode ser totalmente individualizada. A sociedade contemporânea revela a necessidade de ressuscitar a concepção de Elias (1994, p. 25, grifo do autor) – “*é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções*”.

CAPÍTULO 2 – O QUE É, AFINAL, UM PROJETO DE VIDA?

2.1 Projeto de vida e juventude: uma reflexão a partir da noção de vocação e destino

Na antropologia filosófica, na psicologia ou na sociologia, as noções de destino e vocação, geralmente, estão associadas às descrições explicativas sobre as diferentes histórias de vida ou narrativas. O ser humano se torna aquilo que ele escolhe ser? Como o mundo ao seu redor incentiva, influencia, motiva e intencionaliza suas ações em busca de algo que deseje ser, construir ou modificar em sua vida? Somos ao mesmo tempo produtos da história e produtores de história? Os jovens estudantes do ensino médio possivelmente se deparam com um sentimento de ansiedade ao pensarem sobre seus projetos futuros: qual escolha devo realizar ou quais escolhas poderei realizar? O que fazer agora que estou próximo de finalizar esta etapa educacional? Quais opções estão disponíveis em minha trajetória até aqui e serão importantes para realizar minhas expectativas futuras? Devo me preocupar com minha entrada no ensino superior? Mas qual profissão devo escolher? Minha família precisa de minha ajuda, devo, portanto, conseguir um emprego? Devo prolongar minha juventude, já que não estou preparado para assumir as responsabilidades da vida adulta? A vida adulta é mais interessante, pois representa a minha independência?

Os jovens constroem sua história de vida a partir de suas vivências sociais e materiais. São elas que despertam seus desejos e intencionalizam seus planos futuros, refletir sobre suas vivências cotidianas e habilidades vocacionais promovem uma visualização mais crítica de suas perspectivas futuras. As noções de vocação (inclinações individuais) e destino (momento histórico político, econômico e cultural) são relevantes para se discutir o que é um projeto de vida e como os jovens arquitetam sua construção e agem na sua execução.

As expectativas juvenis ou desejos presentes em seus projetos futuros nascem a partir deste momento histórico-cultural e material em que vivem. Seus projetos de vida podem ser interpretados como um conjunto de intenções e ações em seu entorno social – de sua vida cotidiana; dando a oportunidade de tornarem-se também autores de sua história existencial. Autores de sua própria história e não reféns da instabilidade econômica própria da sociedade capitalista onde esse projeto se desenrola.

O “Projeto de Vida” é uma disciplina recentemente inserida nos currículos escolares, ela parece indicar, apesar de todo esforço reflexivo e organização teórica para sua inserção na formação educacional dos jovens, uma certa dessemelhança entre a proposta e o cenário que lhe é correspondente no mundo concreto. Diante das mudanças radicais na sociedade

contemporânea, o projeto de vida parece realmente ser substituído pelas adaptações constantes da flexibilidade do mercado de trabalho e da formação continuada. Se questionado sobre qual é seu projeto de vida, o jovem pode afirmar: “estou preparado para escolher as opções que irão surgir na minha vida”; “Não sei o que vou fazer, mas sei que vou acolher as opções que surgirem”.

Os momentos de discussão, oportunizados pela disciplina de Projeto de Vida, podem despertar reflexões sobre sua realidade social, ajudá-los a realizarem suas escolhas com autonomia, descobrirem suas habilidades vocacionais e limites; a questionarem os problemas que enfrentam em seu contexto social e econômico e a visualizarem alternativas para construção de seus planos futuros. Leão (2006) propõe uma reinterpretação para se pensar sobre a questão vocacional, que passou a ser uma preocupação no sistema educacional europeu. Uma orientação vocacional que procura direcionar os jovens para suas escolhas no mercado de trabalho, ou seja, uma orientação que tende sempre a descobrir o que é mais atrativo profissionalmente para o jovem.

Vocação, etimologicamente, é uma noção associada a questões espirituais, teológicas ou metafísicas, porque transcende a realidade material: econômica e social. Um conceito, segundo Nicolas Abbagnano (2007, p. 1007), fundamental no cristianismo paulino, no entanto a vocação “é hoje um conceito pedagógico e significa propensão para qualquer ocupação, profissão ou atividade [...] para a qual pode ser ou não apto”, um sentimento de atração para a realização de uma atividade artística, científica, filosófica, religiosa etc. A vocação, associada ao cristianismo e ao senso comum, conduz alguns pesquisadores a uma ruptura com esta compreensão e sua substituição pela noção de biografia.

Em vez de vocacional, que poderia levar-nos a embarcar na quimera da descoberta de uma vocação algures escondida e predestinada no passado – o que se poderia revelar pouco adaptada aos tempos de incerteza e turbulência atuais, em que os projetos se constroem e reconstróem ao longo da vida – falemos antes em biografia, neste caso em autoria e vocalização de projetos de vida possíveis (Leão, 2006, p. 75).

Nos contextos históricos com valores, normas e instituições sociais mais sólidas ou instáveis, o conceito de “vocação” torna-se mais coerente, ou seja, as escolhas realizadas são mais duradouras no contexto social do indivíduo. Isso justifica Leão (2006) assumir a noção “vocacional” como “escondida e predestinada no passado”, um termo em disformidade com os tempos atuais – onde “o futuro se desconecta do passado e do presente, impedindo-nos de delinear e representar coerentemente um projeto de vida” (Lehman, 2010, p. 22). Desenvolvimento vocacional e escolhas biográficas, portanto, são processos constantes de

reconstrução no século XXI. Realizar uma tentativa histórica de relacionar este conceito à transição da sociedade feudal para o capitalismo, ou da Idade Média para a Modernidade, por exemplo, não é simples, uma vez que existiram variadas formas de feudalismo⁷².

Historicamente, o projeto de vida representa uma expectativa recente na existência humana, um termo que nasce exatamente dos acontecimentos que se iniciam na Modernidade. Ter a *vocação para*, significa ser *predestinado a* na sociedade feudal. Mas, quais características deste momento histórico tornam o projeto de vida uma impossibilidade para a juventude? Philippe Braunstein, um importante historiador francês, ao comentar sobre a vida privada da sociedade do final da Idade Média, afirma:

[...] a autobiografia liberta de toda coerção nasce com a Idade Moderna, que inventa um registro da narrativa de si mesmo independente da história e da apologética. É bem evidente que, descobrindo-se no centro do universo entre os dois infinitos [“eu” e do “em si mesmo”], o homem exulte por ter recebido de Deus a faculdade de realizar-se em suas virtualidades e em suas inclinações: a autobiografia proclama a dignidade dos destinos singulares (Braunstein, 2009, p. 552).

Podemos entender a *predestinação* como o momento da sociedade feudal que influência radicalmente a autobiografia de toda juventude, limitando sua vida a ações coletivas ou a influência heterônoma: um destino coletivo e não um destino singular. Para o autor, a privacidade não é mais que um mecanismo ou uma forma de manifestação do “eu” ou da “identidade” reservada “a si mesmo”, mais precisamente, o conhecimento da autobiografia é restrito ao próprio sujeito neste contexto histórico. Sua narrativa realiza-se apenas na sua privacidade, pois em sua vida social segue as ações padronizadas, não por sua vontade, mas pelos valores coletivos. Sua vocação, neste contexto histórico, é similar ao destino ou à predestinação, uma vez que não há liberdade de escolha, mas uma coerção para seguir o que é cultural e socialmente estabelecido coletivamente para suas realizações.

Desse modo, para o autor, a autobiografia nasce apenas na Modernidade, já que, livre das coerções da sociedade tradicional, a pessoa pode agir de acordo com suas inclinações, isto é, escolher as opções que se apresentam em sua existência histórica ou construí-las. No entanto, ainda há ressalvas, dado que a Modernidade do século XIX ainda apresenta referências de projetos de vida para os jovens, como afirma José Ortega (1998, p. 160–161), por exemplo, sobre o jovem que imita os hábitos do “velho, prefere suas atitudes fatigadas e

⁷² Dialogando com Eric Hobsbawm, Dobb afirma: “Concordo quase inteiramente com o interessante tratamento dado por Eric Hobsbawm à grande variedade de formas de feudalismo e com sua conclusão de que “a transição do feudalismo para o capitalismo é um processo longo que nada tem de uniforme” (Dobb, 1977, p. 210).

apressa-se a abandonar sua mocidade. Todas as gerações de jovens do século XIX aspiraram amadurecer o mais depressa possível e sentiram uma estranha vergonha da sua própria juventude”. Um período da Modernidade que influencia fortemente a biografia da juventude, com valores que servem como guias. Um rito de passagem que se tornaria uma referência de projeto de vida para um jovem do século XIX.

A libertação do destino⁷³ pré-ordenado permitiria ao indivíduo ter maior liberdade de construção autobiográfica. Charles de La Roncière, outro importante historiador francês, ao comentar em seus trabalhos também sobre o tema da vida privada, principalmente de adolescentes e jovens da região da Toscana no período de transição feudal para a renascença, descreve:

[...] é normal que uma filha de comerciantes (mesmo ricos) colabore em todas as atividades domésticas nas quais uma dona de casa põe a mão, isto é, [...] fazer o pão, cozinhar, lavar, arrumar as camas e fazer todos os trabalhos de fio, de tela e de agulha, fiar, costurar, bordar esmoleiras, como as filhas de cavaleiros ou de juizes. Quanto às filhas do povo, camponeses ou assimilados, seu trabalho será o de uma criada, nem mais nem menos. Os rapazes também são suscetíveis de ser úteis. Pequenos entregadores durante sua infância, adquirem em seguida mais autoridade. [...] Naturalmente, os serviços, a vida corrente, a própria vida profissional são controlados pelos pais (Roncière, 2009, p. 231).

Os fatos históricos apresentados pelo autor, revelam uma característica de coerção da sociedade feudal, comentada por Braunstein (2009), como aquilo que tolhe toda individualidade e possibilidade da autobiografia. Jovens de diferentes grupos sociais dificilmente se preocupam com um projeto de vida, pois suas ações, seu modo de ser e existir, são proclamadas pelo destino, pela predestinação. A vocação na sociedade feudal não ultrapassa as fronteiras das tradições culturais e sociais: os jovens, como afirma Roncière, agem de acordo com os valores coletivos ou por influências, principalmente, dos pais. Seu “eu” ou sua autobiografia é construída apenas na vida privada. Assim, não há vocação, mas predestinação. Os jovens não precisam refletir sobre seu futuro, sobre quais escolhas realizar para tecer sua autobiografia. As filhas dos comerciantes mais ricos visualizavam seu destino nas determinações patriarcais, do mesmo modo com sua liberdade amordaçada, quanto às filhas de “camponeses ou assimilados, seu trabalho será o de uma criada, nem mais nem menos” (Roncière, 2009, p. 231).

⁷³ Na sociedade contemporânea compreendemos que as escolhas pessoais marcam a trajetória de uma pessoa, ou seja, seu futuro está aberto às opções que pode escolher – “O destino de uma pessoa – a direção que sua vida deve seguir – é especificada pela sina dessa pessoa, o que o futuro lhe reserva [...] Dada a natureza da vida social e da cultura moderna, tendemos hoje a contrapor a sina e a abertura dos eventos futuros. A sina é considerada uma forma de determinismo pré-ordenado, ao qual se opõe a visão moderna” (Giddens, 2002, p. 104).

Sua história, identidade ou autobiografia não se constrói facilmente pelas suas escolhas, na medida em que é “dada” pelo contexto histórico-social, pelos incentivos ou influências das tradições e valores sociais; essa foi a trajetória de vida da juventude no período anterior à Modernidade, no contexto social discutido por esses historiadores.

A Modernidade marca as mudanças materiais, o fim das tradições duradouras e a construção de novos valores. Para Bauman, o conceito de “predestinação⁷⁴” refere-se à história humana anterior à Modernidade, período em que a biografia de cada pessoa era determinada por Deus ou pelo destino. Como podemos pressupor, o projeto de vida não é um conceito que pode ser pensado em um contexto histórico, em que o ser humano já está predestinado a ser aquilo que lhe foi concedido pelo próprio destino; portanto, essa noção surge na própria Modernidade. Momento histórico em que a vocação do indivíduo é estabelecida pelas suas características próprias, construída historicamente com suas escolhas, arranjos e ações. A noção de vocação, para Bauman (2008), e a de biografia como sugerido por Leão (2006, p. 73), não podem ser analisadas sem uma conexão com o cenário contemporâneo de “incerteza e turbulência atuais, em que os projetos se constroem e reconstroem ao longo da vida”.

Atualmente a psicologia é uma ciência que se preocupa com os estudos e orientações relacionadas ao conceito de vocação. Levenfus (2010, p. 117–118), por exemplo, apresenta seis diferentes compreensões na abordagem da psicologia para a noção de vocação: na primeira perspectiva “a vocação é inata”; na segunda, “a vocação ocorre por meio de aprendizagens”; na terceira “a vocação é o conjunto de habilidades para certas tarefas”; na quarta concepção “vocação é um processo de intercâmbio e síntese entre disposições, tipo de personalidade e resultados de aprendizagem”; na quinta “a vocação é o conjunto de chamados interiores os quais resultam da internalização de chamados do ambiente e da própria experiência” e, por fim, na compreensão da psicologia “a vocação se amplia como o vocacional em todo o desenvolvimento histórico de uma pessoa, assumida em sua autonomia de escolha e de decisão”.

Uma síntese de todas as perspectivas não se torna contraditória, pois envolvem dois aspectos predominantes: um inato que é sentir-se atraído ou “chamado”, uma inclinação pessoal para ações em atividades específicas, e outro externo: suscitados pelas aprendizagens

⁷⁴ Bauman faz referência aos trabalhos de Max Weber e ao conceito de predestinação discutido por ele nos dogmas religiosos protestantes do século XVII e XVIII, que entendiam que o destino dos seres humanos já estava predeterminado por Deus – “Questionar a onipotência de Deus é um pecado mortal, e de qualquer maneira não alteraria a sentença de predestinação; muito antes que as almas embarcassem em suas breves viagens à Terra, já estava decidido quais eram os condenados e quem deveria ser salvo” (Bauman, 2008, p. 300-301).

e pelas próprias vivências cotidianas, que dão origem a intenções ou a desejos para realização de certas atividades. A vocação, dessa maneira, articula-se com diferentes perspectivas.

Nesse sentido, o projeto de vida é construído tendo como suporte dois elementos – como afirma Carrano e Dayrell (2013, p. 32) – o primeiro diz respeito à identidade: “quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer”, noção semelhante a de vocação; o segundo elemento considera que quanto maior o “conhecimento da realidade”, maiores também serão suas oportunidades de construção de seus projetos de vida.

Recentemente, tem sido dada uma crescente atenção às escolhas biográficas dos jovens, aos processos de individuação e subjetivação... Em boa hora. Por aí devemos continuar. No entanto, na análise dos processos de transição para a vida adulta não podemos deixar de entrecruzar escolhas biográficas e estruturas sociais. As estruturas sociais são o tabuleiro onde se jogam as trajetórias de vida e as escolhas biográficas. Embora a fuga aos *destinos* prováveis seja hoje em dia mais plausível do que há algumas décadas, a condição social dos jovens, sua pertença de classe, continuam a pesar na eleição e concretização das suas escolhas biográficas. É como no futebol. Quando começa um jogo, teoricamente qualquer dos times tem possibilidade de ganhar. Mas na prática não é bem assim. As equipas melhor apetrechadas e preparadas têm mais chances de vencer (Pais; Lacerda; Oliveira, 2017, p. 305, grifo nosso).

Relacionar o projeto de vida dos jovens com o conceito de vocação, enfatizando seu entorno social, expressa algo importante em sua fundamentação. Pais (2017), revela em sua reflexão acima, uma questão mais problemática e significativa para os jovens, à medida que se propõem a visualizar as possibilidades de construção de seu projeto de vida. Suas biografias ou histórias de vida não são determinadas pelas circunstâncias socioeconômicas, mas essa realidade influencia suas opções de escolha. Tanto suas tendências vocacionais quanto o destino ou circunstâncias socioeconômicas, que constituem o cenário de “pertença de classe” dos jovens, devem ser considerados na realização de suas escolhas e de suas biografias.

A dificuldade ou impossibilidade de visualização de projetos futuros de longo prazo é outro problema vivenciado pela juventude contemporânea. Antes mesmo de conseguirem atingir seus objetivos, os jovens podem perder de vista as opções de longo prazo (Pais, 2016). Não podem ter projetos de longo prazo como as gerações anteriores de seus avós, que escolhiam na juventude uma profissão para aturar em um setor profissional e permaneciam, com grande possibilidade, até a aposentadoria no local de trabalho com ou sem promoções de cargo. Havia uma durabilidade das escolhas biográficas dessa geração em sua juventude, o que a geração atual não pode experimentar, pois vivem de adaptações às circunstâncias mutáveis e fragmentáveis da modernidade.

Na medida em que o tempo se esvai, dá-se uma redução da experiência ao aqui e agora. Que implicações sociais podem ter essa *presentificação*, tão presente nas culturas juvenis contemporâneas? Possivelmente a perda de vista dos horizontes do futuro e das memórias sociais do passado. Essa é uma, entre muitas outras temáticas, que merece ser aprofundada. O futuro já não se planeia a longo prazo, as decisões adoptam-se e adaptam-se em função de circunstâncias mutáveis. Já não se anda atrás do futuro, corre-se atrás de pókemones. São muito mais fáceis de agarrar do que o futuro. E curiosamente são os jovens, de quem se diz que são o futuro, que andam mais atrás de pókemones, deixando para o lado o futuro (Pais; Lacerda; Oliveira, 2017, p. 306).

Os jovens se conectam ao ilusório, aos valores passageiros, ao mundo material que se desfaz rapidamente com avanços tecnológicos e influências da economia capitalista: correm atrás de pókemones. Essas implicações sociais podem distanciá-los de projetos de longo prazo, levando-os a perder de vista os horizontes do futuro e distanciando-os de projetos de vida lineares. Assim, a falta de visualização de projetos de longo prazo, também incentiva os jovens a tomarem decisões que se adaptam às “circunstâncias mutáveis”, uma trajetória ioiô.

Portanto, suas inclinações vocacionais se tornam irrelevantes na construção de um projeto de vida, à medida que a instabilidade do mundo moderno exige adaptações constantes e planos de curto prazo – de recomeços para expectativas ainda não finalizadas. É importante que suas vivências cotidianas façam parte de suas reflexões. Suas decisões, escolhas e desejos são elementos de suas principais preocupações e o conhecimento adquirido no espaço escolar pode ser um importante suporte para a descoberta de inclinações vocacionais mais duradouras⁷⁵.

O projeto de vida contém algo a ser arquitetado e os jovens consideram suas vivências no cenário contemporâneo para o projeto de ação e realização de seus planos futuros. Não há projetos de vida que se realizam no mundo metafísico, ou seja, as expectativas futuras dos jovens só podem ser conquistadas no contexto histórico e socioeconômico em que vivem. É nesse cenário que planejam suas ações e realizam suas escolhas na tentativa de conduzir os acontecimentos em suas vidas em direção a uma trajetória esperada. Ser produtor de sua própria história e não produto da história. Pais (2016) ilustra as trajetórias juvenis em quatro

⁷⁵ Ao contrário do projeto de vida que se adapta as instabilidades da modernidade, a vocação deveria permanecer a mesma – ser mais duradoura – se realmente apresenta uma natureza inata, como uma característica pessoal que motiva, intencionaliza e desperta o desejo para realização de certas atividades. Todavia, mesmo sendo parcialmente inata, nunca deixará de ter uma relação com o mundo externo. Uma vocação para linotipista no mundo atual, é certamente inexistente. Então, a noção de vocação seria realmente condizente com a flexibilidade do mundo atual? Nesse sentido, Leão (2006) parece substituir corretamente a noção de vocação pela de biografia.

categorias⁷⁶, articuladas a partir da obra de Caillois “Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem” – possibilitando uma conexão reflexiva entre a noção de destino e projeto de vida dos jovens. Propõe-se, desse modo, a seguinte questão: como pensar o projeto de vida em oposição ao destino nas trajetórias da juventude?

Veremos que alguns jovens movem-se no labirinto da vida numa entrega ao acaso ou ao destino enquanto que outros atuam de forma estratégica, isto é, considerando várias tramas possíveis que podem modificar-se à medida que se confrontam com os imprevistos da vida, dado que esta se encontra sujeita a uma série de contingências, as chamadas contingências de vida (Pais, 2016, p. 10).

Ao visualizarem as circunstâncias socioeconômicas que se apresentam para a construção de seu projeto de vida, os jovens podem assumir certas trajetórias apontadas por Pais (2016). Rendem-se ao destino aqueles que se entregam ao acaso, planejam a construção de sua trajetória de vida os jovens que atuam estrategicamente. O que é o projeto de vida senão criar estratégias para caminhar nos percursos do labirinto, a fim de planejar as ações mais importantes para a realização de suas expectativas futuras frente às contingências da vida. Os imprevistos e contingências que podem surgir em suas vidas cotidianas inesperadamente, em sua realidade histórico-social compartilhada. O destino é, portanto, o momento histórico e social do qual o jovem participa.

Os labirintos da vida, para Pais (2016), representam os possíveis rumos que os jovens podem tomar em suas vidas, suas escolhas frente às opções com as quais se confrontam. E, como afirma Pais, são livres para escolher um caminho dentre vários que surgem. Mas, ao adentrar em um percurso no labirinto dão como realizada a liberdade de escolha e já não podem mais exercê-la – “ao optar-se por um rumo perdem-se os demais e, além disso, perde-se a liberdade de escolha a partir do momento em que se a exerceu” (Pais, 2016, p. 10).

Isso significa que dificilmente se consegue realizar duas escolhas ao mesmo tempo, por exemplo, um jovem estudante deverá optar entre ter acesso à renda com a oportunidade de trabalho que lhe foi oferecida ou se manter no curso técnico em período integral. Nessa encruzilhada, ele se questiona: “qual escolha devo realizar?” Um labirinto não tem apenas a função de marcar diferentes percursos emaranhados, já que o propósito é desorientar quem se aventura a percorrê-lo. A metáfora do labirinto personifica as escolhas que direcionam a vida

⁷⁶ “[...] proponho para tal uma divisão em quatro rubricas principais, conforme predomine, nos jogos considerados, o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem. Chamar-lhes-ei, respectivamente *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*” (Caillois, 1990, p. 32). Nessa discussão, atentamos aos conceitos de *Agôn* e *Alea*, realizando um recorte para refletir sobre os conceitos de projeto de vida e destino nas trajetórias juvenis.

do jovem para uma ou outra trajetória e tornam-na incerta em relação aos resultados que poderão ser obtidos.

Algumas trajetórias juvenis apostam na competição (*agon*), tanto na esfera da escola como na do trabalho; outras parecem marcadas por ascendências sociais, por um destino de nascença (*alea*) bafejado por capitais herdados; nas culturas juvenis há também lugar para o simulacro e a imitação (*mimicry*), nomeadamente na esfera dos lazeres e consumos culturais; finalmente, alguns jovens envolvem-se em práticas dominadas pelo êxtase, transe, convulsão, vertigem (*ilinx*). Cada uma das categorias apresentadas define um tipo ideal de trajetória a que se associam quatro tipos comportamentais: o *ambicioso* (*agon*), o *fatalista* (*alea*), o *simulador* (*mimicry*) e o *frenético* (*ilinx*) (Pais, 2016, p. 23, grifos do autor).

A intencionalidade e as ações dos jovens potencializam suas trajetórias de vida, segundo o autor, em uma categoria específica. Por esse caminho, associaremos o comportamento classificado como *agon* àqueles jovens com projetos futuros que tornam mais robustas ou competitivas suas ações no percurso de suas trajetórias. E *alea*⁷⁷ para despreocupações com ações no espaço social, uma vez que sua trajetória é acolhedora das circunstâncias com as quais o jovem se depara em sua vida social e material: uma aceitação da “predestinação” devido aos “capitais herdados”. Realidade que pode lhe permitir a passividade, pois o labirinto que percorre parece apresentar um percurso menos desorientador. Como afirma Pais, são trajetórias juvenis marcadas pelo destino de nascença, com uma vida material já herdada.

Por outro lado, os processos que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe. Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as suas trajetórias sociais. Estas, por sua vez, inscrevem-se em percursos de mobilidade social que podem contrariar a «causalidade do provável» na qual os seus destinos de classe os fazem aparentemente mergulhar. As trajetórias individuais são também imprevisas, como de resto acontece com a própria vida. O carácter súbito e imprevisto é essencial à vida quotidiana (Pais, 1990, p. 159–160).

O cenário de vivências em que o jovem constrói sua história pode sofrer uma ruptura com as circunstâncias da estrutura social que se apresentam como causa de prováveis trajetórias em suas vidas. Essa incerteza, marcada pela imprevisibilidade de suas escolhas biográficas, liberta o jovem de um futuro determinado, como aquele que poderia ser visualizado na sociedade feudal que marcou a trajetória de vida de muitos jovens – “O destino deixou de ser o fado da vida, convertido em fardo da mesma, para ser a própria vida à procura

⁷⁷ Como afirma Caillois (1990, p. 37): “A *alea* assinala e revela a benevolência do destino. O jogador, face a ela, é inteiramente passivo, não desenvolve suas qualidades ou disposições, os seus recursos de habilidade, de força e inteligência. Limita-se a aguardar, expectante e receoso, as imposições da sorte”.

do seu próprio destino” (Pais, 2016, p. 55). O próprio jovem pode escolher dentro do contexto histórico-social em que vive, um projeto de vida com uma trajetória em conformidade (*alea*) ou em contraste (*agon*) com as circunstâncias nas quais ele é construído. Os processos materiais e sociais que afetam os jovens “não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais” (Pais, 1990, p. 160). Nem para aqueles que veem o destino como aliado nem para os que o veem como inimigo.

Como aponta Pais (2016, p. 25), a superação da desigualdade não é apenas uma questão educacional, à medida que mesmo com a apropriação dos saberes, dos capitais culturais, o jovem ainda irá se deparar com uma desigualdade de oportunidades em seu entorno social – “por exemplo, aos jovens é inculcada a representação do sistema de ensino como garante da igualdade de oportunidades”. Logo, uma educação de qualidade para todos não é suficiente para oferecer uma igualdade de oportunidades. Jovens, de diferentes países, experenciam as mesmas dificuldades em suas trajetórias, criadas pelo próprio sistema capitalista que alimenta a desigualdade e a insegurança no mercado de trabalho.

Se a imprevisibilidade marca a transição dos jovens para a vida adulta, isso significa que as biografias não são lineares, como se pode ver, suas escolhas biográficas podem ser influenciadas a uma adaptação às opções que surgem no percurso de uma trajetória. Projetos de vida de curto prazo podem ser potencializadores do giro biográfico ou podem ser influenciados pelas encruzilhadas da vida⁷⁸. As rápidas mudanças na estrutura social flexibilizam os projetos de vida.

A imprevisibilidade também é uma realidade a ser experienciada pelos jovens no mercado de trabalho, nas relações afetivas, na formação educacional e nas condições econômicas, por exemplo. A incerteza suscita modificações em suas escolhas biográficas, todavia não os impedem de planejar ações para conquista de suas expectativas futuras. Por mais desafiadoras que sejam as condições materiais e sociais apresentadas pelo destino (circunstâncias do momento histórico), elas não retiram, desses jovens, a possibilidade de alguma liberdade de escolha ou a esperança em dar novos rumos às suas vidas.

As relações materiais, contudo, não "determinam" as escolhas, elas não as tornam inevitáveis e inescapáveis. Podem limitar de forma severa a probabilidade de algumas opções, mas não podem suprimi-las. Nem nos campos de concentração, os regimes totalitários conseguiram fazer isso (Bauman, 2010b, p. 88).

⁷⁸ Jovens, que se matriculam no Ensino Médio Integral para realização de um curso técnico, personificam um exemplo comum de projetos de vida de curto prazo, pois podem abandonar essa escolha de formação profissional logo no primeiro ano letivo, para dar início a outro projeto: a entrada no mercado de trabalho. A encruzilhada da vida também pode ser personificada com exemplos inesperados como: a família do jovem que necessita mudar de cidade ou região para superar as dificuldades do desemprego, uma gravidez inesperada, o divórcio dos pais etc.

Os jovens que veem o destino como inimigo, reconhecendo as limitações materiais ocasionadas pela desigualdade social, dificilmente deixam de ficar atentos a novas oportunidades que surgem. Tendo o objetivo “A” em seu projeto de vida, permanecem por um tempo na expectativa de sua realização. Caso exija um tempo excessivo de espera ou se mostre ilusório, substituem o objetivo futuro “A” não concretizado pelo plano “B”, deixando um plano “C” e “D” de prontidão. Por exemplo, uma aluna concluinte do ensino médio tem a opção “A” em mente: entrar na faculdade pública. Caso isso não se realize, já sabe que continuará seus estudos no curso técnico escolhido, seu plano “B”. Se não encontrar a vaga na instituição de ensino que planejou, buscará o plano “C”, sua entrada no mercado de trabalho, ou, ainda, escolher algo que não esperava.

Acontecimentos laterais que, impossibilitam projetos de vida lineares e de longo prazo. Na educação pública não é incomum jovens iniciarem o ensino médio diurno ou integral e, na primeira oportunidade de trabalho, alteram a matrícula para o período noturno. Sua biografia não é uma construção histórica fundamentada prioritariamente em suas inclinações vocacionais, mas nas opções que se apresentam em sua trajetória.

Cada vez mais, os elementos necessários para realizar esse processo de transição [da infância para a idade adulta] se multiplicam e se diversificam, fazendo com que os jovens tenham de compor uma equação com inúmeros elementos para viver a vida presente e preparar a vida futura: escola, trabalho, vida familiar e sociabilidade, sexualidade, namoro, lazer, vida cultural. É, assim, um momento crucial de formulação de *projetos de vida*, de escolhas e construção de caminhos (Abramo, 2016, p. 19, grifo nosso).

Para a autora, a diversificação dos elementos que se apresentam nas vivências dos jovens também faz parte da construção de seus projetos de vida. Ter um plano futuro significa refletir sobre as multiplicidades e diversidades de elementos que se apresentam como possibilidades de escolha. A construção de um projeto de vida, nesse sentido, é um momento de reflexão sobre seus desejos, intenções e experiências cotidianas: “escola, trabalho, vida familiar e sociabilidade, sexualidade, namoro, lazer, vida cultural”, ou seja, não se restringe ao mercado de trabalho, por isso não há um projeto de vida, mas projetos de vida, pois existem “inúmeros elementos para viver” (Abramo, 2016, p. 19). A escola se torna, portanto, um importante espaço para os jovens se interagirem com o conhecimento – “ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob os aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular” (Saviani, 2021, p. 20). E interpretar, com esse conhecimento, suas vivências compartilhadas em seu entorno social, reconhecendo os

interesses pessoais e as opções de escolha para construção de sua biografia. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, por exemplo, estabelece algumas diretrizes para a educação nacional como:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p. § 7).

O espaço escolar, passou a assumir uma nova responsabilidade também neste mundo de instabilidades que afetam, principalmente, as pessoas no mercado de trabalho: com qualificações profissionais cada vez mais exigentes, insegurança causada pelo medo da perda do trabalho e aperfeiçoamento profissional constante e isso não está desconectado do projeto de vida dos estudantes do ensino médio. Assim, as orientações profissionais, na psicologia, têm ganhado também cada vez mais atenção dos pesquisadores, que compreendem a importância da participação escolar neste contexto:

As escolas começam a participar da questão profissional de modo mais ativo. Isso se deve, em grande parte, às novas demandas por parte do aluno e à necessidade de a escola estar presente na questão, uma vez que a escolha da profissão e o investimento da família em ensino atingem o aluno de forma direta, podendo até desmotivá-lo no estudo (Levenfus, 2010, p. 24).

A psicologia procura alternativas para auxiliar na resolução dos problemas individuais ou coletivos, no entanto a educação deve ter uma perspectiva mais ampla. As aprendizagens essenciais que os jovens devem desenvolver ao longo das etapas de formação da educação básica não podem se resumir a capacidade “de se adaptar com flexibilidade” a realidade instável do século XXI (BRASIL, 2018, p. 466). Para Severino (2005, p. 151), cabe à educação revelar as influências ideológicas que alienam os educandos e atuar na “mediação das percepções das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social”.

Nesse sentido, as orientações para construção do projeto de vida não podem enfatizar apenas as escolhas profissionais. A educação também não pode estar a serviço da conservação de um modelo de instabilidade social. A individualização dos problemas sociais dissolveu no contexto social as ações coletivas e as necessidades dos jovens estudantes passaram a ser relacionadas predominantemente ao pragmatismo da vida cotidiana. À medida que o conhecimento é adquirido no contexto escolar, precisa ampliar no jovem a visualização das possibilidades de escolha:

Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, à sua vida e à sua individualidade condensações da experiência social. Dessa maneira, o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre esses processos e fenômenos (Duarte, 2021, p. 99–100).

O projeto de vida é potencializado nas trajetórias juvenis, pois nele reside as suas expectativas e angústias de transição para a vida adulta. E o conhecimento adquirido no espaço escolar pelo jovem é um importante suporte, como aponta Duarte (2021), para uma ação crítica e consciente. Um elemento fundamental para o jovem construir seu projeto de vida, possibilitando uma reflexão sobre seu entorno social e de seus desejos e intencionalidades – como afirma Severino (2005, p. 138), “o conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem dispõe para dar referência à condução de sua existência histórica”. Portanto, entender a relação entre projeto de vida dos jovens e seu destino perpassa não apenas pelo posicionamento de classe, mas também por suas interações locais e expectativas educacionais apresentadas nas políticas públicas das sociedades democráticas. As escolhas biográficas dos jovens não podem ficar ausentes de uma relação com estas questões (destino e vocação) que influenciam seus projetos de vida. É a partir de suas vivências cotidianas em um cenário socioeconômico que os jovens visualizam suas intenções ou expectativas futuras.

Os conteúdos e discussões que devem ser desenvolvidos na disciplina de projeto de vida, envolvem questões filosóficas, psicológicas e sociológicas. Não há como o conhecimento adquirido pelo jovem no espaço escolar ser um suporte para a construção de seu projeto de vida se não proporcionar uma leitura de sua realidade social e de suas perspectivas pessoais. É nesse contexto também que intencionalizam suas ações a partir das reflexões estimuladas no espaço escolar. Portanto, os conteúdos, das disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e outras, ao fundamentarem a disciplina de Projeto de Vida, podem estimular nos jovens o desenvolvimento de reflexões para a construção consciente de sua existência histórica: trajetória de vida. Conhecimentos sobre si mesmo, sua identidade/vocação e sobre a realidade social do século XXI que, ao serem adquiridos pelos jovens, possibilitam a visualização, de modo mais concreto e crítico, das opções e escolhas mais adequadas para construção de seus projetos de vida e de suas biografias, e por que não, também de transformações sociais.

Assim, podemos perceber as interações locais e as vivências compartilhadas como os potencializadores mais expressivos para os jovens visualizarem seus caminhos e suas construções autobiográficas – essas são mais significativas e expressivas na história existencial da juventude do que suas tendências vocacionais. Também devem estar

conscientes da instabilidade e da fluidez social e material do século XXI que influenciam suas metas pessoais. Problema que não deve conduzir os jovens a receberem uma formação para se adaptarem com flexibilidade a estas constantes mudanças. A visualização de suas inclinações pessoais (vocação) e de seu entorno social podem ser um recurso para se oporem à constante fluidez da sociedade contemporânea.

2.2 A psicologia positiva e o projeto de vida

Nas pesquisas científicas ou no pensamento filosófico os conceitos devem ser apresentados com uma definição precisa, evitando a duplicidade de sentido. Isso é perceptível nas ciências, pois um biólogo entende o conceito de vida de modo diferente do antropólogo. O primeiro evoca os sentidos biológicos que tanto observa nos fenômenos da natureza, o segundo associa o conceito com as categorias que compõem a cultura e as relações sociais na existência histórica do ser humano. O mesmo ocorre com o conceito de “projeto”, que para um arquiteto tem um plano delineado e rigoroso a ser seguido na construção de uma edificação, aquilo que é projetado deve manter a conformidade com o que é construído. Mas o conceito de “projeto” aplicado à reflexão filosófica ou sociológica se torna uma mera metáfora. Representa expectativas de ações que podem servir como guias para a conquista de objetivos futuros. Nem sempre há congruência entre projeto de vida e trajetória de vida. No Brasil, muitos pesquisadores⁷⁹ têm desenvolvidos investigações e interpretações dos projetos de vida dos jovens, principalmente, daqueles que estão concluindo o ensino médio. Para alguns, o projeto de vida se torna o principal suporte para a felicidade. Os jovens, ao darem um direcionamento para as suas ações no espaço social (terem um projeto de vida), tornar-se-iam mais motivados a encontrarem um sentido para suas vidas e a lutarem pela conquista de suas expectativas futuras.

O termo psicologia positiva surge inicialmente na obra de Abraham Maslow (1970, p. 292), que o compreende como uma investigação da saúde psicológica e que também exige um “estudo do bom homem, do seguro e do confiante, do caráter democrático, do homem feliz, do sereno, o tranquilo, o pacífico, o compassivo, o generoso, o tipo, do criador, do santo, do herói, do homem forte, do gênio, e de outros bons espécimes de humanidade”. Dando continuidade a estes estudos de Maslow (1970), Damon (2003) relaciona a psicologia positiva com o desenvolvimento do projeto de vida, principalmente de jovens.

⁷⁹ Como exemplo, podemos citar Ulisses F. Araújo, Valéria Arantes, Viviane Pinheiro, Hanna Cebel Danza entre outros(as).

Muitas pesquisas sobre projeto de vida e felicidade são fundamentadas nesta corrente teórica da psicologia. Uma perspectiva que enfatiza os aspectos da subjetividade humana, distanciando-se de posicionamento de classes e outras questões do cotidiano social dos jovens – “o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e sua construção” (Silva; Danza, 2022, p. 2). Perspectivas subjetivas que também influenciam a construção do projeto de vida dos jovens e, amplamente, enfatizada pela psicologia positiva. Em sua obra sobre projeto de vida Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 21–22), afirmam:

Esse novo campo de conhecimento [psicologia positiva] dedica-se a estudar a natureza psicológica positiva humana com base em cinco elementos independentes que compõem o acrônimo PERMA em inglês: emoções positivas (*positive emotions*), engajamento (*engagement*), relacionamentos positivos (*relationships*), sentido de vida (*meaning*) e realização pessoal (*accomplishments*). Nessa concepção, o bem-estar é um construto complexo, resultado da combinação de: – sentir-se bem; – sentir-se engajado em suas atividades; – ver um sentido na vida; – ter bons relacionamentos interpessoais; – realizar-se pessoalmente.

O método PERMA⁸⁰, como apresentado pelos autores, fundamenta a psicologia positiva, em outras palavras, serve como um guia para a conquista do bem-estar pessoa, da felicidade⁸¹, na perspectiva da psicologia positiva. É um modelo ou método que aborda questões de como atingir a “felicidade, o bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 21). Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 5, trad. nossa) procuram se distanciar de uma perspectiva dominante na psicologia que tem como objeto central de estudo as patologias humanas e não investiga as características positivas que dão

⁸⁰ PERMA refere-se as bases subjetivas da existência humana que devem ser cultivadas pelo indivíduo na busca da felicidade: *Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning e Accomplishments* – “Uma ciência da experiência subjetiva positiva, que com traços individuais positivos e instituições positivas, promete melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida é estéril e sem sentido!” (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 5, trad. nossa). [1 Do original: “A science of positive subjective experience, positive individual traits, and positive institutions promises to improve quality of life and prevent the pathologies that arise when life is barren and meaningless” (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

⁸¹ Seligman em uma de suas obras “Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar”, considerou o conceito aristotélico de felicidade, comparado a de outros grandes pensadores, como o que mais se aproxima de suas teorias, no entanto essa concepção de felicidade em sua psicologia positiva é extremamente subjetiva, amarrada apenas as condições emocionais de estado de boa disposição – “A felicidade tem três aspectos: emoção positiva, engajamento e sentido, cada um dos quais contribui para a satisfação com a vida e é medido inteiramente pelo relato subjetivo” (Seligman, 2012, p. 16). O método PERMA marca um segundo momento de seu trabalho, considerando dois elementos de objetividade – a *realização pessoal* e os *relacionamentos positivos* que devem ter fim em si mesmos, sem qualquer implicação subjetiva (emocional). Todos esses elementos que Seligman considera em sua teoria da psicologia positiva, podem ser classificados como empiricamente subjetivos, pois envolvem apenas a vida emocional da pessoa, um estado psicológico em seu mundo interior, compreende o indivíduo como entidade autônoma, mesmo apresentando uma relação com outras pessoas (realização e relacionamentos positivos), preserva-se a independência do contexto social. As contradições sociais, a desigualdade, a violência urbana, a poluição ambiental, por exemplo, não têm qualquer implicação para o bem-estar ou felicidade individual em sua psicologia positiva.

sentido à vida – “esperança, sabedoria, criatividade, mentalidade futura, coragem, espiritualidade, responsabilidade e perseverança são ignorados ou explicados como transformações de impulsos negativos mais autênticos⁸²”. Assim, para atingir a felicidade é necessário um trabalho subjetivo, a pessoa procura somar a suas ações todas as emoções humanas positivas. Sem dúvida, retoma a ética aristotélica que compreendia a felicidade como uma busca pessoal a partir do cultivo da *virtude*, noção atualmente substituída por *valores* éticos. Nicolas Abbagnano (2007, p. 434), no “Dicionário de filosofia”, afirma o seguinte sobre a felicidade na perspectiva clássica da ética aristotélica:

As pessoas felizes, segundo Aristóteles, devem possuir as três espécies de bens que se podem distinguir, quais sejam, os exteriores, os do corpo e os da alma (*Ibid.*, 1153 b, 17 ss.; *Pol.*, VII, 1, 1323 a 22). É verdade que "os bens exteriores, assim como qualquer instrumento, têm um limite dentro do qual desempenham sua função utilitária de instrumentos, mas além do qual se tornam prejudiciais ou inúteis para quem os possui. Os bens espirituais, ao contrário, quanto mais abundantes, mais úteis". Mas em geral pode-se dizer que "cada qual merece a F. [felicidade], na medida da virtude, do tino e da capacidade de bem agir que possui, podendo se tomar como exemplo a divindade, que é feliz e bem-aventurada não graças aos bens exteriores, mas por si mesma, por aquilo que ela é, por natureza".

Aristóteles não apresenta uma visão dualista da existência humana, corpo e alma não são entidades separadas, compreende a felicidade como um fim último da ação humana e para realização do *sumo bem* (felicidade) é necessária uma vida virtuosa, que vai se aprimorando com o tempo e com a convivência na *polis*. Na filosofia aristotélica a felicidade não se encontra apenas na esfera individual ou privada, mas precisa também ser buscada no domínio externo, na relação com o outro: na *polis* (Frateschi, 2008). Autossuficiente tem um valor semântico diferente para Aristóteles, pois significa não assumir ou ser solitário na vida, mas viver com as pessoas próximas, como familiares, ou com outros concidadãos (Frateschi, 2008). A felicidade é algo pertencente a alma humana (sentimentos humanos), mas sem desconsiderar a vida com o outro no espaço social (*polis*) – “a psicologia positiva recebe forte influência do conceito de *eudemonia* de Aristóteles (384 a.C. -322 a.C.), descrita em sua obra *Ética a Nicômaco*” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 22).

Nicômaco era o pai de Aristóteles e seu filho também receberá o mesmo nome, em um contexto histórico de intensa reflexão filosófica, pela elite grega, na busca pelo sentido da vida, o filho presenteia o pai ou o pai presenteia o filho com um guia ético com a finalidade de conquistar o bem (Haddad, 2015). “Qual é o bem ético do indivíduo, fim ao qual todo

⁸² Do original: “Hope, wisdom, creativity, future mindedness, courage, spirituality, responsibility, and perseverance are ignored or explained as transformations of more authentic negative impulses” (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

indivíduo aspira? A vida feliz, o bem viver e o bem agir, ou a felicidade (*eudaimonía*). Como alcançá-la? Eis a primeira questão da ética” (Chaui, 2002, p. 441). Para Aristóteles, segundo Chaui, a felicidade é alcançada com a interferência da razão humana, o ser humano, por natureza, tem sentimentos em sua alma, que são suscitados em sua vida cotidiana, na *polis* – “felicidade é, pois, a atualização das potências da alma humana de acordo com sua excelência mais completa, a racionalidade” (Chaui, 2002, p. 442). Examinando o funcionamento humano positivo Ryff e Singer afirmam (2008, p. 16–17):

a boa vida para ele [Aristóteles] não era apenas sobre alcançar o meio em todos os modos de conduta. Claramente envolvia mais, e é aqui que seus escritos transmitem a mensagem essencial da eudaimonia: “Se a felicidade é atividade conforme a virtude, será razoável que ela esteja de acordo com a virtude mais elevada; e *esta será a melhor coisa em nós*” (p. 263). Essas palavras, em alto relevo, trazem a perspectiva fortemente teleológica de Aristóteles, ou seja, o bem humano mais elevado envolve atividades que são direcionadas para um objetivo e têm propósito (purpose)⁸³.

A felicidade para Aristóteles não estava liberada das ações morais e éticas, a virtude mais elevada seria a capacidade racional de manter o equilíbrio nos sentimentos que nascem na vida interior (Chaui, 2002). Assim, subjacente à psicologia positiva encontram-se alguns pressupostos que retomam as origens da filosofia grega, reformulados para a realidade material e social da contemporaneidade. A filosofia aristotélica é um fundamento para a psicologia positiva, envolvendo-se com as experiências e virtudes (valores éticos) positivos – “consequentemente, a psicologia positiva se associa fortemente ao modelo aristotélico da natureza humana⁸⁴” (Jørgensen; Nafstad, 2004, p. 16). Nessas descrições da natureza humana a psicologia positiva também busca alicerces nas questões históricas e culturais, compreendendo que não há sustentação investigativa significativa na busca daquilo que é universal e comum a todo ser humano sem uma abordagem histórico-cultural – nessa perspectiva os conceitos encontrados na psicologia positiva mantêm uma relação com “objetos culturais e históricos⁸⁵” (Jørgensen; Nafstad, 2004, p. 27–28, trad. nossa). No entanto, os contrastes sociais não constituem um elemento estruturante em suas investigações,

⁸³ Do original: “the good life for him was not just about achieving the mean in all modes of conduct. It clearly involved more, and this is where his writings convey the essential message of eudaimonia: “If happiness is activity in accordance with virtue, it is reasonable that it should be in accordance with the highest virtue; and this will be that of the best thing in us.” (p. 263). These words bring into high relief Aristotle’s strongly teleological perspective— namely, the highest human good involves activities that are goal-directed and have purpose” (Ryff; Singer, 2008, p. 17–18).

⁸⁴ Do original: “The Aristotelian tradition is a core root of positive psychology. Positive psychology concentrates on positive experiences and positive character or virtues. Hence, positive psychology strongly associates itself with the Aristotelian model of human nature” (Jørgensen; Nafstad, 2004, p. 16).

⁸⁵ Do original: “cultural and historical objects” (Jørgensen; Nafstad, 2004, p. 27–28).

como afirma Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 13, trad. nossa): “as ciências sociais predominantes tendem a ver as forças autênticas que governam o comportamento humano como ponto central de seus interesses: agressividade, territorialidade, conflito de classes e afins. Tal ciência, mesmo no seu melhor, é necessariamente incompleta⁸⁶”.

Apesar de se distanciar dos contrastes sociais, essa concepção, sem dúvida, contribui com a construção do projeto de vida dos estudantes, uma vez que o ser humano tem características subjetivas que motivam ou não suas ações no espaço social em busca da conquista de seus objetivos. Mas ela apenas impulsiona as ações da juventude, ou seja, o projeto de vida motiva o jovem a direcionar suas ações com mais empenho – “sem um senso de direção, oportunidades são perdidas, podendo dar lugar à dúvida e ao retraimento. Adquirem-se costumes estranhos e deixam-se de lado os hábitos positivos” (Damon, 2009, p. 27). As experiências da “jovem” personagem Alice, de Lewis Carroll, retratada no universo da ficção, pode ser uma metáfora que personifica a vida cotidiana de alguns jovens. Quando se depara com a dúvida do caminho mais seguro a ser percorrido, tenta recorrer a ajuda e orientação de outra personagem: o Gato. No diálogo, trocam questões e afirmativas:

- Poderia me dizer, por favor, qual caminho devo seguir?
- Isso depende muito de onde você quer chegar – respondeu o Gato.
- Não me importo muito com onde... – falou Alice.
- Então pode seguir qualquer um – falou o Gato”.
- ...contanto que eu chegue a algum lugar – Alice acrescentou, como explicação.
- Oh, certamente vai chegar, se andar o suficiente (Carroll, 2017, n.p.)

O diálogo entre as personagens ilustra, metaforicamente, as palavras de Damon (2009), sem os projetos de vida os jovens podem sentir dúvidas com os caminhos possíveis que podem percorrer, não se importarem muito aonde realmente quiserem chegar, certamente chegarão em algum lugar, mas sem saber se é realmente o que gostariam para sua vida. Assim, como Alice, podem se sentir perdidos com as escolhas que devem realizar seguindo uma direção ou outra na vida sem terem como guias suas expectativas futuras ou projetos de vida.

No Brasil, em sua pesquisa de doutorado, Hanna Danza (2020, p. 210), realizou uma intervenção com a “Educação em Valores”, no processo de formação dos jovens, e investigou suas contribuições “na construção dos projetos de vida, no tocante à construção de projetos bem estruturados, impregnados de sentido pessoal e que fossem orientados por um sentido moral”. O projeto de vida tem finalidades que se relacionam com os valores éticos, uma vez

⁸⁶ Do original: “The prevailing social sciences tend to view the authentic forces governing human behavior to be self-interest, aggressiveness, territoriality, class conflict, and the like. Such a science, even at its best, is by necessity incomplete” (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 13).

que organizam o modo de pensar e de agir dos jovens, por levá-los a “buscar a felicidade individual e coletiva – pode-se dizer que se baseiam em princípios de ética” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 12). Uma tentativa também de distanciar os projetos de vida dos estudantes de perspectivas egoístas, com interesses intrinsecamente pessoais e desinteressados com ações coletivas e preocupadas com os rumos sociais. Entretanto, como discutiremos na próxima Seção III, os projetos de vida dos jovens são associados a diferentes dimensões humanas: na tentativa de dar novas direções à vida pessoal.

A busca pelo sentido de vida (*meaning*) e pelo projeto de vida (*purpose*) é a chave para alcançar os fins fortuitos imaginados pelo movimento da psicologia positiva, como felicidade autêntica, fluxo e criatividade. Em circunstâncias normais, é uma busca que assume uma postura ofensiva em vez de defensiva, principalmente, quando está ligada a atividades ou realizações externas. Conforme observamos mais adiante, acreditamos que, dos dois termos (*sentido da vida* e *projeto de vida*), o construto projeto de vida é aquele que transmite diretamente a busca externamente orientada que temos em mente⁸⁷. (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 120, trad. nossa).

Os autores não apresentam uma filosofia de vida, como alguns podem interpretar, que é comum na cultura estadunidense, com valores de “postura ofensiva” ou posição de luta contra os desafios da vida, resultando na vitória pela dedicação depositada na ação e em fracasso pela ação “defensiva”⁸⁸. Algumas diferenças de sentido entre as pesquisas da psicologia positiva estadunidenses e brasileiras devem ser consideradas também, pois a noção de projetos de vida não apresenta uma tradução fiel para o termo em língua inglesa *purpose*⁸⁹, que também pode ser compreendido nesse idioma como ter um “significado na vida” ou um “propósito” na vida.

Para o autor [Damon], projetos vitais [*purpose*]– como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas

⁸⁷ Do original: “The search for meaning and purpose is key to achieving the fortuitous ends envisioned by the positive psychology movement, such as authentic happiness, flow, and creativity. In normal circumstances, it is a search that takes an offensive rather than defensive posture, especially when it is linked to external activities or accomplishments. As we note later, we believe that of the two terms (*meaning* and *purpose*), the purpose construct is the one that directly conveys the externally oriented quest that we have in mind” (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 120).

⁸⁸ O artigo de Mayka Castellano aponta algumas reflexões e considerações sobre o “discurso desabonador a respeito do fracasso”, revelando a partir da literatura estadunidense, as percepções culturais e os valores desta sociedade na compreensão das conquistas e fracassos pessoais. O tema de discussão da pesquisadora é a noção ideológica de “*loser*” que na cultura brasileira é traduzido como fracassado. Sentir-se bem-sucedido na cultura estadunidense “significava ir de encontro à principal imagem almejada pelos americanos, que ao longo de sua história acompanharam a formação mítica do vencedor, sujeito que constrói seu próprio caminho, e, independentemente do contexto social que o cerca, prospera” (Castellano, 2015, p. 170). Imaginário social que conquistou espaço no século XX e na sociedade contemporânea. Lançando sobre os ombros da própria pessoa, “vítimas de um sistema econômico onde o jogo pressupõe poucos vitoriosos” (Castellano, 2015, p. 168), a responsabilidade pela sua realização ou frustração com seus projetos de vida.

⁸⁹ Para a língua portuguesa – “a tradução do termo *purpose* para ‘projetos de vida’, o que foi devidamente justificado por Ulisses Araújo no prefácio do livro de William Damon publicado no Brasil em 2009” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 10).

maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante suas vidas, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo. Mas mesmo um propósito ambicioso não pode ser visto como ingênuo (Weller, 2014, p. 140) .

No Brasil, projeto de vida é compreendido como algo que se deseja realizar no futuro, não inteiramente como um sentido para a vida – “dessa definição inicial, compreendemos que o núcleo do *purpose* é a intenção de conquistar algo no futuro. Essa intenção deve ser minimamente estável, isto é, deve possibilitar à pessoa progredir em direção à sua realização ao invés de mudar frequentemente diante de variações circunstanciais” (Silva; Danza, 2022, p. 3). Um jovem estudante do ensino médio dificilmente compreenderia *projeto de vida* como equivalente a ter um *sentido na vida*. Se tem um projeto de vida, significa possivelmente que deseja realizar ou vivenciar algo em sua vida futura. Bundick (2009, p. 6, trad. nossa), em sua tese de doutorado, faz a seguinte afirmação sobre as pesquisas estadunidenses: “muitos teóricos e investigadores ofereceram as suas próprias conceitualizações e operacionalizações de projeto de vida (*purpose*) e sentido na vida [*meaning in life*], a maioria dos quais utilizou os termos de forma intercambiável⁹⁰”.

Na cultura brasileira dificilmente podemos usar o termo *projeto de vida* como intercambiável com a expressão ter um *sentido na vida*, como ocorre com as expressões *projeto de vida* e *planos futuros*, usados como equivalentes em sentido. Damon, Menon e Bronk, segundo Bundick (2009) foram os primeiros a considerar uma distinção em 2003 dos termos *purpose* e *meaning* – “De acordo com estes autores, *purpose* (projeto de vida) refere-se a ‘uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja simultaneamente significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu⁹¹’” (Bundick, 2009, p. 6, trad. nossa).

A noção de projeto de vida (*purpose*), para Damon, Menon e Bronk, permite compreender a relação entre desejos ou intencionalidade e o mundo externo cotidiano em que se realizam as expectativas em mente. O projeto de vida representa o que é almejado conquistar para concretização das realizações externas que satisfazem os propósitos internos, sem negar as limitações e problemas que geram dificuldade nas vivências cotidianas daqueles que procuraram realizar suas expectativas futuras. Desse modo, o projeto de vida é aquilo que motiva as ações relacionadas a uma busca pessoal e para além da própria pessoa. A felicidade,

⁹⁰Do original: “Many theorists and researchers [...] offered their own conceptualizations and operationalizations of purpose and meaning in life, most of whom have notably used the terms interchangeably” (Bundick, 2009, p. 6).

⁹¹ Do original: “According to these authors, purpose refers to – a stable and generalized intention to accomplish something that is at once meaningful to the self and of consequence to the world beyond the self” (Bundick, 2009, p. 6).

algo subjetivo, tem como sustentação ou alicerce algo que se almeja ou se pretende vivenciar na vida futura, um objetivo futuro que dê sentido e novos rumos à sua vida pessoal e coletiva, na perspectiva desses autores da psicologia positiva.

Portanto, essa noção de projeto de vida permite algumas discussões relevantes com as expectativas que os jovens matriculados no ensino médio e ex-alunos esperam conquistar em suas vidas futuras. A felicidade, na perspectiva da psicologia positiva, é o resultado de um projeto de vida bem estruturado que permite a organização do pensamento sobre as metas futuras e as ações necessárias para realização de objetivos pessoais e para o mundo além do próprio eu. Se não há projeto de vida dificilmente haverá um fundamento para o sentido da vida e se não há sentido em viver, não há felicidade. Em suma, o ser humano sempre tenta equacionar o mundo interior com o mundo exterior, buscando encontrar uma conformidade entre projetos de vida com as realizações externas. Uma das condições para a felicidade, nessa concepção, é ter projetos de vida ou propósitos a serem conquistados no mundo externo sem desconsiderar os valores éticos.

2.3. Psicologia social e os projetos de vida

O campo de pesquisa da psicologia social também apresenta trabalhos temáticos sobre projeto de vida. Aqueles que se propõem a investigar a noção de projeto de vida nessa linha da psicologia não desconsideram as intenções ou expectativas futuras de uma pessoa de seu contexto histórico, social e cultural, por exemplo. Não deixam de levar em conta o entorno social dessa pessoa. Os trabalhos de pesquisadores da psicologia social apresentam um referencial teórico importante para descrever e discutir as questões que se relacionam com o projeto de vida dos estudantes do ensino médio e de ex-alunos na sociedade contemporânea. Ao pensarem sobre seus projetos de vida esses jovens podem considerar, de um lado, suas identidades, individualidade, e desejos pessoais, de outro, o mundo em que vivem: sua classe social, contexto histórico e cultural, que também estruturam e intencionalizam suas metas futuras.

Nas discussões em pesquisas psicológicas, geralmente, predominam análises com conceitos introspectivos a fim de descrever a subjetividade humana, isto é, as investigações têm como objeto investigar os processos mentais reflexivos constituídos pelos pensamentos, memórias, fantasias e sentimentos do indivíduo. No mundo interno se encontra a intencionalidade e os desejos que direcionam as ações humanas e a psicologia enfatiza esses processos ao investigar os projetos de vida construídos pelos indivíduos. Um projeto de vida

nasce dos desejos e intenções de uma pessoa, do querer ser ou se tornar especificamente aquela pessoa “idealizada” em seus projetos, mas esse plano futuro não é independente do mundo exterior, do entorno social em que vive – como afirma Bertelsen (1996, p. 148, trad. nossa), o “projeto de vida não é, portanto, apenas dirigido ao mundo, mas também é dirigido pelo mundo⁹²”. É a partir de vivências cotidianas, para Bertelsen, que surgem as intenções em um projeto de vida, essas podem ser, em um segundo momento, direcionadas para o mundo em que a pessoa vive. O projeto de vida nasce dessa psicodinâmica⁹³. É introspectivo, se é direcionado pelo *self* (pelas reflexões pessoais) e ao mesmo tempo direcionado para o *self* na busca pela construção de sua identidade, personalidade, modos de agir, procurando realizar seus *propósitos de ser uma determinada pessoa* (Coscioni, 2021). O projeto de vida também pode ser extrospectivo, ou seja, é *direcionado pelo mundo* em que a pessoa vive, dele surgem as intenções para realização de algo na vida; e, ao mesmo tempo, também é *direcionado ao mundo* exterior com intenções de realizar seus objetivos em seu entorno social – o projeto de vida de uma pessoa é “extrospectivo uma vez que é direcionado às possibilidades de vida estabelecidas pelo contexto cultural e histórico em que vive⁹⁴” (Bertelsen, 1996, p. 147). É extrospectivo porque as intenções de realizá-lo nascem das vivências cotidianas das pessoas ou de suas percepções de seus arredores.

⁹² Do original: “life-project is thus not only directed to the world, it is also directed by the world” (Bertelsen, 1996, p. 148).

⁹³ Preben Bertelsen desenvolve pesquisas na área de: psicologia social; psicologia antropológica; psicologia democrática; ética, filosofia e moral e filosofia da psicologia na Universidade de Aarhus, Dinamarca. Em um de seus artigos, discute a psicologia do *self* e o projeto de vida com base na psicologia geral. Em suas discussões sobre esse tema considera um modelo psicológico dinâmico – “a intencionalidade se refere à conexão do sujeito que realiza os atos intencionais com o objeto intencional. Os dois polos da intencionalidade, de acordo com a fenomenologia husserliana, não podem existir independentemente um do outro” (Bertelsen, 1996, p. 156); nessa psicodinâmica, o projeto de vida pode ser um ato intencional introspectivo, se é uma ação volitiva moral, por exemplo, de se construir como um ser humano. O projeto de vida também pode ser extrospectivo, se um jovem tem como objetivo em seu projeto de vida ser um mecânico de automóvel, esse plano futuro é *direcionado pelas* experiências que teve com esse objeto intencional no mundo exterior, vendo seu pai, amigos ou vídeos no *YouTube* de pessoas atuando nessa atividade, por exemplo. O ato intencional desse jovem (ter o propósito de ser um mecânico de automóvel), é extrospectivo: *direcionado pelo* mundo exterior. Ao executar esse projeto de vida esse jovem passa a *direcionar* seu ato intencional para o objeto pretendido, uma ação extrospectiva: isso significa que a razão e o modo como vai realizar seu ato intencional não são independentes do mundo exterior – “Ao realizar um ato intencional, portanto, alguém é direcionado ao objeto intencional desse ato, mas essa conexão também implica que as razões por trás dos atos de alguém e a maneira como alguém realiza esses atos também são direcionadas por esses mesmos atos. Dizer que um ato é intencional é dizer que ele é direcionado e dirigido pelo ato intencional do objeto” (Bertelsen, 1996, p. 156). [1 Do original: “Intentionality refers to the connectedness of the subject performing the intentional acts to the intentional object. The two poles of intentionality, according to Husserlian phenomenology, cannot exist independently of each other” (Bertelsen, 1996, p. 156)]. [2 Do original: “Thus, when performing an intentional act, one is directed to the intentional object of this act, but this connectedness also implies that the reasons behind one's acts and the way in which one performs those acts is also directed by those very acts. To say that an act is intentional is to say that it is directed to and directed by the intentional act of the object” (Bertelsen, 1996, p. 156)].

⁹⁴ Do original: “is extrospective in that it is directed toward the possibilities of life laid down by the cultural and historical context in which he lives” (Bertelsen, 1996, p. 147).

As definições para a noção de projeto de vida, nesse campo teórico da psicologia social, são também interdisciplinares com a filosofia, a antropologia, a sociologia e a área investigativa da linguagem. As discussões, nessa área de pesquisa, se fundamentam, assim, em concepções que envolvem a relação da pessoa com o espaço social, material e com o sistema simbólico que o compõe (Abric, 2001b).

No artigo “Representações Sociais do Projeto de vida entre Adolescentes no Ensino Médio”, Maria Q. S. Marcelino, Maria F. F. M. Catão e Cláudia M. P. Lima apresentaram os resultados de uma pesquisa com as representações sociais⁹⁵ de adolescentes de escolas públicas e particulares. Segundo as autoras, o mundo externo e de contrastes sociais, vivenciado pelos jovens, não pode ser desconsiderado nas concepções psicológicas, a fim de priorizar apenas a subjetividade humana:

A Psicologia convencional insiste em negligenciar a inserção histórica do adolescente e suas condições de vida objetiva/subjetiva, supondo uma igualdade de oportunidades para todos esses jovens, o que dissimula e oculta desigualdades sociais e coloca no próprio jovem toda a responsabilidade de suas ações (Marcelino; Catão; Lima, 2009, p. 546).

Segundo as autoras citadas, os paradigmas: teorias, métodos e padrões científicos da psicologia convencional, não se articulam com as vivências sociais dos jovens. Retirada a variável social, o que se encontra nos resultados destas pesquisas são apenas processos de experiências subjetiva. Isto é, ao investigar o projeto de vida de jovens nessa perspectiva teórica convencional, o psicólogo, para as autoras, não teria mais que processos mentais e emocionais individuais. Uma análise das reflexões que cada indivíduo estrutura subjetivamente: das experiências individuais, dos comportamentos e de todas as sensações perceptivas – elementos da subjetividade humana. Isso seria para a psicologia convencional gerador dos dados de pesquisa, conseqüentemente, uma ciência particular dos fatos, especificamente, dos acontecimentos internos. Como a pessoa interpreta, sente e pensa e age é resultado de suas características pessoais e, conseqüentemente, o projeto de vida é

⁹⁵A teoria da representação social, na psicologia social, é apresentada pela primeira vez por Serge Moscovici em sua obra “A representação social da psicanálise”. Sua pesquisa nesta obra analisa a representação social da população parisiense sobre um objeto específico: a psicanálise, uma teoria científica que se transformou em representação social. Sobre este conceito Moscovici afirma: “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, de um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as Representações Sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro à prática que produz a dita substância [...]”, assim a representação social é a estrutura simbólica responsável pela mediação entre os sujeitos e entre sujeito e objeto (Moscovici, 1978, p. 41).

fundamentado em padrões de igualdade, uma vez que são elementos comuns à natureza humana, negligenciando os contrastes sociais.

Para Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 546), ao contrário, as oportunidades que são oferecidas aos jovens no espaço social se tornam referência para a construção de seu projeto de vida – o “adolescente, concebido como ser psicosociohistórico, expressa, através da linguagem, os componentes afetivos, históricos e sociais do seu pensamento sobre seu projeto de vida”. Ser um ser “psicosociohistórico”, significa apreender, refletir e interpretar a sua condição emocional, histórica e social. As experiências vividas no espaço social, com o universo simbólico de valores e significados que atribuem as suas vivências cotidianas, articulam-se com a vida psíquica.

Pode-se considerar que a realidade social e psíquica são elementos constitutivos da identidade e fundamentos centrais para a construção das expectativas futuras dos jovens – “as representações sociais colocam-se como simultaneamente individual e social, com este conceito pretende-se ultrapassar a dicotomia do indivíduo e sociedade, por ser a representação social considerada como estrutura psicológica relativamente autônoma e simultaneamente pertencente a uma sociedade” (Catão, 2001, p. 60). O conceito de representação social sintetiza todos os significados que podem ser atribuídos às experiências cotidianas de um indivíduo ou que podem ser compartilhados entre os indivíduos no espaço social⁹⁶.

Para Catão (2001, p. 27), o projeto de vida se define “como a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado/presente na perspectiva de futuro”. Ele é motivado pelas vivências que o jovem tem com seu entorno social e por intenções de transformação ou de cocriação desta realidade. Como afirmam Marcelino, Catão e Lima (2009), não podemos “ocultar as desigualdades sociais” na interpretação do projeto de vida. Em sua pesquisa com jovens estudantes do ensino médio, as autoras afirmam que os dados obtidos – “demonstraram representações consensuais a respeito do projeto de vida, como desejos, metas, previsões e estratégias”, planos comuns a todos os jovens, “entretanto, os alunos da escola pública objetivaram suas representações na necessidade de inclusão social e

⁹⁶ A representação social, segundo Jean-Claude Abric (2001b, p.13, grifo do autor), é uma estrutura simbólica que serve como um “*guia para as ações*”, à medida que as interpretações da realidade buscam apresentar “*antecipações e expectativas*” das vivências individuais e coletivas: “La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una *guia para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*”.

na melhoria de vida, enquanto os da escola privada objetivaram suas representações nas dificuldades relacionadas à escolha da profissão” (Marcelino; Catão; Lima, 2009, p. 545). Diferentes questões sociais que despertam diferentes objetivos em seus projetos de vida – “as representações sociais tanto da identidade pessoal quanto do PV (projeto de vida) estão ancorados em interações sociais e funcionam como princípios orientadores para autodefinição e ações diárias⁹⁷” (Coscioni, 2021, p. 83, trad. nossa).

Antônio Ciampa (1998), também desenvolveu suas pesquisas com base nas teorias da psicologia social – seu trabalho envolve principalmente a noção de identidade⁹⁸. Na tese de Dantas (2013) e no artigo de Dantas e Ciampa (2014), encontramos uma noção de projeto de vida relacionada às questões sociais e às ideologias, essas para os autores compreendidas de forma mais ampla com a noção de “ordem sistêmica” – contexto em que a solidariedade perde seu valor nas relações sociais e passa a ser substituída “pelos recursos do sistema (dinheiro e poder) no estabelecimento das relações intersubjetivas”, nesse momento “o mundo da vida” passa a ser “colonizado pela ordem ou lógica sistêmica”, ou seja, pelas políticas de identidade.

Nessa proposição de se estudar a história de vida dos sujeitos, vamos encontrar diferentes expressões de identidade: alguns indivíduos que nunca (ou quase nunca) estabeleceram um projeto de vida para si (e, que certamente, não possuem uma identidade política e que, muito provavelmente orientam suas vidas a partir de políticas de identidade que lhes são impostas), outros que estabelecem projetos de vida, porém sem se livrar de políticas de identidade (Dantas, 2013, p. 107).

Segundo Lima (2008), Dantas e Ciampa, afirmam que há duas classificações para o modo como as pessoas se relacionam com seu entorno (grupo social): na primeira sofrendo a influência com as *políticas de identidade*, seguindo a lógica do sistema, na segunda, passando por um processo de emancipação – de construção de uma *identidade política*. Dantas (2017, p. 2) propõe a seguinte síntese para a concepção Ciampa:

[...] a teoria de Ciampa (2009), do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, que, de maneira resumida, diz que a identidade é um processo contínuo de metamorfoses e que essas metamorfoses devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de projetos de vida que levem os sujeitos a uma condição de autonomia frente ao sistema.

Para Ciampa (1989) é impossível um processo de *individuação* desvinculado do contexto político ou coletivo, pois o homem é sempre um ser que coexiste com suas condições

⁹⁷ Do original: “Social representations of both personal identity and LP [life project] are anchored on social interactions and work as guiding principles for self-definition and daily actions”.

⁹⁸ Antonio Ciampa ficou reconhecido como psicólogo social com o desenvolvimento de sua tese de doutorado e sua posterior publicação com o título “A estória do Severino e a História da Severina: Um ensaio de Psicologia Social questão da identidade” as palavras-chave no resumo de sua tese incluem o termo “projeto de vida”.

sócio-históricas – “eu – como qualquer ser humano – participo de uma substância humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade” (Ciampa, 1989, p. 68). Por isso, a identidade política não pode ser construída apenas por uma pessoa isolada, o processo de emancipação não é individual nem econômico, não se trata de uma emancipação de uma condição marcada pela classe social do indivíduo; mas de um processo de substituição das *políticas identidade*, das ideologias ou da ordem sistêmica como conceitua, por *identidades políticas*, por valores que realmente respeitem o que é verdadeiramente o ser humano, um ser sócio-histórico. Nessa perspectiva idealizada, a *solidariedade* é retomada nas relações sociais ou intersubjetivas, a partir das *identidades políticas* construídas coletivamente e por meio de um consenso, ela poderia por fim as desigualdades sociais. Para Ciampa a *indivíduoação*, uma emancipação dessas políticas de identidade, não tem a possibilidade de ser realizada solitariamente, apenas pelo próprio indivíduo. Mas como compreender essa complexa relação com o projeto de vida?

Na teoria de Ciampa a identidade política é fundamental ou subjacente à construção de projetos de vida autônomos, se a pessoa é influenciada pelas ideologias em sua vida cotidiana, seus planos ou expectativas futuras podem se distanciar daquilo que realmente representa para sua verdadeira identidade, ou seja, não há uma *indivíduoação* em seu projeto de vida, mas apenas aquilo que ideologicamente o sistema considera como escolhas corretas – é um projeto de vida heterônomo, que segue as políticas de identidade. Se em seu processo de socialização há apenas a interiorização ou internalização da lógica do sistema, significa que sua identidade não passa pelo processo de metamorfose. Assim, a formação da identidade humana exige um “processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas” (Ciampa, 1998, p. 88).

Essas pesquisas, da psicologia social, portanto, não tornam os projetos de vida independentes do contexto social. São perspectivas diferentes da psicologia positiva, pois consideram as intencionalidades humanas (Bertelsen), as desigualdades sociais (Catão) e as ideologias ou ordem sistêmica (Ciampa e Dantas) na relação com os projetos de vida. Para esta tese, essas concepções são um importante referencial teórico para considerar que os projetos de vida não são resultados de construções subjetivas e limitadas aos desejos e vontades pessoais. Ao construírem e, principalmente, ao executarem seus projetos de vida, os jovens devem estar conscientes que esses não são independentes dos contextos históricos e sociais.

SEÇÃO II – METODOLOGIA

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Primeiro momento da coleta de dados: aplicação do questionário

É o método, certo rigor, vigilância epistemológica que visa assegurar a credibilidade dos resultados, um caminho coerente em direção – não às verdades últimas –, mas como conhecimentos mais acertados possíveis, coerente com a perspectiva epistêmica e de ciência em que se abriga a pesquisa. Implícita, nessa constatação, está a dimensão ética da pesquisa. O conhecimento que se produz gera mudanças na sociedade, ao menos, essa é a expectativa e, portanto, somos responsáveis pelas mudanças que, eventualmente, se venha a gerar ao afirmar ou negar conhecimentos (Neitzel; Mazzonetto, 2023, p. 4–5).

O levantamento de dados para análise, descrições e discussões nessa tese ocorreu inicialmente com o procedimento de aplicação de um questionário aos estudantes do ensino médio, no final de 2022 e início de 2023. O questionário com questões abertas e fechadas foi elaborado e aplicado através da plataforma *Survio* (<https://www.survio.com/br/>), com pagamento anual. O *software Survio* permite a elaboração de questionários *online* com questões em escala de diferencial semântico, matriz de escolha única ou múltipla, possibilitando a criação em escala de Likert, criação de questões dicotômicas, em ordem de preferência e questões abertas. A aplicação do questionário ocorreu durante uma semana, no período da manhã, tarde e noite, em horários alternados. Foram convidados a participar no salão da escola em torno de 20 estudantes, por turma, para cada seção de aplicação do questionário em horários selecionados pela direção. Como a escola estava sem internet para uso da sala de informática, um *link* da plataforma *Survio* foi gerado para cada aplicação e disponibilizado aos alunos pelo WhatsApp para que pudessem acessar o questionário e responder as questões pelo *smartphone* com conexão no *Wi-fi* pessoal ou disponibilizado pelo pesquisador. Esse sistema *online*, após receber os dados, possibilita a impressão das respostas em arquivos em formato PDF. Essa plataforma e outras semelhantes têm sido uma opção em diferentes pesquisas na área de ciências humanas ou biológicas, por exemplo, que utilizam como método de investigação a aplicação de questionário para levantamento de dados.

Na organização do questionário, Anexo I, optamos por mesclar questões abertas e fechadas para não ficar cansativo para os participantes. Composto por 29 questões, sendo 4 de identificação (nome, telefone, idade e ano letivo), 8 questões abertas, 5 dicotômicas, 5 de múltiplas escolhas e 7 em escala de Likert de cinco pontos com uma afirmação para que os

participantes pudessem se posicionar em um nível de *concordância* em algumas afirmações e de *importância* em outras.

Nas questões em escala de Likert, os números são considerados nesta tese apenas como dados subjetivos, como diferentes modos de posicionamento: de concordância, de discordâncias ou de importância ou não às afirmações apresentadas, ou seja, quais são os posicionamentos dos jovens sobre diferentes situações educacionais, sociais ou pessoais e que envolvem seus projetos de vida. Logo, as porcentagens apenas expressam se algo é importante ou não para os jovens e se concordam ou não com as afirmações que são apresentadas. Os dados estatísticos têm como objetivo, portanto, apenas expor as impressões pessoais dos jovens sobre suas metas e ações futuras (projetos de vida), sentimentos, opiniões e vivências sociais. São dados interpretados como aspectos subjetivos.

Todas as questões acabaram por envolver, resumidamente, três aspectos do projeto de vida: os objetivos que estruturam as metas futuras, o tempo de realização (curto ou longo prazo e a flexibilidade para assumir mudanças) e, por fim, um terceiro aspecto: a individualização ou compartilhamento das ações para a realização desses objetivos futuros. A análise das questões fechadas ocorreu a partir de tabelas, quadros e gráficos que buscam apresentar o posicionamento dos estudantes em cada afirmação. Durante a aplicação do questionário também surgiam questões e dúvidas, ou seja, perguntas e afirmações que os jovens fazem durante a leitura.

Por exemplo, um estudante questionou se nas questões abertas ele poderia “escrever do seu jeito”, com sua linguagem coloquial, pois apresentou certa repulsão à norma culta. Pude perceber que, para ele, a variação linguística culta era um pouco “desconfortante”, possivelmente porque não representa a variedade linguística de sua classe social. Desconforto gerado possivelmente pelo preconceito social ou linguístico. O contraste social não apenas limita as opções de escolha dos jovens, mas também, em alguns casos, provocam um distanciamento pelo interesse no acesso a certos bens culturais. Por que alguns jovens preferem manter sua linguagem coloquial? Como afirma Saviani (2021, p. 20), *o saber* não pertence à elite, a escola não reproduz os valores da elite, pois o saber não é propriedade da elite, mas essa se apropria deste saber (conhecimento científico e culturais que fundamenta os currículos escolares⁹⁹) – “a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se

⁹⁹ A escola pública tem precarizado o processo de democratização de saberes, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2021, p. 14), podemos considerar esse problema, tendo as palavras de Saviani (2019, p. 61) como referência para aquilo que neutraliza a democratização destes saberes, uma realidade que – “no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum”.

apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desmarca e domina”.

Portanto, em pesquisas na área de humanas não é impossível encontrar cantos obscuros, ainda não observados, uma vez que os métodos e instrumentos disponíveis nem sempre são suficientes para possibilitar uma observação de todas as realidades: diferenças culturais, materiais, sociais e subjetividades. Optamos pela aplicação do questionário com questões abertas e fechadas aos estudantes do ensino médio para analisar e discutir, não apenas as metas que os jovens estipulam em seus projetos de vida mas também como percebem os possíveis resultados que poderão obter e se esses são de curto ou longo prazo. Esses dados serão descritos e discutidos no capítulo 4.

3.2 Segundo momento da coleta de dados: conversa coletiva com ex-alunos

A segunda etapa, do procedimento utilizado na coleta de dados para a busca de respostas do problema de pesquisa, envolveu a participação de alunos egressos que concluíram o 3º ano do ensino médio em 2022. Vinte e dois estudantes finalizaram essa etapa educacional em 2022 e todos foram convidados a participarem das conversas coletivas que ocorram no final do 1º semestre de 2023 e no final do 1º trimestre de 2024.

Em 2023, conversando com esses ex-alunos, não conseguimos organizar uma data comum para realização da conversa coletiva que pudesse reunir, no mesmo dia, todos aqueles que se interessaram em participar. Essa fase da pesquisa também poderia ser para eles um momento de reencontro. Nesse sentido, foi possível marcar duas conversas coletivas: uma no domingo à tarde, com a presença de cinco alunos egressos: três rapazes e duas moças; outra na quarta-feira à noite, quatro moças marcaram presença. Para realização da conversa coletiva usamos as salas de aula do prédio da Universidade do Estado de Minas Gerais, que é um espaço cedido pela SEE/MG e que pertence, nas escrituras, à escola participante da pesquisa.

No final do 1º trimestre de 2024 todos esses ex-alunos do ensino médio, que concluíram essa etapa educacional em 2022, foram convidados novamente para uma conversa coletiva, cinco aceitaram, dois rapazes e três moças, apenas uma não havia participado do encontro que ocorreu no ano de 2023. Essas conversas coletivas buscaram, através de questões direcionadas e que, principalmente, foram surgindo durante o diálogo, focar se alguns objetivos em seus projetos de vida ainda são os mesmos, se outros foram realizados ou abandonados e se há um sentimento, por parte desses jovens, de individualização das

responsabilidades pela realização ou não de suas expectativas. As conversas coletivas foram registradas por meio de gravações de vídeo.

A vida cotidiana revela seus significados obtidos por meio do discurso, como afirma Bauman (2022, p. 39), em sua obra “Hermenêutica e ciência social” – “o discurso normalmente é coerente com o resto da vida, em seu ‘habitat natural’, não admitindo nenhum equívoco quanto à localização correta. Daí a sua transparência: a vida se revela por meio de palavras. Palavras revelam a vida assim que são ouvidas”.

A *conversa coletiva* se mostrou uma metodologia mais eficaz para levantamento de dados à medida que torna o espaço de diálogo mais acolhedor e flexível, já que os jovens se sentem mais confortáveis para se posicionarem e compartilharem suas vivências cotidianas.

Chamados de *conversa coletiva*, esses encontros tinham a intenção de criar oportunidades e espaços de diálogo, no qual os colaboradores pudessem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos, por meio de trocas de experiências, conversas e discussões que estimulariam a problematização e trariam à tona como cada sujeito percebe e significa a sua realidade (Lopes; Pereira, 2016, p. 200, grifo das autoras).

A *conversa coletiva*, ao contrário da entrevista individual em que “o entrevistado pode se sentir um tanto constrangido e talvez um pouco hesitante e defensivo” (Bauer; Gaskell, 2008, p. 73), pode criar para os jovens um espaço de interação menos embaraçoso, visto que se mostraram seguros, confiantes e sinceros ao compartilharem suas experiências após a finalização do ensino médio, com escolhas tomadas, trajetórias percorridas, reajustes, retornos e desafios enfrentados na realização de seus projetos de vida. A *conversa coletiva* se mostrou um importante procedimento para levantamento de dados e que complementa o questionário aplicado no desenvolvimento dessa tese. Esses ex-alunos socializaram as diferentes realidades que enfrentaram para execução de seus projetos de vida. Aquilo que foi planejado como meta de curto ou longo prazo no ensino médio, passou por experiências iniciais e vivências práticas em suas vidas cotidianas como alunos egressos.

A conversa coletiva possibilitou aos jovens, desse modo, compartilharem suas expectativas futuras e, principalmente, as dificuldades que enfrentaram e enfrentam após a conclusão do ensino médio. Esse olhar, com certa sensibilidade para as vivências dos ex-colegas de escola, foi o maior estímulo para não se sentirem constrangidos com a socialização de suas experiências cotidianas.

A partir do momento que as questões foram postas, durante a conversa coletiva, aos participantes sentados em círculo, foi possível observar que diferentes perspectivas, experiências e vivências vão se apresentando durante a socialização das respostas. Isso

provoca motivação para que todos os participantes socializem suas metas realizadas ou não, eliminando possivelmente um sentimento de desconforto ao compartilharem suas expectativas e resultados com seus projetos de vida. O pesquisador mantém o tema da pesquisa na conversa coletiva ao inserir a próxima questão em discussão, porém isso também pode partir dos próprios jovens, que aos poucos tomam conhecimento da vida cotidiana de ex-colegas de escola. Esses ex-alunos nem sempre conseguem manter uma relação de amizade após o término dessa etapa educacional, na medida em que cada um segue um caminho diferente, assim, a conversa coletiva se torna também uma socialização desses percursos singulares de realizações ou de frustrações com seus projetos de vida.

Para análise e discussão dos dados na tese, realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico, a fim de relacionar o cenário social contemporâneo com o projeto de vida dos estudantes e de ex-alunos. Apesar das obras de Bauman conterem o fundamento principal para sustentação do tema pesquisado, que é a instabilidade e fluidez da modernidade líquida e como essa impacta os projetos de vida e a realização das expectativas futuras dos jovens, outras obras e autores se somam à revisão bibliográfica. Como uma pesquisa pode se fundamentar “na dialética das representações, ações e interpretações dos autores sociais em relação ao seu meio, será usual que o pesquisador se refira a textos que não pertencem ao *corpus* científico próprio ao seu domínio de investigação” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 135).

As conversas coletivas possibilitaram aprofundar nas análises, descrições e discussões sobre as afirmações e contrastes que podem ser encontrados nas expectativas, experiências e vivências de ex-alunos. Minayo (2012, p. 622) define os termos experiência e vivência de modo sintético e claro, tendo como referência a filosofia de Heidegger: o primeiro refere ao que o ser humano assimila “no lugar que ocupa no mundo e nas relações que realiza”, a experiência sustenta a reflexão humana que é espelhada na linguagem, mas a linguagem apenas reflete uma compreensão que o ser humano tem de si mesmo e do mundo, e não a experiência pura, ou seja, aquilo que é experienciado é trançado com as próprias interpretações e reflexões do narrador; já o segundo termo, a vivência, “é produto da reflexão pessoal sobre a experiência”. Disso parte a afirmação que diferentes seres humanos podem ter a mesma experiência, mas a vivência é singular. Ex-alunos do ensino médio, por exemplo, podem ter a mesma experiência de conclusão dessa etapa educacional, de acesso à renda com entrada no mercado de trabalho, de acesso à universidade, no entanto a vivência de cada um será sempre singular.

3.3 Contexto: local e seleção dos participantes da pesquisa

As investigações desta tese, sobre os projetos de vida dos jovens, contaram com a participação de 188 estudantes, da Escola Estadual Professor Arlindo Pereira – Centro de Educação Politécnica, no sul de Minas Gerais, do total de cerca de 427 matriculados que tinham na grade curricular a disciplina de Projeto de Vida. O local foi selecionado por ser a primeira do município de Poços de Caldas e uma das escolas piloto da Secretária de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) a iniciar, em 2020, o Novo Ensino Médio com a disciplina de Projeto de Vida¹⁰⁰, implementada pela BNCC.

Escolas piloto.

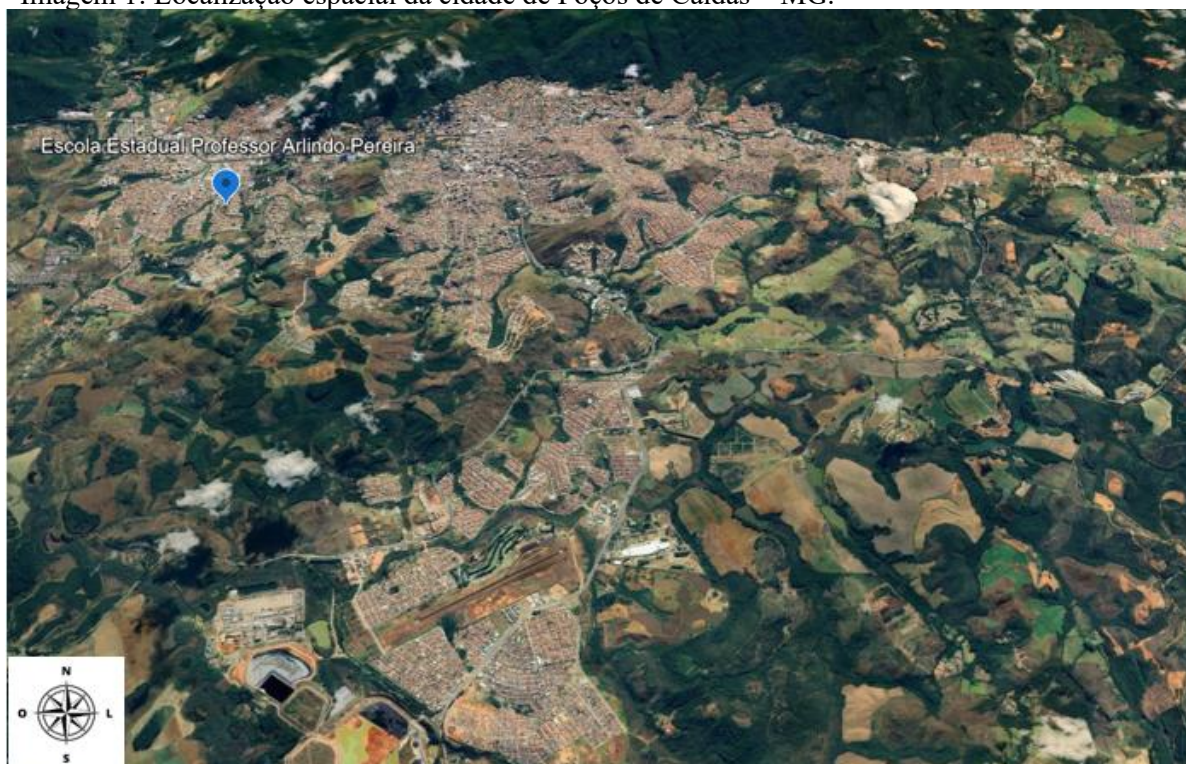
Em Minas Gerais, 13 escolas estaduais atuam como piloto para a proposta do Novo Ensino Médio. Elas estão localizadas em diferentes regiões mineiras: Jequitinhonha-Mucuri, Central, Alto Paranaíba, Norte, Triângulo, Sul de Minas. Para a escolha dessas unidades de ensino, os critérios adotados foram os estabelecidos pela Portaria MEC nº 1.024, de 04 de outubro de 2018, considerando as características que as potencializaram enquanto laboratório do projeto. Nas escolas piloto, a proposta começou a ser trabalhada em 2020, com turmas do 1º ano do ensino médio. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021, n.p.).

As escolas pilotos implantaram em seus currículos os Itinerários Formativos (com a disciplina de Projeto de Vida e outras) e a Formação Básica Geral (Biologia, Química, Matemática etc.) no ano de 2020 apenas para o 1º ano letivo, em 2021 para 2º e em 2023 para todas as turmas do ensino médio. Esse novo currículo (CRMGEM) passou a ser integrado progressivamente apenas em 2022 ao restante da rede de ensino, que não fizeram parte do projeto de escolas pilotos – “A implementação da proposta acontecerá de forma gradual. Em 2022, o Novo Ensino Médio será realidade nas escolas que ofertam o 1º ano; em 2023, nas turmas do 1º e 2º ano; e em 2024, nas de 1º, 2º e 3º.” (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021, n.p.). Assim, a disciplina de Projeto de Vida, na SEE/MG, passa a integrar o currículo de todas as escolas da rede e anos letivos do ensino médio apenas no ano de 2024.

¹⁰⁰Com as propostas da Base Nacional Comum Curricular em 2018 e principalmente com a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), disciplina de “Projeto de Vida” passou a integrar os currículos escolares como uma proposta de formação que visa possibilitar aos jovens momentos de reflexão sobre seus planos futuros, “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). Proposta similar é apresentada no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMGEM), nos “Itinerários Formativos”, que compõem uma parte do currículo, com as disciplinas que objetivam apresentar uma “interconexão com a realidade dos jovens” em conformidade com “seus interesses, aptidões e objetivos” (Minas Gerais, 2019a, p. 262). A disciplina de “Projeto de Vida”, neste documento normativo, apresenta como objetivo do trabalho pedagógico, o desenvolvimento de duas dimensões nos estudantes: na primeira as competências, especificamente, relacionadas ao “mundo do trabalho e a preparação para ele”, conduzindo os jovens estudantes a reconhecerem “o valor do trabalho para a transformação social e a realização pessoal”; na segunda dimensão, busca-se desenvolver nos jovens a “capacidade de lidar com desejos, fragilidades pessoais, frustrações e adversidades no desenvolvimento e alcance de seus objetivos e metas” (Minas Gerais, 2018, p. 29).

Como o tema dessa tese envolve o projeto de vida dos jovens, selecionamos para a realização da pesquisa apenas os estudantes das turmas da escola piloto, Escola Estadual Professor Arlindo Pereira, que têm em sua grade curricular a disciplina de Projeto de Vida. Aplicamos inicialmente, no final do ano de 2022, o questionário a duas turmas de 3º ano, que foram as primeiras a seguirem essa nova proposta do CRMGEM. Em 2023, voltamos à essa escola piloto para dar continuidade ao levantamento dos dados; os estudantes do 1º, 2º e 3º anos matriculados no ensino médio integral e 1º e 2º anos do ensino regular, que aceitaram contribuir com a realização da pesquisa, responderam as questões abertas e fechadas do mesmo questionário aplicado aos estudantes do 3º ano no final de 2022 por meio da plataforma *Survio*. A disciplina de Projeto de Vida no ano de 2023, nessa escola, fazia parte da grade curricular das turmas do ensino médio integral com os cursos técnicos em: Análises Químicas, Logística, Transações Imobiliárias, Segurança do Trabalho e Eletroeletrônica e apenas às turmas do ensino regular noturno de 1º e 2º anos. Abaixo apresentamos a localização da escola na região urbana de Poços de Caldas, MG:

Imagem 1: Localização espacial da cidade de Poços de Caldas – MG.



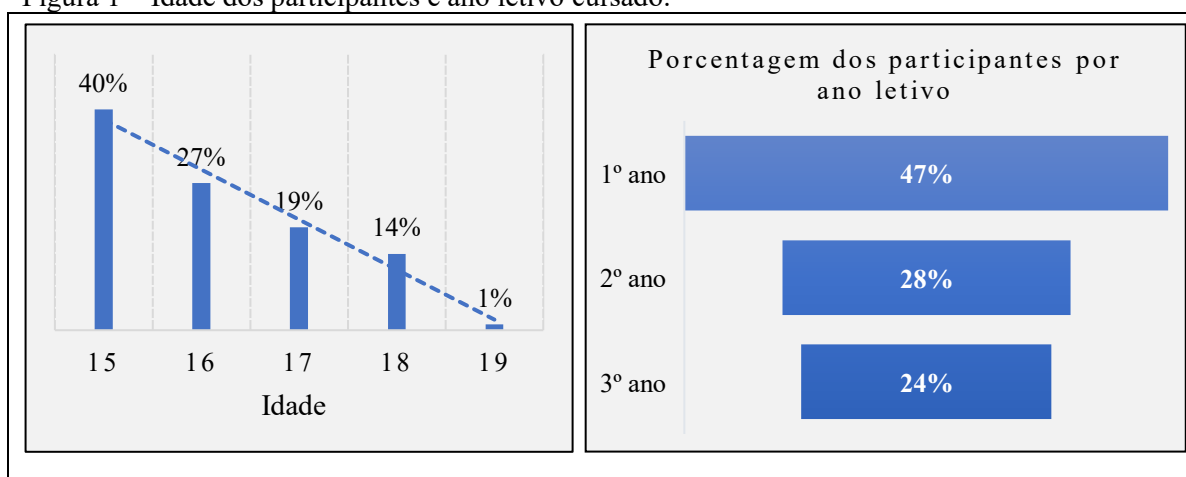
Fonte: Google Earth Pro (2024).

A escola fica localizada na zona oeste da cidade. Os alunos matriculados moram em diferentes bairros. Alguns residem próximo à escola, outros utilizam o transporte público.

Durante a assinatura dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), passei pelo endereço de alguns estudantes. Aqueles que são residentes na zona sul e leste da cidade, embarcam nas linhas de ônibus públicos, depois desembarcam no centro da cidade e terminam o percurso caminhando por mais 50 mim até à escola ou embarcam em outra linha de ônibus. O custo com o transporte pode limitar as opções dos estudantes às escolas do bairro em que residem, mas alguns acabam se interessando pelo ensino médio integrado ao ensino técnico e se deslocam diariamente até a zona oeste da cidade, na expectativa de conseguirem trabalho com os diplomas dos cursos técnicos.

O questionário foi aplicado, ao todo, a seis turmas de 1º ano, a seis turmas de 2º ano e a quatro turmas de 3º ano, essas sendo duas do ano letivo de 2022 e duas do ano letivo de 2023. Como podemos perceber na Figura 1, abaixo, os participantes tinham idades entre 15 e 18 anos predominantemente.

Figura 1 – Idade dos participantes e ano letivo cursado.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa

Antes da aplicação do questionário procurei explicar para os estudantes os objetivos da pesquisa e sua relação com seus projetos de vida e responder algumas dúvidas que poderiam surgir como colaboradores. Buscamos ser mais objetivos durante a apresentação da proposta de pesquisa para motivar a participação desses estudantes. A documentação exigida pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), apesar de simples, como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) nem sempre são assinadas pelos pais autorizando a participação dos filhos menores de idade. Em outros casos, os estudantes demoram para entregar, pois moram com os avós durante a semana ou se encontravam com pais apenas em pequenos momentos à noite, já que a matriz-curricular é composta por 9 módulos-aula, das 8h da manhã às 17h.

No entanto, os jovens que aceitaram participar da pesquisa se mostraram motivados e responderam as questões fechadas e abertas com bastante atenção na leitura. Para sanar dúvidas e manter o contato mais próximo com os estudantes, optou-se por aplicar o questionário com grupos de aproximadamente 20 participantes, sentados em círculo, no próprio salão de reuniões da escola, isso facilitou o diálogo e a ocorrência de perguntas, para melhores explicações, quando encontravam dúvidas sobre alguma questão. Enfim, os participantes assumiram com comprometimento e seriedade a participação na pesquisa nesses momentos de aplicação do questionário.

SEÇÃO III – ARQUITETANDO OS PROJETOS DE VIDA NO ESPAÇO ESCOLAR E VIVENCIANDO SUA EXECUÇÃO E RESULTADOS COMO ALUNOS EGRESSOS

CAPÍTULO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse primeiro momento da pesquisa de campo, os dados procuram descrever quais são os objetivos principais dos projetos de vida desses estudantes do ensino médio. Esses jovens planejam executar esses projetos em curto ou longo prazo? Outros dados apresentados em gráficos e quadros procuram descrever também se suas expectativas futuras priorizam a entrada no mercado de trabalho e a formação profissional, colocando como secundárias, em seus planos futuros, outras dimensões da vida humana. Enfim, pretende-se reconhecer quais são os projetos de vida desses jovens em uma sociedade cada vez mais dinâmica e, conseqüentemente, com um sistema educacional que procura atender a essas demandas com o desenvolvimento de certas habilidades nos estudantes para serem flexíveis às oscilações do mundo. Nesse cenário como ficam os projetos de vida que precisam de um certo período para sua execução?

Nesse sentido, esse capítulo busca compreender e descrever as percepções desses jovens sobre a construção de seus projetos de vida e o que esperam para seu futuro. Visualizam esse planejamento de seus projetos como algo inteiramente de sua responsabilidade, assumindo esse processo como *protagonistas* e percebendo os resultados futuros como uma responsabilidade individualizada? Compreendem que esses projetos de vida construídos no espaço escolar têm uma forte relação com o mundo em que vivem, projetos que exigirão prazos de execução para obterem algum resultado? Que são projetos incertos sobre seu futuro e que podem gerar não um sentido à vida, mas ansiedade e insegurança? Essas fruto da instabilidade da era contemporânea. No decorrer do capítulo, usamos o referencial teórico para analisar, interpretar e discutir os resultados dos dados apresentados.

4.1 Principais dimensões humanas enfatizadas nos projetos de vida dos jovens

A construção dos projetos de vida parte da visualização de dois mundos: um interior com interesses pessoais, desejos, vontades ou vocação para realização de certas atividades

(profissionais ou estéticas, por exemplo) e de um mundo exterior com possibilidades profissionais e educacionais, por exemplo, que apresentam as opções de escolhas, conduzindo os jovens, muitas vezes, a refletirem sobre as condições pessoais e sociais do mundo em que vivem.

Usamos o termo *projetos de vida* no plural, pois as dimensões humanas são múltiplas e, conseqüentemente, para o mesmo estudante, podem surgir diferentes projetos de vida, sendo uns mais importantes, relevantes, interessantes ou necessários do que outros. Esses jovens constroem seus projetos de vida visualizando as possibilidades em seu contexto social, como afirma Bertelsen (1996), o projeto de vida também é *dirigido pelo mundo*. São essas possibilidades que despertam o desejo de realizar algo no futuro e motivam suas ações que são *direcionadas ao mundo* (Bertelsen, 1996). O que há no mundo cotidiano e nos desejos e intenções desses jovens do ensino médio que despertam as expectativas futuras em seus projetos de vida? Quais são as principais dimensões humanas em seus planos futuros: educacional, profissional, artística, econômica, cognitiva entre outras?

No CRMGEM destacam-se **três dimensões da vida humana** a serem exploradas no conteúdo da disciplina Projeto de Vida: a primeira a “dimensão **Pessoal** (aprender a se conhecer), **Social** (aprender a conviver) e **Profissional** (aprender a fazer)”¹⁰¹ (Minas Gerais, 2019a, p. 316, grifo do autor). Os temas a serem trabalhados para cada dimensão incluem outros associados à formação educacional dos jovens: o respeito às diferenças (raça, gênero e classe), empatia (cuidado com o outro), religiosidade, cidadania, economia, política, valores, empreendedorismo, sendo essas algumas das sugestões de orientação para o trabalho do professor dentre outros temas. As dimensões: pessoal, social e profissional, no entanto, devem ser pensadas, na perspectiva desse documento normativo, sem perder a conexão entre elas, ou seja, as dimensões pessoal e social não se desvinculam da profissional – “as três dimensões acima são interligadas e devem ser articuladas pelo professor de modo que o estudante compreenda e assuma uma postura ativa em relação às suas aspirações de futuro” (Minas Gerais, 2019a, p. 317).

¹⁰¹ Nesse documento destaca-se na verdade o que já foi bastante discutido na área da educação – os Quatro Pilares de Delors: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos (Mueller, 2017). Considerada uma concepção, por muitos autores, neoliberal nas propostas educacionais – “Quatro novos pilares se erguem para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho” (Arce, 2001, p. 260). Mueller (2017, p. 670), em seu artigo “O novo (velho) paradigma educacional para o Século XXI” discutindo também os Quatro Pilares de Delors, defende a tese que historicamente a educação é resumida e visa o desenvolvimento de “aptidões e competências necessárias exclusivamente à obtenção de um posto de trabalho”.

Os estudantes, portanto, podem visualizar diferentes dimensões humanas ao pensarem sobre suas expectativas futuras. Compreendemos, então, que os jovens não constroem um *projeto de vida*, no singular, mas sim diferentes *projetos de vida*. Esses podem ter metas principais e secundárias, direcionadas para diferentes dimensões da vida humana. Considerando o contexto socioeconômico e cultural e as questões pessoais ou emocionais, podemos destacar algumas dimensões humanas que podem ser importantes para a construção dos projetos de vida dos estudantes:

Figura 2 – Dimensões humanas: elementos de composição dos projetos de vida



Fonte: Elaboração do autor com dados da pesquisa e com as dimensões apresentadas no CRMGEM¹⁰².

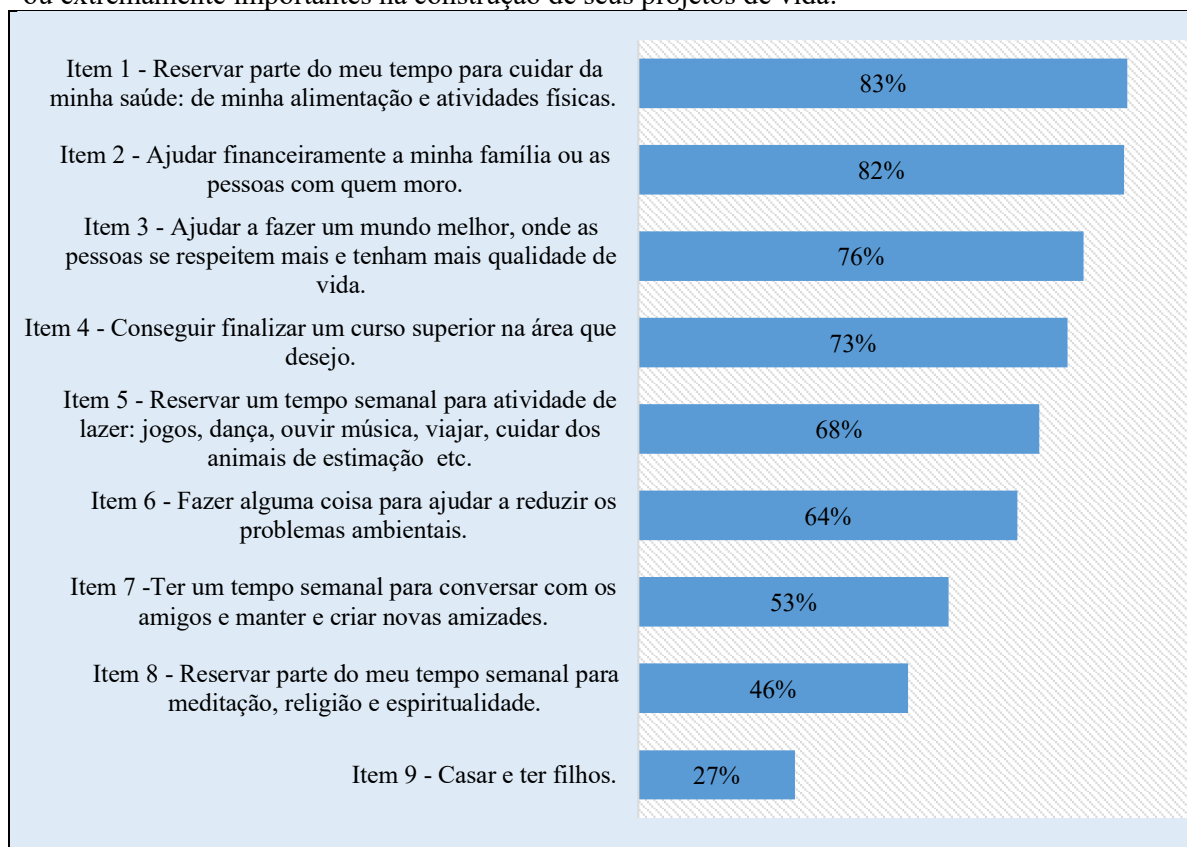
Para elaboração da Figura 2, consideramos as dimensões humanas apresentadas no CRMGEM e as respostas dos jovens para as questões abertas e fechadas na aplicação do questionário, por exemplo, na questão 5 – “Qual é o principal objetivo em seu projeto de vida?” e na questão 9 – “Qual a importância das dimensões humanas apresentadas abaixo em seu projeto de vida?”. Os jovens, ao elaborarem seus projetos de vida no ensino médio, podem incluir diferentes expectativas futuras, algumas mais restritas a questões pessoais

¹⁰² Inicialmente, na elaboração do questionário para estruturação da Figura 2, também foi considerada a antropologia filosófica de Ferdinand Röhr sobre “a multidimensionalidade do ser humano e da realidade” (Röhr, 2013, p. 21–32).

(*introspectivas*, na concepção de Bertelsen (1996), como questões emocionais ou de aprendizagem, e outras *extrospectivas* ou voltadas para o mundo, como as profissionais e familiares, por exemplo – “a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo” (Dayrell; Reis; Leão, 2011, p. 1071–1072).

Algumas dimensões são mais importantes e outras secundárias na construção de seus projetos de vida. Gráfico 1, apresenta o posicionamento dos jovens para algumas esferas da vida que consideram muito ou extremamente importantes para a construção de seus projetos.

Gráfico 1 – Porcentagem dos estudantes que consideram algumas dimensões da vida como muito ou extremamente importantes na construção de seus projetos de vida:



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Os jovens podem ter projetos de vida para diferentes dimensões humanas: por isso não têm um projeto de vida, mas *projetos de vida*. Questões familiares e relacionadas à saúde (itens 1 e 2), no Gráfico 1, por exemplo, dentre as dimensões humanas apresentadas, são as mais importantes para esses jovens, quando pensam sobre seus projetos de vida. 83% não desconsideram a preocupação com alimentação e com atividades físicas em seus projetos de

vida e 82% têm como metas futuras encontrar alternativas para ajudar as pessoas com quem vivem (família). Com relação às questões éticas e sociais, no item 3, 76% se posicionam como uma dimensão importante a ser considerada em seus projetos de vida. Em suas expectativas ou ideais futuros consideram ser relevante ajudar na construção de uma sociedade mais justa e solidária – em que as pessoas se respeitem e tenham qualidade de vida. Outra dimensão humana é a formação profissional, no item 4, para 73% é importante conseguir finalizar um curso superior de seu interesse, consequentemente para terem acesso a área de trabalho que desejam.

As questões de lazer e ambientais (itens 5 e 6, respectivamente) também ocupam um grau de importância significativo para mais de 60% dos jovens, sobrepondo-se a momentos de encontro com amigos e construção de novas amizades (item 7), com 53% dos jovens considerando como uma dimensão humana relevante para seus projetos de vida. Para esses estudantes do ensino médio ter como plano futuro visando conquistar e manter amizades é menos relevante do que as preocupações com questões ambientais. A espiritualidade e a religiosidade também é a dimensão humana, dentre as apresentadas, que têm alguma importância para 46% desses estudantes quando pensam em seus projetos de vida. Casar e ter filhos, surge como algo relevante para 27% desses jovens em seus planos futuros, devemos considerar que são jovens com idade entre 15 e 18 anos e as intenções de formar ou ser responsável por uma família dificilmente farão parte de suas expectativas futuras nesse momento da vida.

Diferentes projetos de vida exigem diferentes ações, algumas são responsabilidades do próprio jovem, como as ações éticas, para outras, como ajudar financeiramente a família ou finalizar um curso superior, por exemplo, os resultados também dependem “de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (Dayrell; Reis; Leão, 2011, p. 1072).

Na sociedade contemporânea, o trabalho se sobrepõe às dimensões humanas citadas no Gráfico 1, ocupando a preocupação principal das expectativas futuras desses estudantes. Como afirma Beck (2011, p. 197), “a chave da garantia de subsistência reside no mercado de trabalho”; e esses jovens estão conscientes dessas condições. A preocupação com o trabalho como meio de subsistência pode surgir com a principal dimensão humana nos projetos de vida

dos jovens e se torna também a motivação principal para permanecerem no processo de formação educacional¹⁰³.

Em uma das questões abertas (Qual é o principal objetivo em seu projeto de vida?), os estudantes apresentaram resumidamente o que consideram mais relevante para seus planos futuros.

Tabela 1: Objetivo principal no projeto de vida e dimensão humana enfatizada pelos jovens		TR	%	NP
1	Objetivos de formação educacional e acesso ao mercado de trabalho	132	70	188
2	Objetivos financeiros (fazer investimentos, ganhar dinheiro, liberdade financeira, ter boas condições de vida, ser rico etc.).	29	15	188
3	Objetivos de auxílio à família	11	6	188
4	Objetivos de mudar de país	7	4	188
5	Objetivos relacionados ao lazer	6	3	188
6	Objetivos relacionados à espiritualidade ou emocionalidade	5	3	188
7	Objetivos relacionadas às ações cotidianas	7	4	188
8	Não sabe/ não tem objetivos ainda	3	2	188
TR – Total de respostas que apresentam para a dimensão humana				
NP – Número de participantes				

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Nessa questão aberta, alguns jovens apresentaram mais de um objetivo para seus projetos de vida – “acho que preferencialmente ter um diploma, não sei em qual área, e de alguma maneira achar a felicidade em coisas cotidianas” (Sofia, aluna do 1º ano) – respectivamente um objetivo na dimensão educacional e outro na dimensão emocional. Duas dimensões se apresentaram também, nas palavras de alguns jovens, como uma relação de causa e consequência: a dimensão educacional e laboral. A primeira apresenta as principais expectativas para as realizações da segunda, o que leva os jovens a mesclarem as duas dimensões como totalmente interdependentes – “me formar e conseguir meu emprego dos sonhos” (Ana Clara, aluna, 1º ano); “Me formar e conseguir uma boa carreira” (Alexandre, aluno do 2º ano); “Terminar meus estudos e me formar, fazer uma faculdade para poder exercer minha profissão e me dedicar a ela” (Melissa, aluna do 2º ano); “Me formar na faculdade e conseguir em excelente emprego” (Caio, aluno do 3º ano). Outros relacionam as

¹⁰³ Dados mais expressivos sobre a importância do trabalho para os jovens podem ser encontrados na pesquisa de Pereira e Lopes – 97,3% dos jovens, dos 861 alunos que participaram daquela pesquisa, assinalam afirmando, em uma questão dicotômica, que vão “à escola porque acha importante para conseguir um trabalho futuramente” (Pereira; Lopes, 2016, p. 202).

condições financeiras como relevantes para ajudar a família: “Ser rico e dar uma vida boa para minha família” (Lucas, aluno do 1º ano).

Se a dimensão humana relacionada ao trabalho surge como a principal na construção dos projetos de vida, as outras, como apresentadas no Gráfico 1, tornam-se secundárias. O projeto de vida é pensado no singular, possivelmente, porque sempre é associado apenas a uma dimensão humana: a profissional. Ter um projeto de vida significa para muitos jovens, pensar sobre a área que pretende trabalhar no futuro, qual profissão gostaria de seguir. Assim, o projeto de vida apresenta uma interpretação próxima também da noção de vocação, ter uma *vocação para* é predominantemente compreendido como ter uma tendência para uma profissão: vocação de professor, médico, mecânico, engenheiro etc. Meu projeto de vida principal: “é ser um agrônomo” (Fernando, aluno do 3º ano); “ser bem-sucedida no futuro com o curso de logística” (Amanda, aluna do 1º ano); “fazer faculdade de mecânica e trabalhar na área” (Bruno, aluno do 1º ano); “trabalhar no ramo musical, independente da área (composição, mixagem, *DJ* ou até mesmo artista)” (Ricardo, aluno do 3º ano). A principal dimensão da vida humana relacionada aos projetos de vida desses estudantes geralmente está relaciona com uma inclinação ou desejo pessoal na execução de um trabalho, uma vocação que influência seus interesses ou expectativas futuras e garante um acesso à renda.

O objetivo principal dos projetos de vida desses estudantes pode ser dividido ainda em três grupos: o primeiro de projetos práticos/pragmáticos relacionados ao que já vivenciam (item 7 da tabela 1), o segundo de projetos teóricos/hipotéticos (itens de 1 a 6) com planos para vivenciar aquilo que ainda não faz parte de suas ações rotineiras e, o último grupo, composto por aqueles que ainda não têm objetivos. Esses objetivos principais nos projetos de vida, também podem mesclar metas do primeiro e segundo grupo: como no exemplo: “*Terminar os estudos, começar a tirar minha carteira de motorista, começar uma faculdade* (Estudante do 2º ano) ”.

Quadro 2: Classificação dos objetivos

Grupos	Exemplos
Objetivos práticos/pragmáticos	• <i>Terminar o ensino médio [...]</i> • <i>Bater minhas metas na escola este ano.</i> • <i>Melhorar nos estudos.</i> • <i>Sair formado em eletroeletrônica.</i> • <i>Terminar a escola [...].</i> • <i>Me formar no ensino médio [...].</i>
Objetivos teóricos/hipotéticos	• <i>Me tornar professor de história.</i> • <i>Me formar [...] na faculdade e trabalhar no que gosto.</i> • <i>Me formar e conseguir uma boa carreira.</i> • <i>O Objetivo principal é ser bem-sucedida, adquirir um diploma na faculdade que eu almejo, construir experiências que sejam baseadas no meu bem-estar.</i> • <i>Conseguir uma melhora de vida financeiramente.</i> • <i>Ver o que quero para o meu futuro pois uma vida sem planejamento pode ocasionar em uma pessoa triste com o que escolheu.</i> • <i>Conseguir um emprego bom.</i> • <i>Obter sucesso na carreira profissional.</i> • <i>Ter uma boa condição de vida para mim e para minha família.</i> • <i>Construir uma casa para minha família.</i> • <i>Começar a trabalhar.</i> • <i>Ser um jogador de futebol.</i> • <i>Ser independente, casa própria, ter a minha família.</i> • <i>Me formar na faculdade e conseguir um excelente emprego.</i> • <i>Ter um trabalho digno e um bom salário.</i> • <i>Autoconhecimento.</i>
Sem objetivo ainda	• <i>Não tenho nenhum objetivo atual.</i> • <i>N [não] sei.</i> • <i>Não tenho certeza ainda.</i>

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Os projetos de vida práticos/pragmáticos pertencem ao pequeno grupo de estudantes que ao visualizarem a sua vida cotidiana, preocupam-se com ações que precisam ser realizadas para finalizarem aquilo que já iniciaram, trata-se de situações individuais corriqueiras, mas não concluídas: o que inclui, principalmente, as atividades escolares e a conclusão do ano letivo. São projetos de vida de curto prazo e com maior segurança de realização. Por outro lado, os projetos de vida que ainda não fazem parte do dia a dia desses jovens, carecem de experiências individuais: como procurar um trabalho, adquirir um imóvel, ser independente financeiramente, concluir um curso superior, ter uma renda para ajudar a família etc. Esses podem ser compreendidos como projetos teóricos/hipotéticos, “uma realidade criada pelo ato de querer” (Bauman, 2001, p. 26), que estruturam seus projetos de vida. Projetos teóricos que motivarão esses jovens a torná-los parte de sua história de vida. Há ainda casos raros de jovens que não encontram objetivos ainda em sua vida cotidiana, nem certezas sobre o que querem realizar nos próximos anos.

Os objetivos principais dos jovens, que se resumem ao acesso ao mercado de trabalho, são motivados pelas preocupações de conquistar, no espaço social, garantias que lhes

permitam uma vida melhor, desejos que nunca deveriam ultrapassar, os limites da ação humana. E o processo de individualização reforça essa necessidade, uma vez que podem se sentir como os principais responsáveis pela luta contra essa realidade limitadora da desigualdade social. Esses jovens podem não ter experienciado a realidade do mercado de trabalho, mas têm sensibilidade para perceberem o que os pais ou responsáveis, muitas vezes, vivenciam, principalmente, em períodos de fatalidades como experienciados na pandemia de Covid-19. O trabalho e a formação educacional são as duas dimensões humanas que tendem a direcionar com mais ênfase os projetos de vida dos jovens. Esses estudantes do ensino médio podem se deparar com opções de difícil escolha nessa etapa educacional. Podem conseguir uma oportunidade de trabalho, mas se sentirem em dificuldade para conciliá-lo com os horários das aulas ou simplesmente recusarem a opção por priorizarem a conclusão do ensino médio entre outros motivos. O Quadro 3, apresenta as respostas para a seguinte questão aberta: “Se você tivesse conseguido um trabalho ou emprego melhor no horário das aulas, você teria aceitado, por quê?”:

Quadro 3: Priorizando uma dimensão humana nos projetos de vida: trabalho ou estudo.

TRABALHO Principal dimensão humana priorizada se surge uma oportunidade de conseguir um emprego.	• <i>Claro, eu prefiro trabalhar desde novo, porque se eu estudar para ser alguém, eu vou passar mais tempo estudando para pouco trabalhando, então, é melhor trabalhar desde novo para ter dinheiro e ter uma condição aceitável.</i> • <i>Sim, porque a necessidade costuma ser prioridade, mais do que os estudos, esses motivos pesam mais.</i> • <i>Sim, porque o serviço seria de extrema importância.</i> • <i>Sim, pois eu não iria perder essa oportunidade.</i> • <i>Sim, porém meus pais não concordariam, pois à noite é mais perigoso.</i> • <i>Sim, me transferiria para ajudar meus pais e juntar dinheiro. Porém meus pais não me deixariam estudar à noite.</i> • <i>Sim, porque eu já iria juntando dinheiro para dar uma casa para minha mãe.</i> • <i>Sim, porque esse curso não agregou nada em minha vida.</i> • <i>Sim, para ajudar a minha família [...].</i> • <i>Sim, porque eu acho que eu aprendo mais na parte da noite e também ganharia meu próprio dinheiro sem depender dos outros.</i> • <i>Sim, porque não gosto de depender de ninguém para comprar o que eu quero.</i> • <i>Sim, pois no momento é importante ajudar minha família.</i> • <i>Sim, e tentaria mudar de escola para um horário que consiga se encaixar.</i> • <i>Sim, porque não gosto de depender da minha mãe ou de qualquer pessoa.</i>
EDUCACIONAL Principal dimensão humana priorizada se surge uma oportunidade de conseguir um emprego.	• <i>Não, porque meus pais ainda conseguem me dar conforto financeiro, caso contrário acredito que sim.</i> • <i>Não, porque eu já tenho uma estabilidade financeira em casa.</i> • <i>Eu consegui, mas não fui, pois acreditava que perderia uma oportunidade irreversível na minha vida [terminar o curso técnico em eletroeletrônica].</i> • <i>Não, pois seria um trabalho provisório, temporário, se eu me dedicar aos estudos agora, consigo uma formação e um emprego melhor e mais duradouro.</i> • <i>Não, pois o ensino não é o mesmo.</i> • <i>Não, porque odeio estudar à noite.</i> • <i>Não, pois quero terminar os estudos e fazer uma faculdade antes de tentar uma carreira profissional.</i> • <i>Não, porque teria que estudar à noite estaria muito cansado.</i> • <i>Não, porque eu quero me profissionalizar para entrar em um emprego melhor que o normal.</i> • <i>Não, porque para mim com 15 anos, estudo é mais importante que trabalho [...].</i> • <i>Não, porque primeiro quero focar nos estudos.</i> • <i>Não, porque acho o curso um investimento a longo prazo.</i> • <i>Não, prefiro um trabalho melhor no futuro.</i>

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

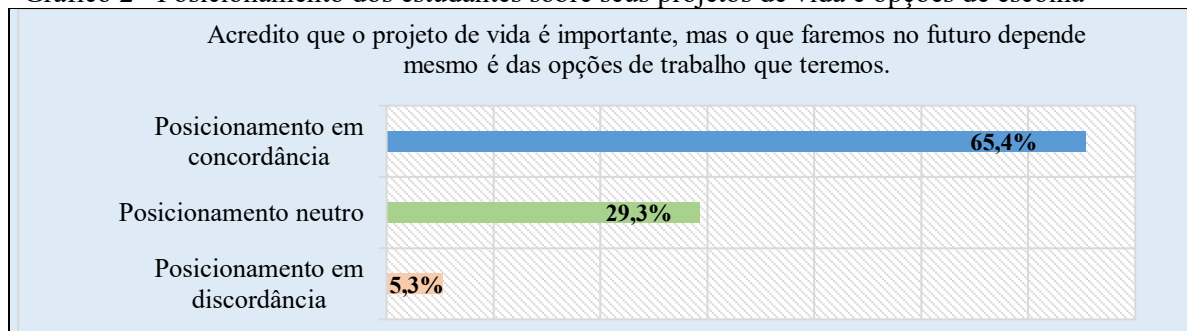
Essa escola pública apresenta certa singularidade, acolhendo jovens de diferentes classes sociais, com posicionamentos que representam os contrastes da desigualdade social. Se as expectativas nos projetos de vida dos jovens priorizam a conquista de melhores trabalhos no futuro, com salários e profissões que visualizam como mais relevantes ou duradouras para seus interesses pessoais, suas opções serão prioritariamente a formação educacional. Por outro

lado, a entrada no mercado de trabalho se torna uma escolha importante para muitos jovens que pretendem ajudar a família financeiramente ou se tornar independentes.

Como afirma Damon (2009, p. 42) ter um projeto de vida claro é fundamental para “conquista da felicidade e da realização”, os jovens que visualizam o que realmente esperam para seu futuro, realizam escolhas mais seguras – meu objetivo principal é “ver o que quero para o futuro, pois uma vida sem planejamento pode ocasionar em uma pessoa triste com o que escolheu” (Samanta, aluna do 2º ano). Todavia, as condições financeiras de muitas famílias pesam mais para muitos jovens que podem ver suas opções limitadas pelas dificuldades econômicas. A solução para muitos é conciliar a conclusão do ensino médio em horários alternativos e conseguir o acesso à renda para ajudar a família ou se tornar “independente” financeiramente – podendo levá-los a considerarem não suas metas nos projetos de vida, mas a escolherem as oportunidades que o mundo oferece.

No Gráfico 2, em seguida, os percentuais representam como os jovens se posicionaram em relação com a afirmação apresentada:

Gráfico 2 –Posicionamento dos estudantes sobre seus projetos de vida e opções de escolha



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Esses estudantes do ensino médio ao refletirem sobre seus projetos de vida, podem partir em busca de uma conformidade entre o seu querer e o que realmente poderão fazer: “o modo pelo qual a civilização moderna busca tal ordem [‘Eu posso’ e ‘Eu quero’] foi transformar o ‘princípio de prazer’, ‘sob a influência do mundo externo’, ‘no mais modesto princípio de realidade’; ‘o princípio de realidade’, em termos simples, significa podar o ‘eu quero’ até ficar do tamanho do ‘eu posso’ (Bauman, 2008, p. 89). Essas palavras de Bauman sobre a ambivalência no mundo atual, representam a relação entre o querer e o fato de realmente poder realizar o que se quer. A realidade determina até onde pode ir o querer na dimensão da vida humana relacionada ao projeto de vida. O “Eu quero” também intencionaliza planos futuros desses estudantes e direciona suas ações para determinados objetivos: “ser um jogador de

futebol”; “conseguir realizar meu sonho de ser k-idol¹⁰⁴”; “planejo fazer uma faculdade de Artes Cênicas. [...] Terminar meus estudos. Quero tentar fazer minha faculdade fora do país: na Califórnia”; “fazer faculdade de mecânica e trabalhar na área”; “ter um emprego estável, uma vida saudável e saúde financeira boa e realizar metas pessoais”; essas são as respostas de alguns jovens sobre seus principais futuros objetivos. Esse “eu quero” dos jovens, retomando a perspectiva de Bauman, pode ser reduzido ao tamanho do “eu posso” quando colocado em prática na realidade.

O Gráfico 2, mostra que 65,4% podem ter o “Eu quero” na área de trabalho, substituído pelo “Eu posso” promovido pela dinâmica da lógica do capital, ou seja, a opção de escolha pode se sobrepor ao projeto de vida, faço o que tenho oportunidade de fazer, não o que quero fazer. Nesse sentido, o projeto de vida de 65,4% desses jovens, na dimensão profissional, pode perder seu valor ou sentido, já que o que irão fazer, a atuação em alguma atividade profissional, dependerá das opções de escolha de trabalho que encontrarão, daquilo que poderão fazer (“Eu posso”), e não daquilo que realmente querem fazer (“Eu quero”). Uma perspectiva que leva em consideração o mundo real em que vivem e não apenas a vontade pessoal.

Primeiro, o cenário social contemporâneo oferece aos jovens uma visão daquilo que os motiva, daquilo que desperta o que realmente querem para suas vidas futuras, depois esse mesmo cenário ou realidade social mostra novamente, dentro de suas condições pessoais ou familiares, por exemplo, o que realmente poderão fazer. Uma percepção oposta para 5,3% desses jovens que discordam e 29,3% que se posicionam de modo neutro. Ambos podem acreditar que o que podem ou não fazer depende dos desafios que propõem a si mesmos em seus projetos de vida, “o que quero não é tão difícil de ser realizado” ou “posso me esforçar e conseguir o que quero”, podem pensar.

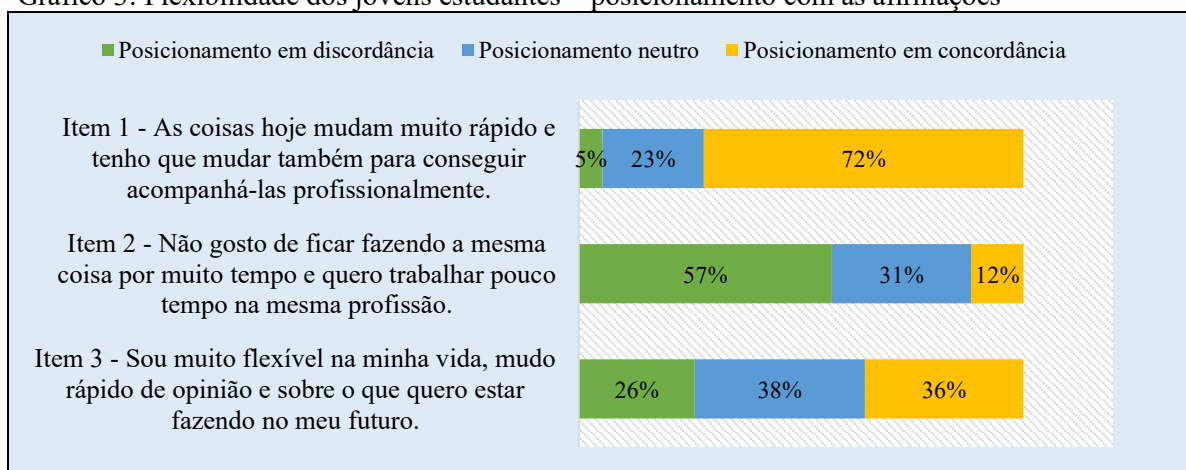
Portanto, os projetos de vida desses jovens sempre buscam algo no futuro, um querer ser, relacionado a diferentes dimensões humanas: laboral, educacional, financeira, familiar, de lazer etc., umas principais outras secundárias. Elas representam modos de ser, de viver, de participação na vida social em alguma atividade profissional etc. Nesse sentido, os jovens não têm uma disciplina no sistema educacional de *Projeto de Vida*, mas de *Projetos de Vida* com expectativas de realizações futuras em diferentes dimensões ou esferas da vida humana.

¹⁰⁴ Noção comum na indústria da música direcionada aos jovens da Coreia do Sul. Um K-idol passa por um processo de treinamento que envolve sua *performance* na dança e no canto, mas essa indústria não deixa de considerar também aspectos físicos ou da estética ou aparência dos jovens. Trata-se de um treinamento por períodos que podemos chamar de longos, mais de cinco anos, com o objetivo de fazer parte de um grupo de K-pop, seja como vocalista ou dançarino ou ambos.

4.2 A instabilidade no mundo contemporâneo: é possível projetos de longo prazo?

Uma das questões abertas do questionário aplicado a esses estudantes do ensino médio – (Em quanto tempo espera realizar o objetivo principal em seu projeto de vida?) – procurava compreender se esses jovens constroem projetos de vida com objetivos de longo prazo, isso exige ações rotineiras por períodos mais longos até sua concretização. Entretanto, o contexto social e cultural contemporâneo limita a criação de rotinas no dia a dia e flexibiliza o percurso da vida com vivências momentâneas. Um contexto social que influencia currículos, como vimos na Seção I, e os projetos de vida dos jovens que podem passar por constantes adaptações. No Gráfico 3, analisamos o posicionamento dos jovens sobre as seguintes afirmativas:

Gráfico 3: Flexibilidade dos jovens estudantes – posicionamento com as afirmações



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

No Gráfico 3, o posicionamento dos estudantes para o item 1, na esfera humana do trabalho, mostra aquilo que é esperado pelos documentos normativos da área da educação, como discutido na Seção I. Muitos desses jovens têm como expectativa futura uma formação continuada ou “aperfeiçoamento profissional”. Uma perspectiva de flexibilidade para se adaptarem à instabilidade do mercado de trabalho e 72% dos estudantes concordam com ela. Fato que também se aproxima da pesquisa citada pela Comissão das Comunidades Europeias discutido na Seção I. Uma ideologia neoliberal que exige cada vez mais flexibilidade da classe trabalhadora para se adaptar às mudanças do mercado de trabalho (Antunes, 2009). Em suas percepções não ter uma formação profissional continuada certamente dificultará o acesso a uma vaga de emprego e a melhores remunerações. Trata-se de atender uma exigência da lógica

do capital, pois os diplomas conquistados hoje podem ser irrelevantes em um futuro não muito distante.

Apenas 5% dos estudantes discordam que devem passar por mudanças profissionais para acompanhar essas dinâmicas no mundo atual. 23% desses jovens apresentam um posicionamento neutro. Em suas percepções podem visualizar que no futuro poderá ser necessário passar por alguma mudança para acompanharem a dinâmica do mercado de trabalho: conseguir outro local de trabalho, por exemplo, mas isso dependerá do que vai acontecer quando estiverem exercendo uma determinada profissão. Podemos interpretar que o posicionamento neutro é marcado por uma possível incerteza, pelo desconhecimento de como serão realmente “as coisas no futuro”.

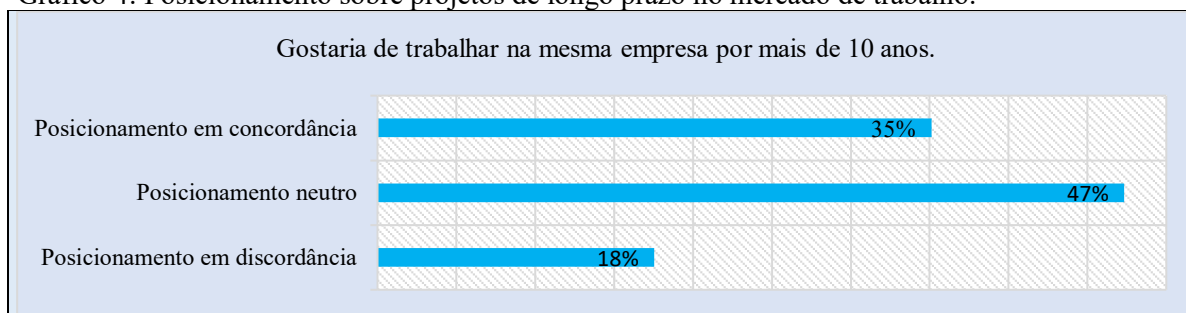
Os posicionamentos para a afirmativa no item 2 envolvem as questões mais pessoais dos jovens relacionadas ao mercado de trabalho, permanecer na mesma profissão por longos períodos. Apenas 12% dos jovens se posicionam manifestando flexibilidade com relação à profissão, nesse momento como estudantes do ensino médio, sentem que trabalhar por longos períodos na mesma profissão não é um objetivo de seus interesses. 57%, por outro lado, se posicionam em discordância, possivelmente desejam ter segurança com suas escolhas futuras e manterem-se na profissão por longos períodos. Seus sonhos e anseios parecem manter as expectativas futuras: terminar um curso técnico ou graduação e seguir a profissão escolhida sem passar por processos de obtenção de novos diplomas e certificados. O posicionamento neutro de 31% desses estudantes no item 2, pode ser semelhante ao do item 1, se permanecerão ou não na mesma profissão por longos períodos possivelmente dependerá das condições de trabalho que encontrão, de como as coisas serão – ainda como estudantes do ensino médio podem pensar: “se não é um trabalho que atenderá as expectativas, posso procurar outra profissão ou emprego”.

No item 3, 36% dos jovens se consideram flexíveis a mudanças de opinião e de expectativas futuras. Muitos jovens que responderam ao questionário, 67% mais precisamente, encontram-se na idade de 15 e 16 anos. Apesar de apresentarem projetos de vida sobre seus interesses futuros, sabem que ainda podem mudar suas expectativas até o término do ensino médio ou em outros momentos de sua vida. Sentem que ainda há tempo para se repensar e talvez acolher outras opções – “estou planejando ainda” (Gustavo, aluno do 1º ano). 26% expressam um posicionamento de estarem seguros com o que querem fazer no futuro e com as opiniões pessoais. 38% não se posicionam em concordância nem em

discordância com a afirmação, possivelmente pensam que poderão mudar o que querem fazer no futuro se encontrarem opções melhores.

Porém, muitos querem ter segurança e não se depararem em sua vida futura com a constante instabilidade em diferentes profissões e locais de trabalho.

Gráfico 4: Posicionamento sobre projetos de longo prazo no mercado de trabalho.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

No Gráfico 4, percebemos que 35% desses estudantes se posicionam em concordância com a afirmação que “gostaria de trabalhar na mesma empresa por mais de 10 anos”. 47% assumem um posicionamento neutro, o que não é incoerente, pois como estudantes do ensino médio ainda desconhecem as opções de escolha que encontrarão no futuro e quais expectativas em seus projetos de vida serão realmente efetivadas. Também não basta apenas conseguirem um trabalho, pois a profissão precisa ter certa afinidade com o que gostam de fazer, essa poderia ser uma das causas para permanecerem no mesmo local de trabalho. Assim, se o trabalho tem conformidade com suas expectativas, poderiam pensar em projetos de longo prazo no mesmo local de trabalho, por mais de 10 anos. Apenas, 18% não gostariam de permanecer por longos períodos na mesma empresa.

Esses estudantes, no entanto, dificilmente passarão por essas experiências duradouras ocupando o mesmo local de trabalho. Uma vida de rotina com o trabalho na mesma organização, comuns em meados do século XX, é uma possibilidade difícil de encontrar no atual mercado de trabalho¹⁰⁵ (Antunes, 2009, 2011). Uma realidade na dimensão humana do trabalho que é resistente a se submeter a projetos de vida de longo prazo.

Um capitalismo flexível que retira a natureza comutativa dos acontecimentos e das histórias de vida. Um fato após o outro em uma sequência futura, cede lugar para momentos de curto prazo. Mesmo que a vida rotineira seja uma expectativa futura a ser vivenciada, ficar

¹⁰⁵ A dinâmica do mercado de trabalho tem sido objeto de pesquisa com diferentes classificações de sua precarização. Rosa, Saltorato e Tessarini (2023, p. 7), por exemplo, classificam os diferentes “arranjos alternativos de contratação”: Terceirização, quarterização, pejotização, cooperativismo, tempo determinado ou temporário, trabalho intermitente, estágio, uberização.

um longo período no mesmo local de trabalho pode representar uma luta contra um cenário de instabilidade da atual modernidade.

o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência, leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequências aos quais conceitos como "desenvolvimento", "maturação", "carreira" ou "progresso" (todos sugerindo uma ordem de sucessão pré-ordenada) poderiam ser significativamente aplicados (Bauman, 2007a, p. 9).

Os jovens, principalmente em grandes centros urbanos, podem visualizar, em seu futuro, diferentes opções de escolha, sentirem liberdade para construir sua história de vida. Mas a incerteza pode ser um sentimento tão real para suas realizações futuras quanto a flexibilidade do mundo atual: uma rotina que é substituída por eventos episódicos de emprego e desemprego, busca por novos certificados e diplomas, e às vezes novos relacionamentos ou de retorno à casa dos pais (Pais, 2009).

O Quadro 4, apresenta a perspectiva dos jovens sobre o período aproximado para concretizarem os objetivos principais em seus projetos de vida.

Quadro 4: Objetivos dos projetos de vida e tempo para realização.

OBJETIVO PRINCIPAL DOS PROJETOS DE VIDA	PRAZO DE REALIZAÇÃO
<i>Dar uma casa para minha mãe (Aluno do 1º ano)</i>	Não sei, se Deus quiser logo.
<i>Me formar em direito (Aluna do 1º ano).</i>	Até os 25 anos (idade).
<i>Ter independência financeira e ter uma família (Aluna do 1º ano)</i>	20 anos (idade).
<i>Terminar o ensino médio e fazer faculdade de biologia no Instituto Federal (Aluna do 1º ano).</i>	Até meus 20 anos (idade).
<i>Fazer uma faculdade boa (Aluna do 1º ano).</i>	Daqui 3 anos.
<i>Me formar e conseguir meu emprego dos sonhos (Aluna do 1º ano)</i>	No tempo certo.
<i>Realizar o sonho dos meus familiares (Aluna do 1º ano).</i>	10 a 15 anos.
<i>Acho que preferencialmente ter um diploma, não sei em qual área, e de alguma maneira achar a felicidade em coisas cotidianas (Aluna 1º ano)</i>	Acho que vai variar muito, mas acho que alguns anos.
<i>Jogar profissionalmente (Aluno do 1º ano).</i>	Acho que 7 anos.
<i>Poder crescer e ser alguém na vida (Aluno do 1º ano)</i>	Daqui uns 4 anos, mas para a vida toda.
<i>Construir uma casa para minha família (Aluno do 1º ano).</i>	10 anos.
<i>Pensando futuramente abrir minha confeitaria (Aluna do 1º ano).</i>	3 anos.
<i>Trabalhar com caminhão (Aluno do 2º ano)</i>	Uns 6 anos.
<i>Trabalhar com algo que eu gosto e que mesmo assim me dê uma renda onde possa viver sem preocupações, além de conquistar bens específicos (Aluna do 2º ano).</i>	Em torno de dois anos.
<i>Meu objetivo de vida não é algo a longo prazo, por exemplo, daqui a 10 ou 15 anos, espero alcançá-lo o mais rápido possível. Espero começar a minha vida saindo de casa, ter um trabalho e fazer outro curso (Aluna do 3º ano).</i>	Em três meses.
<i>Terminar o ensino médio e fazer uma faculdade (aluna do 3º ano).</i>	Dentro de 2 a 3 anos.
<i>Conseguir uma melhora de vida financeiramente (Aluna do 3º ano).</i>	4 anos.
<i>Me formar e ter uma carreira profissional ótima (aluna do 3º ano).</i>	5 anos.
<i>Fazer uma faculdade (Aluna do 3º ano)</i>	2 anos.
<i>Arrumar um serviço.</i>	Até o ano que vem.
<i>O objetivo principal é ser bem-sucedida, adquirir um diploma na faculdade que eu almejo, construir experiências que sejam baseadas no meu bem-estar (aluna do 3º ano).</i>	5 anos.
<i>Começar a trabalhar (aluno do 3º ano).</i>	Em alguns meses.
<i>Ser alguém na vida e ser um grande agrônomo (Aluno do 3º ano)</i>	5 anos.
<i>Alcançar uma carreira profissional de sucesso, cuja finalidade seja alcançara independência financeira (Aluno do 3º ano).</i>	10 anos
<i>Persistência em prol da minha evolução acadêmica para um emprego que pague um salário suficiente para viver no Brasil o suficiente para me mudar para Portugal (Aluno do 3º ano).</i>	Nos próximos anos, porém tenho um prazo pré-estimado
<i>Por enquanto seria terminar a escola e fazer o SENAI (Aluno do 3º ano).</i>	Uns 2 anos no mínimo.
<i>Terminar uma faculdade, comprar um apartamento, ter um bom relacionamento familiar (Aluno do 3º ano).</i>	Em 10 ou 15 anos.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Como vemos no Quadro 4, muitos estudantes têm perspectivas de projetos vida de longo prazo, colocados como expectativas distantes no tempo a serem vivenciadas, e outros de curto prazo, que exigirão em suas percepções apenas alguns meses ou poucos anos para serem atingidos. Os estudantes estipulam prazos para a realização dos projetos que propõem a si mesmos, cientes que não é possível estabelecer um prazo correto, pois não sabem exatamente quais serão as oportunidades ou opções de escolha que encontrarão na sua trajetória. Na concepção do CRMGEM o projeto de vida é uma visualização do futuro e – “o futuro, enquanto representação do desconhecido, geralmente suscita insegurança e ansiedade

naqueles desprovidos de discernimento sobre si mesmos e seus arredores” (Minas Gerais, 2019a, p. 309). Nas palavras seguintes o documento apresenta a importância da disciplina de Projeto de Vida, para que os estudantes conheçam “suas próprias aspirações, limitações e possibilidades”, uma formação educacional que “é indispensável para a elaboração de um projeto de vida coerente, verossímil e satisfatório” (Minas Gerais, 2019a, p. 309). A disciplina de Projeto de vida nesse novo currículo da SEE/MG tem o objetivo de orientar os jovens na construção de seus projetos de vida.

Entretanto, essas propostas educacionais não são autônomas à história e à realidade socioeconômica e cultural, os muros escolares não separam dois espaços distintos: “em suma, a escola é o reflexo da sociedade, ao mesmo tempo em que propaga na coletividade novas perspectivas e valores oriundos de seus domínios” (Minas Gerais, 2019a, p. 311), porém dentro dos espaços escolares espera-se que se promova uma formação crítica e de conscientização desses jovens.

O projeto de vida do estudante precisa ganhar contornos e diretrizes no presente, correspondendo às demandas e expectativas individuais, no sentido de que o jovem tem o tempo que ainda está por vir para a concretização de suas propostas. Além disso, sua estruturação deve ser flexível, visto as variáveis (pessoais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras) que irão ocorrer entre a elaboração do projeto e a sua efetivação – não podemos nos esquecer, por exemplo, que os estudantes irão experimentar também no ambiente da escola encontros e desencontros, conquistas e frustrações, gerir expectativas e decepções, dialogar, argumentar e, por vezes, aprender a ceder sua opinião, além de outras situações que irão impactar profundamente suas perspectivas e levar a revisões e reestruturações de seus planos e postura individual (Minas Gerais, 2019a, p. 312-313).

Os jovens, influenciados pela flexibilidade social, cultural, material e econômica, sentem a impossibilidade de vivenciarem em suas vidas ações de longo prazo? Projetos de vida com objetivos de longo prazo é algo inimaginável na contemporaneidade? Alguns jovens querem ter projetos realizados e que façam parte da vida toda – “Poder crescer e ser alguém na vida”; prazo de realização “daqui uns 4 anos, mas para a vida toda” (Aluno do 1º ano). Ser alguém na vida na perspectiva do senso comum pode significar obter um diploma de curso técnico ou superior e melhores condições de ocupação. Na perspectiva dos jovens há uma necessidade de se dedicarem ao processo educacional: a formação humana e profissional. Nos documentos normativos da SEE/MG a perspectiva é que os estudantes do ensino médio estejam conscientes que seus projetos de vida devem ser estruturados com flexibilidade. As mudanças de opiniões, impressões, intenções e sentimentos sobre sua vida pessoal e da compreensão sobre seu entorno social podem “impactar profundamente suas perspectivas e levar a revisões e reestruturações de seus planos e postura individual” (Minas Gerais, 2019a, p. 313), na perspectiva desse documento normativo.

Os projetos de vida desses jovens do ensino médio, coerentes, verdadeiros e adequados à sua realidade social e histórica podem ser os mesmos por longos períodos? Podem estar seguros dos objetivos que estruturam seus projetos de vida, confiantes que essas metas futuras que motivam suas ações presentes poderão realmente ser efetivadas? O tempo para realizá-las é incerto, “o futuro, enquanto representação do desconhecido” (Minas Gerais, 2019a, p. 309) oculta as oportunidades que esses estudantes encontram para concretizarem seus projetos de vida.

Os autores que discutem a flexibilidade em diferentes contextos na contemporaneidade não apresentam uma fronteira entre vivências de curto e longo prazo (Antunes, 2009; Bauman, 2001; Pais, 2009; Sennett, 2009). Tal distinção poderia fundamentar um contraste entre projetos de vida de curto prazo e projetos de vida de longo prazo. Podemos compreender, no entanto, três vivências diferentes na história de vida dos jovens: primeira, aquelas que não se solidificam, ou seja, não se tornam uma rotina. São vivências eventuais – um fragmento de uma experiência “furtiva”: ir a uma festa, trabalhar três meses em um local, se matricular em um curso e desistir na terceira semana etc., são alguns exemplos possíveis. Por outro lado, os projetos de curto prazo exigem vivências mais longas que essas.

Os jovens precisam planejá-los, realizarem ações por um certo período: ficar um ano no mesmo local de trabalho, dividir o aluguel com um amigo por igual período, finalizar o ensino médio na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em 1 ano e meio. Essas são vivências, por exemplo, de curto prazo. Por último, os projetos de longo prazo exigem períodos mais longos para sua realização – metas de finalizar o ensino médio e um curso de graduação nos próximos seis anos é um exemplo de longo prazo, essa poderia ser uma possibilidade de distinção.

Porém, a subjetividade dos jovens também pode levá-los a considerar que um ano é muito tempo para fazer aquilo que não gostam, mas precisam para atingir outros objetivos. Por exemplo, alunos no final do 2º ano do ensino médio podem sentir que mais um ano letivo na escola para concluir esta etapa educacional, exige tempo demasiado em seus planos: “é um projeto de longo prazo”. Um sentimento de demora para concretizar uma meta proposta. Projetos de curto prazo também podem estar conectados a outros de longo prazo e não serem na verdade, diferentes. Terminar o ensino médio regular pode ser um projeto que necessite ser concluído primeiro para que outro de longo prazo seja iniciado. Para se fazer um curso técnico pós-médio ou de graduação, exige-se que um projeto de vida anterior seja concluído: finalizar o ensino médio.

É importante observar, entretanto, que objetivos de curto prazo e um projeto de vida maior, de longo prazo, não estão dissociados. Estudos mostraram que onde não

existe um projeto vital [projeto de vida] maior, objetivos e motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil (Damon, 2009, p. 54).

Enfim, projetos de vida de curto prazo podem realmente ser concluídos em alguns anos, mas sua realização pode manter alguma relação necessária para conquistas futuras. Portanto, apenas o tempo, uma questão cronológica, não é suficiente para distinguir projetos de curto e longo prazo. Mas a permanência em um emprego exige projetos de longo prazo. São metas fundamentais para conquistarem ou manterem uma vida com acesso aos recursos de subsistência.

No entanto, não é apenas uma “garantia de subsistência”, como compreende Beck (2011, p. 197), mas também um meio de existência, pois a essas atividades (relacionadas ao trabalho) soma-se a construção de uma identidade ou de uma história de vida. Atividades diferenciadas associadas à juventude como: “DJ, jogador de futebol, cozinheiro, modelo ou tatuador, uma entre muitas outras, como *graffiter*, surfista, cantor, músico, *youtuber*, etc...” são garantias de subsistência e “**meios de existência**” (Ferreira, 2017, p. 34, grifo do autor). Ferreira complementa a concepção de Beck (2011), pois o trabalho ainda é na contemporaneidade uma atividade que, apesar da instabilidade, contribui para a construção de identidades e da história de vida dos jovens. Isso não extingue também as profissões tradicionais: mecânico, professor, contador, engenheiro, enfermeiros, eletricitas que também são atividades que garantem a subsistência, sem deixar de ser um meio de existência.

Portanto, os jovens, ao construírem seus projetos de vida de curto ou longo prazo, buscam no trabalho a conquista ou manutenção da subsistência e um meio de construírem sua história de vida e identidade.

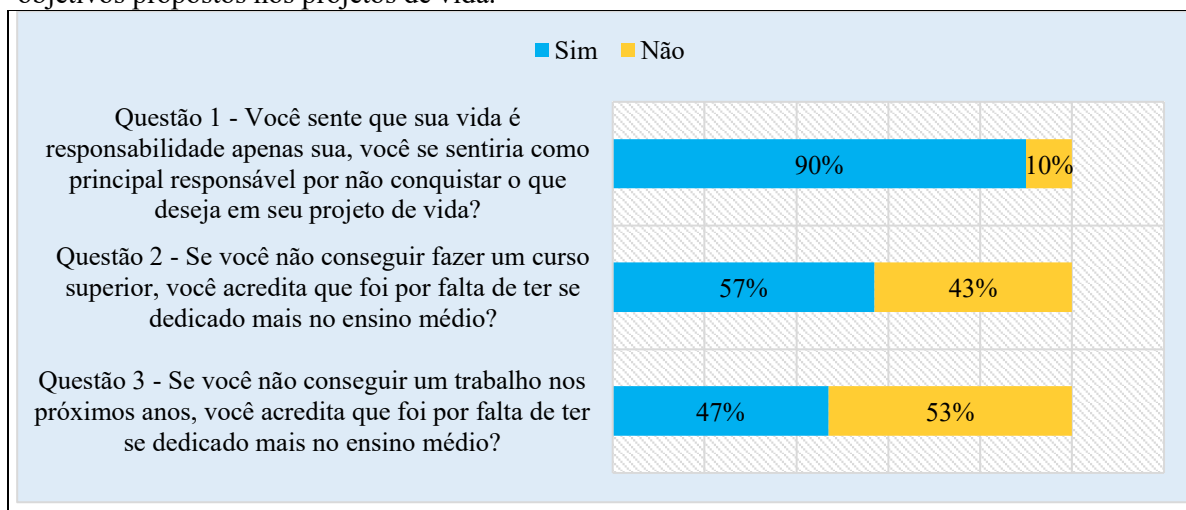
4.3 Projetos de vida: responsabilidades pela execução das metas

O patente isolamento das pessoas parece conduzir a uma reflexão sobre a condição do ser humano, agravada por um tipo de organização social que segrega os indivíduos entre si. E o artista constata este exílio do homem na própria terra, mas não tem respostas prontas que o justifiquem – Clarisse Fukelman, apresentação da edição de *A hora da estrela* (Lispector, 2017, p. 5).

Na sociedade contemporânea espera-se que a educação das gerações futuras possibilite uma formação humana e uma “anulação das desigualdades sociais” (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021, p. 19). Os jovens também assumem esta expectativa com relação ao seu futuro: nessa percepção pressupõe-se que quanto maior a dedicação com a formação educacional e profissional maiores as possibilidades de amenizar as desigualdades. A educação assume a

tarefa de corrigir não apenas as dificuldades individuais, mas de toda a sociedade com transformações que possibilitem uma melhora nas condições de vida para todos os indivíduos. Porém, muitos estudantes do ensino médio sentem os desafios e limitações que as condições econômicas e sociais podem apresentar na execução de seus projetos de vida. As chances de vida são desiguais.

Gráfico 5: Questões sobre individualização das responsabilidades na conquista de alguns dos objetivos propostos nos projetos de vida.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

No Gráfico 5, encontramos as respostas dos estudantes sobre um sentimento de individualização com os resultados futuros que podem ser obtidos com seus projetos de vida. 90% desses jovens que participaram da pesquisa sentem ou acreditam que se não concretizarem suas expectativas futuras, isso pode ser decorrente de suas próprias ações, consequentemente, privatizando¹⁰⁶ os resultados que poderão ser atingidos com seus planos futuros. Os jovens ao responderem essa questão dicotômica podem ter a seguinte representação social sobre seus projetos de vida: “se eu escolho o que quero para meu futuro, sou responsável pelo que venha a acontecer”. Para Beck (2011, p. 198-199) “as formas de percepção se tornam privadas” e a-históricas, “tudo girando em torno do próprio ego, da própria vida” e “reduzem-se as ações definidas coletivamente” para não padronizar a vida pessoal, a própria pessoa é quem deve assumir por si mesma sua trajetória, desconsiderando, em suas percepções, toda a influência que recebe das condições sociais. Apenas 10% sentem ou percebem que o projeto de vida não é responsabilidade apenas sua. Como afirma Bauman (2008, p. 65), os homens e mulheres não encontram ninguém para culpar pelos problemas que

¹⁰⁶ Como afirma Bauman (1999, p. 276) uma privatização das responsabilidades que “efetivamente dessocializou os males da sociedade e traduziu a injustiça social como inépcia ou negligência individual”.

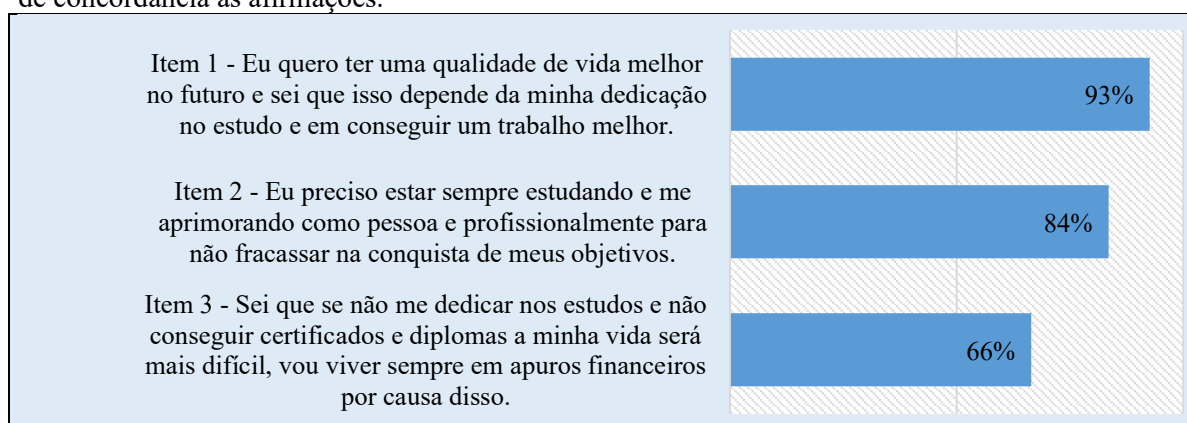
enfrentam – “se ficam desempregados é por que falharam ao aprender as habilidades para se saírem bem numa entrevista, porque não tentaram com afinco [...] É isso que lhes é dito, e o que eles chegaram a acreditar”.

Na questão 2, 57% dos jovens responderam sim e tendem a se sentir inteiramente responsáveis pelo resultado de acesso ao ensino superior. Por outro lado, 43% não se sentem como únicos responsáveis. Esses jovens podem reconhecer que suas condições financeiras e familiares não facilitam a entrada em uma universidade e que o ensino público também não oferece uma qualidade significativa para a aprendizagem dos conteúdos exigidos nos processos seletivos. Assim, suas percepções ou representações sociais não desconsideram as circunstâncias sociais e econômicas que também podem influenciar sua trajetória futura. Ou simplesmente não têm intenções de fazerem, nesse momento, uma graduação

Na questão 3, 47% dos jovens acreditam que a entrada no mercado de trabalho é resultado do esforço pessoal, ou seja, podem ter resultados melhores com maior dedicação nos estudos. Como discutido por alguns autores, (Mahlmeister et al., 2019; Marques et al., 2024), isso não é incoerente na realidade brasileira, já que há uma mobilidade intergeracional de educação e de ocupação, porém não de modo universal, sem desconsiderar ainda que o mercado de trabalho não é regulado por uma imobilidade da classe trabalhadora (Antunes, 1999, 2011, 2018). 53% de os estudantes não pensam que o desemprego após o término do ensino médio é resultado de pouco esforço ou dedicação com os estudos nessa etapa educacional, podem perceber outros fatores.

O Gráfico 6, apresenta o posicionamento de concordância dos jovens com três afirmações que articulam sua dedicação como estudantes e aquilo que determina a realização ou não de suas expectativas futuras, principalmente, daquelas associadas à formação educacional e ao mercado de trabalho.

Gráfico 6: Percepções dos jovens sobre a realização ou não de seus projetos de vida: posicionamento de concordância às afirmações.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

93% dos jovens se posicionaram em concordância com a afirmação no item 1. Compreendem que a dedicação pessoal com os estudos no ensino médio, com cursos profissionalizantes e de graduação oferecem a oportunidade para conseguirem um trabalho de seu interesse e uma qualidade de vida melhor. Para os filhos da classe trabalhadora, a formação educacional e profissional, é, muitas vezes, a única esperança ou oportunidade para que ocorra mudanças em sua realidade cultural, econômica e social. Para Ricardo Antunes (1999), a “empregabilidade” no mercado informal de trabalho cresce em um mundo capitalista que precariza¹⁰⁷ cada vez mais as condições dos trabalhadores. A “empregabilidade”, em empresas cada vez mais flexíveis e que procuram reduzir ou “enxugar”, metáfora usado por Antunes (1999), o número de trabalhadores, se torna uma ideologia que camufla o mundo real do trabalho.

o que é que se passa no mundo produtivo da empresa flexível, nesse ideário e nessa pragmática que marca o mundo contemporâneo? É preciso que o trabalhador se “qualifique”, porque como tem mais de um bilhão de homens e mulheres precarizados ou desempregados, *part-time*, algo como um terço da força humana que trabalha, resta a alternativa – diz ideologicamente – o capital da “qualificação”, da busca de “empregabilidade” para o trabalhador sair destas formas de precarização e desemprego mundial. É evidente o caráter falacioso e falso dessa proposição. Dentro desta lógica destrutiva do capital, hoje, no meu entender, não temos alternativas de fundo. Nós vamos ver em quanto tempo nós vamos chegar em um bilhão e meio, em quanto tempo nós vamos chegar em dois bilhões etc. (Antunes, 1999, p. 57–58).

Essas palavras de Antunes são argumentos apresentados em sua participação na mesa redonda promovida pelo Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho em 1999. Passado duas décadas surgiram novos trabalhos, impossíveis de serem previsto por Antunes no final do século XX: motoristas de aplicativos, lojistas e vendedores em sites de *e-commerce*, donos de restaurantes e entregadores em *app* de alimentação, são alguns exemplos. Porém, esses ainda se encaixam em formas de trabalho cada vez mais precárias, sem direitos trabalhistas, como discutido por Antunes (1999). Muitos desses trabalhadores passam a ser considerados empreendedores, formas de trabalho que podem dispensar também a necessidade de uma qualificação profissional. Assim, a alternativa proposta ideologicamente pelo capital, pela busca de “qualificação” como alternativa para uma “empregabilidade”, se ameniza, nessa perspectiva ideológica apresentada por Antunes (1999).

¹⁰⁷ Os trabalhos precários, para Antunes, são aqueles que não oferecem nenhuma garantia ou direito trabalhista – “Existe um bilhão e duzentos milhões de homens e mulheres hoje que estão ou precarizados ou trabalhando em tempo parcial, sem direitos consolidados. É isso que eu entendo e estou chamando aqui de trabalho precarizado” (Antunes, 1999, p. 57).

Como ficam os projetos de vida desses jovens que esperam com diplomas de cursos técnicos e de graduação concretizarem suas metas propostas: a entrada no mercado de trabalho como um meio de existência e subsistência? Nesse cenário contemporâneo da “empregabilidade”, o enredo e o desfecho da narrativa têm como autor principal a lógica do capital, sendo os jovens personagens com poder apenas de reivindicar novas regras no jogo, na trama. Ou seja, o jovem se dedica a sua formação educacional e profissional, com aperfeiçoamentos posteriores, mas os resultados com seu esforço pessoal não é o único determinante de suas conquistas ou fracassos. Como afirma Mavezzi (1999, p. 64), no mundo globalizado da era contemporânea a manutenção dos empregos está totalmente ancorada na competitividade dos mercados e do vaivém que promovem – “as regras do jogo foram alteradas, como se percebe nas frequentes turbulências que reorganizam os mercados, dos quais os empregos dependem”. Os jovens se empenham nos estudos para se encaixarem em melhores condições de emprego, mas a realidade é relutante e não torna universal ou democrática os resultados dessas ações.

No item 2, do Gráfico 6, 84% desses jovens se posicionam também em concordância com a afirmação, em suas percepções ou representações sociais; o fracasso na conquista dos objetivos futuros pode ser resultado do “escasso” esforço individual com a formação educacional e profissional. Consideraram que o aprimoramento posterior à conclusão do ensino médio como um fator importante, se não o principal, para concretizarem suas expectativas futuras relacionadas ao mercado de trabalho. Uma influência dos valores culturais neoliberais (ideologias) que podem levar os jovens a se sentirem como únicos responsáveis por todas as ações e resultados em seus projetos de vida.

No item 3, 66% dos jovens se posicionaram em concordância com a afirmação. Em suas percepções, para resolverem os problemas com as dificuldades econômicas que podem vir a enfrentar no futuro, terão que se dedicar nos estudos e acumular diplomas. A formação educacional e profissional poderia ampliar em suas vidas futuras as opções de escolha no mercado de trabalho. No entanto, esse mercado tem suas próprias regras (North, 1990; Antunes, 2009). Ser dedicado aos estudos acumulando diplomas garantiria a flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho e as transições (emprego e desemprego), na perspectiva neoliberal, podem ser bem-sucedidas.

Como afirma Beck (2011, 197), estar preparado para esse mercado exige formação; “quem quer que não a receba estará socialmente à beira do abismo material. Sem os respectivos certificados escolares, a situação é tão desastrosa quanto com eles, exceto pela

possibilidade de obter um emprego”. Segundo Bourdieu, em sua pesquisa sobre a sociedade francesa burguesa da década de 70 do século passado, os filhos da burguesia tinham duas direções: com os diplomas sua trajetória se direciona para as profissões tradicionais e burocratizadas ou, para evitarem a sua desclassificação, concentravam suas ações para novas profissões (televisão, rádio, marketing etc.). Essas são livres dessas exigências, uma vez que não apresentam ainda a requisição das “velhas profissões burocráticas e em que o recrutamento ainda se faz, quase sempre, por cooptação, na base das ‘relações’ e afinidades de *habitus*”¹⁰⁸, em vez de levar em consideração os diplomas” (Bourdieu, 2007, p. 147).

Os filhos da classe trabalhadora não encontram a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho por “cooptação” ou com base nas “relações” e “afinidades de *habitus*”. Consideram, em suas perspectivas apenas os diplomas com uma esperança de melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida – em suas pesquisas Mahlmeister et al. (2019, p. 159) apresentaram “evidências recentes acerca da mobilidade intergeracional de educação no Brasil”, uma esperança para esses jovens conquistarem melhores ocupações e padrões de vida¹⁰⁹.

O sistema capitalista apresenta uma lógica de concorrência, de produtividade e flexibilização, “num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho

¹⁰⁸ O *habitus*, para Bourdieu, refere-se ao fato de existir certas estruturas simbólicas condicionantes em diferentes classes (grupos de pessoas) que ocupam posições semelhantes no espaço social e sujeitas as mesmas condições de existência, são nestas vivências sociais e culturais que as pessoas constroem sua existência histórica. Webb, Schirato e Danaher definem o conceito da seguinte forma: “*habitus* – um conceito que expressa, por um lado, a maneira como os indivíduos “se tornam eles mesmos” – desenvolvem atitudes e disposições – e, por outro lado, as maneiras pelas quais esses indivíduos se engajam nas práticas. Um *habitus* artístico, por exemplo, dispõe o artista individual a certas atividades e perspectivas que expressam os valores cultural e historicamente constituídos do campo artístico” (Webb; Schirato; Danaher, 2002, p. XII–XIII, trad. nossa). [Do original: “*habitus*—A concept that expresses, on the one hand, the way in which individuals ‘become themselves’—develop attitudes and dispositions—and, on the other hand, the ways in which those individuals engage in practices. An artistic *habitus*, for example, disposes the individual artist to certain activities and perspectives that express the culturally and historically constituted values of the artistic field” (Webb; Schirato; Schirato, 2002, p. XII–XIII)].

¹⁰⁹ A mobilidade intergeracional de educação nem sempre implica em uma mobilidade de padrão de vida, mas aumentam significativamente as probabilidades, em um artigo apresentado no XXII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos – XXII ENABER, Marques et al. (2024, n.p.) colocaram as seguintes questões centrais no objetivo de pesquisa: “i) Filhos que passaram para um estrato ocupacional melhor que o de seus pais melhoram o padrão de vida? ii) Em relação ao nível educacional, filhos que melhoram o nível educacional comparado a seus pais melhoraram o padrão de vida? iii) Qual efeito dessas mobilidades educacionais e ocupacionais sobre o padrão de vida comparadas as de seus pais?”. Em resumo, os autores apresentaram os seguintes resultados: “Portanto, embora tenha havido uma mobilidade ascendente no padrão de vida dos brasileiros como um todo, àqueles com maior *background* educacional, têm maior probabilidade de alcançar uma posição econômica mais elevada que de seus pais. Essa relação entre a educação dos pais e o padrão de vida dos filhos reflete não apenas a transmissão de recursos financeiros, mas também a transmissão de habilidades e valores sociais que acompanham uma educação mais robusta. Portanto, investimentos em educação de qualidade desde a primeira infância desempenham um papel crucial na pobreza intergeracional e na promoção de uma sociedade mais justa e mais igualitária” (Marques et al., 2024, n.p.).

e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados” (Antunes, 2009, p. 18). Se esses jovens não visualizarem a atual realidade do mercado de trabalho, podem com os diplomas conquistados pensarem: “Me dediquei e fiz tudo certo, por que está tão difícil conseguir um trabalho que desejo e ter uma renda que me permita maior independência?”.

A desigualdade social, o desemprego, os processos seletivos para entrada nas universidades públicas, a flexibilidade do mercado de trabalho etc. também não são condições objetivas de vida que influenciam os resultados em suas metas futuras. São levados a acreditar que os acontecimentos em sua vida dependem unicamente de seu esforço pessoal – o projeto de vida desses estudantes é “intransferível: deve ser pensado, arquitetado e posteriormente **executado unicamente por ele**” (Minas Gerais, 2019a, p. 313, grifo nosso). Mesmo que se dediquem ao máximo no curso técnico integrado ao ensino médio, posteriormente em um curso de graduação e na busca de melhores oportunidades de emprego, ainda serão dependentes das opções oferecidas por um mercado de trabalho cada vez mais flexível e “enxuto”.

Na percepção de muitos jovens que participaram da pesquisa, como vimos (Gráfico 5 e 6), ter um projeto de vida é uma responsabilidade pessoal e as dificuldades na sua realização dificilmente serão percebidas como problemas sociais. Podem visualizar a sua própria dedicação como o único instrumento para a tarefa de superação das dificuldades relacionadas, principalmente, a conquista de um emprego e ou de acesso à universidade. “Por que não consegui o trabalho que esperava?”; “O que deixei de fazer?”; “O que preciso fazer para resolver esse problema?”.

Não é incomum na contemporaneidade que muitas pessoas considerem a si mesmas como responsáveis pelos resultados malsucedidos em seus projetos de vida. Ainda, podem assumir sozinhas a busca por soluções a fim de resolverem as dificuldades cotidianas com as quais se deparam – “viver sua própria vida, portanto, implica assumir a responsabilidade por infortúnios pessoais e eventos inesperados. Normalmente, isso não é apenas uma percepção individual, mas um modo culturalmente vinculativo de atribuição¹¹⁰” (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). Alguns valores culturais promovem representações sociais que, uma vez compartilhadas socialmente (políticas de identidade) (Dantas; Ciampa, 2014), tornam-se

¹¹⁰ Do original: “Living your own life therefore entails taking responsibility for personal misfortunes and unanticipated events. Typically, this is not only an individual perception, but a culturally binding mode of attribution. It corresponds to an image of society in which individuals are not passive reflections of circumstances but active shapers of their own lives, within varying degrees of limitation” (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24).

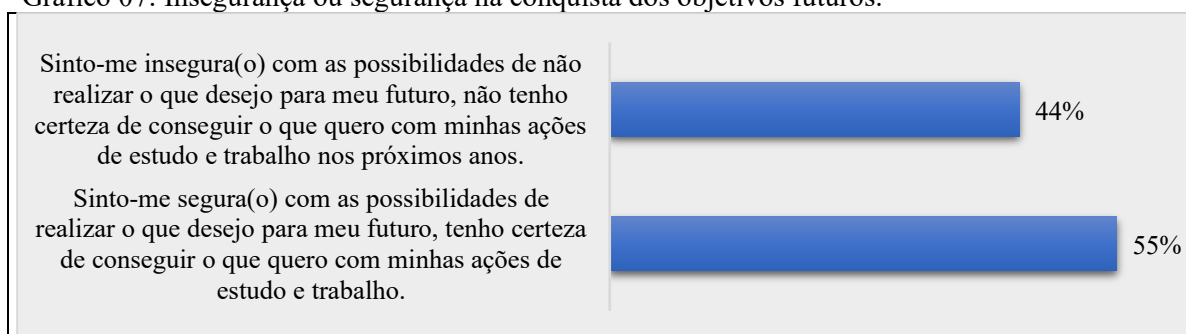
um padrão coletivo de entendimento da vida. A privatização das responsabilidades, não deixa de ser um exemplo de uma representação social, pois a superação dos problemas individuais pode passar a ser percebida culturalmente como algo pessoal.

Portanto, no século XXI, os valores culturais (ideologias) deixam a critério da própria pessoa escolher “as oportunidades, os perigos, as incertezas biográficas, que antes eram pré-definidas no seio da associação familiar, da comunidade da aldeia ou através do recurso às regras das classes sociais”, essas passam a ser “ser percebidas, interpretadas, decididas e processadas pelos próprios indivíduos¹¹¹” (Beck, 2002, p. 4). Muitos jovens sentem que seus projetos de vida são escolhas pessoais e que a realização ou não de suas expectativas futuras dependem prioritariamente de si mesmos.

4.4 Sentimento dos estudantes quando pensam em seus projetos futuros

O gráfico 07, abaixo, mostra como os estudantes do ensino médio assinalaram a alternativa que representava melhor os seus sentimentos (percepções), respondendo a seguinte questão: “Como se sente quando pensa sobre seu futuro?”.

Gráfico 07: Insegurança ou segurança na conquista dos objetivos futuros.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

44% dos jovens sentem insegurança quanto à realização de suas expectativas futuras. Não basta ter um projeto de vida, é necessário também ter opções de escolha que possibilitem sua realização. Por que 44% desses jovens se sentem inseguros e 55% se sentem mais confiantes? Porque o projeto de vida pode ser ambivalente. Eles motivam os jovens a agirem em busca da realização de suas intenções, por acreditarem que podem realizá-las. São desejos ou objetivos futuros que dão sentido a suas vidas, como defendido pela psicologia positiva –

¹¹¹ Do original: “Opportunities, dangers, biographical uncertainties that were earlier predefined within the family association, the village community, or by recourse to the rules of social estates or classes” [...] “be perceived, interpreted, decided and processed by individuals themselves” (BECK, 2002, p. 4).

“a dedicação a um projeto de vida cria uma firmeza emocional” (Damon, 2009, p. 53). Pensar sobre os projetos de vida contribui para que a vida tenha mais sentido (Damon; Menon; Bronk, 2003). Mas isso é subjetivo e se limita a construção do projeto de vida, desconsiderando a sua execução. Ao refletirem sobre suas ações no espaço social, necessárias para obterem os resultados pretendidos em seus projetos de vida (extrospectivos), esses jovens passam do mundo subjetivo para o mundo objetivo (Catão, 2001). Por exemplo, o jovem pode pensar: “isso me motiva, quero ser um profissional dessa área, mas será que vou conseguir apenas com as condições sociais e econômicas que tenho?” 55% desses jovens podem se sentirem seguros com relação ao futuro, por acreditarem na certeza de que irão conseguir o que querem com suas ações pessoais, desconsiderando as incertezas e instabilidades do mundo real em que vivem.

44% desses jovens se sentem inseguros sobre a realização de suas expectativas futuras, uma vez que essas são uma “representação do desconhecido” (Minas Gerais, 2019a, p. 309). Matriculados no ensino médio sentem uma trajetória mais segura, padronizada pelo sistema educacional. Mas podem perceber que, como ex-alunos, dificilmente representarão seu futuro com exatidão, ou seja, não é possível ter certeza sobre o que acontecerá com sua trajetória futura. O projeto de vida é uma tentativa de visualizar aquilo que querem realizar, mas sentem a dificuldade de reconhecer o que realmente acontecerá em sua vida futura. Isso é um fenômeno real em suas percepções e não ideológico. Como ex-alunos e em busca da realização de seus projetos de vida, os estudantes do ensino médio sentem que suas trajetórias de vidas podem ser marcadas por vivências inesperadas, aquilo que não desejavam, aquilo que não gostariam que fizesse parte de sua história de vida, também pode ser uma possibilidade. O projeto de vida não é estruturado apenas com objetivos que esperam vivenciar no futuro, ele também é uma tentativa de se esquivar de opções que não desejam: de trabalhos precários, mal remunerados, do desemprego, de conflitos conjugais, por exemplo.

A “representação do desconhecido” (Minas Gerais, 2019a, p. 309) com valor semântico próximo a “de futuro” pode ser associada aos objetivos dos projetos de vida. Esses são um “desenho” do inexplorado, daquilo ainda não experienciado, de um futuro que ainda não é, mas que se espera que seja conforme aquilo que foi planejado. Certamente, isso pode despertar insegurança. Uma representação do futuro que coloca o próprio construtor dos projetos de vida em um cenário desconhecido, inexplorado. Com enredos desconhecidos, mas com um personagem que já apresenta uma narrativa com todas as complicações e desfechos possíveis – uma história de vida futura representada nos projetos de vida. Espera-se que alguns capítulos

dessas narrativas antecipadas em seus planos sejam realmente parte da biografia futura. O objetivo principal é tornar aquilo que ainda não foi experienciado como algo que faça parte da vida cotidiana. Os projetos de vida funcionam como molde que aos poucos vai dando forma a fluidez da vida, à vida futura, àquilo que ainda é desconhecido. Os projetos de vida tentam ser uma representação daquilo que se espera ser no futuro, uma visualização de si mesmo em um momento distante do presente.

Portanto, o sentimento de insegurança nasce com as incertezas dessa vida ainda distante, mas que aos poucos se aproxima, sem terem certeza ainda do que realmente irá acontecer. Ou podem também se sentirem inseguros, pois não gostariam de repetir a mesma história de vida que as gerações que os precederam. Alguns estudantes sentem segurança e outros insegurança com seus projetos de vida, mas independente da percepção desses jovens quando se propõem a pensar em sua vida futura: ambos se deparam com a mesma “representação do desconhecido”.

4.5 Os projetos de vida durante o ensino médio – preocupações e expectativas já vividas

A noção de projetos de vida nem sempre se limita em sua significação a projetos futuros, pois também pode se referir a projetos passados, histórias já vividas. Projetos já construídos e finalizados. Esses projetos já realizados também sustentam os projetos de vida futuros, porque são dessas vivências que surgem novas expectativas. Conquistado um projeto de vida, outro será posto em seu lugar, como afirma os teóricos da psicologia positiva, são esses projetos que dão sentido à vida e contribuem com o sentimento de felicidade (Damon, Menon, Bronk, 2020). Muitos projetos podem ser também desejos e intenções de construção de uma nova vida. Projetos de vida comumente representam expectativas futuras de se vivenciar algo novo, de se ter uma história de vida futura diferente da vivenciada no presente.

Os estudantes no espaço escolar são motivados a pensarem sobre esses projetos futuros, quais seus interesses pessoais ou identidades. A escola abre espaço nos currículos para os jovens arquitetarem seus planos futuros, mas pouco se questiona se tiveram projetos de vida no passado e, se sim, quais foram? Quais os relatos desses projetos já vividos? Em uma questão aberta os jovens escreveram o que planejaram para suas vidas nos últimos três anos e o que sentiram que foi uma conquista ou um contratempo nessa trajetória.

Quadro 5: Exemplos de projetos de vida já vividos: as expectativas propostas e finalizadas nos últimos três anos

Alguns relatos de estudantes do 1º ano. • <i>Consegui um trabalho como jovem aprendiz com minha tia e consegui ajudar um pouco em casa financeiramente, mas não consegui fazer um curso de francês ainda.</i> • <i>Consegui melhorar em vários aspectos, mas ainda sou muito irresponsável e não sei o que o futuro me espera, acho que vou acabar sendo pedreiro mesmo.</i> • <i>O que eu gostaria de ter feito era conhecer o k-pop antes, ter começado a cantar e dançar. Uma coisa que conquistei nestes últimos anos foi ser mestre duas vezes no free fire.</i> • <i>Eu planejava concluir os estudos do ensino médio fora do país e tudo está indicando que isso dê certo, mesmo que seja no ano que vem.</i> • <i>Planejei trabalhar por um tempo e focar um pouco nos estudos e consegui concluir esses dois objetivos.</i> • <i>Eu fiz curso de designer de sobancelha, pós-pandemia, e me formei no 9º do Ensino Fundamental.</i> • <i>Consegui melhorar minha saúde e conquistar alguns sonhos, não consegui a bolsa para ir para a escola particular.</i> • <i>Sendo sincera, não planejei nada, meu foco é somente passar todas as séries e ajeitar a minha vida depois.</i> • <i>Não planejei nada por conta do que aconteceu nestes três anos, tive perdas de entes queridos e fiquei muito abalada com isso.</i> • <i>Nesses últimos três anos, por conta da pandemia, acabei não planejando nada, por causa de todo o ocorrido.</i> • <i>Eu queria ter entrado no Instituto Federal, mas não consegui, então entrei no curso técnico de logística.</i> • <i>Foram péssimos, eu não fazia nada on-line.</i> • <i>Planejava comprar uma moto e consegui fazer o consórcio que conquistei trabalhando em hotel e sem desfocar nos estudos.</i>
Alguns relatos de estudantes do 2º ano. • <i>Bom nos últimos três anos passamos por uma pandemia que prejudicou todo mundo, afetando nossos planos, mas agora pretendo correr atrás das coisas para ser alguém na vida.</i> • <i>Planejei trabalhar meio período e estudar meio período, mas não deu certo.</i> • <i>Ainda não tenho muita liberdade de escolha, então não sei ao certo o que dizer.</i> • <i>Planejei sair da escola, mas acabei não fazendo isso, pois vi que terei o Novo Ensino Médio que irá me ajudar muito em algumas áreas da vida.</i> • <i>Planejei ficar na dança e ter notas boas na escola, estou caminhando ainda com isso.</i> • <i>Por muito tempo fui preguiçoso e não queria nem pensar em estudar, por conta da pandemia, mas hoje me sinto mais disposto.</i> • <i>Eu fiquei mais fechado e não conseguia me expressar em certas coisas, não consegui conquistar nada.</i> • <i>Não planejei nada ainda.</i> • <i>Não havia planejado muito para o ensino médio, mas tudo que estou conquistando está me fazendo bem e ajudando a entender mais a vida e superar os problemas.</i> • <i>Eu queria fazer o 1º ano do ensino médio no Instituto Federal, porém não consegui passar e isso me deixou muito chateada.</i>
Alguns relatos de estudantes do 3º ano. • <i>Não planejei nada, porém conquistei muita coisa como a confiança da minha mãe no tempo de pandemia, porém esse distanciamento das pessoas me acarretou muitos medos e inseguranças.</i> • <i>Consegui ajudar a minha mãe durante a pandemia com o trabalho que tinha conseguido, mas não consegui um bom emprego.</i> • <i>Tive muita ansiedade e pensei muito no futuro, evolui muito mentalmente e consegui passar no SENAI.</i> • <i>Consegui adquirir maturidade, desenvolvi muita sociabilidade ao voltar para o ensino presencial, adquiri muita independência ao trabalhar de freelance aos fins de semana e consegui ter mais foco nos estudos. Não consegui ter uma forma de estudo melhor do que na escola pública, que considero muito atrasada.</i> • <i>Eu não planejei nada por causa da pandemia.</i> • <i>No começo do 1º ano tinha a pretensão de melhorar minhas notas e concluir o meu curso de inglês, mas com a chegada da pandemia tive que parar o curso de inglês e não fui muito presente no EAD. No 3º consegui fazer parte de alguns projetos, nos quais tive êxito, exemplo, parlamento jovem. Fui representante da etapa estadual de minha escola.</i> • <i>Foi ótimo, apenas das dificuldades do EAD. Mas o 3º ano foi o melhor ano, teve viagens, iniciação científica, amizades, projetos, tranquilidade, medo, insegurança. Conquistei mais coisas que imaginei.</i>

- *Foram os 3 anos mais difíceis da minha vida, uma escola em período integral, quase 30 matérias todo ano.*
- *Planejei terminar os estudos, trabalhar, ter meu dinheiro, casar e ter filhos e já estou quase lá. Esses três anos foram corridos e preocupantes, tenho medo do meu futuro por ser algo tão incerto, planejei notas boas e consegui. Esse ano estou sem foco, porém pretendo melhorar.*

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Retomando os comentários de Minayo (2012) sobre a distinção discutida por Heidegger (2005) entre experiência e vivência: todos esses jovens estavam no mesmo contexto de isolamento e dificuldades causadas pela pandemia, experienciaram a mesma realidade com momentos de reclusão social e perdas, sendo algumas experiências resultantes de vivências mais marcantes em sua trajetória.

Nem toda história de vida é marcada por projetos de vida. Certos momentos da vida podem provocar fortes sentimentos nas pessoas e tornarem as expectativas futuras irrelevantes diante das emoções experienciadas que exigem tempos maiores de reflexão para serem realmente vivenciadas. Os relatos dos estudantes sobre seus objetivos realizados ou não, nos últimos anos, são significativamente singulares. Cada estudante relata uma vivência diferente daquilo que propuseram como metas a serem atingidas. Alguns projetos de vida concluídos por esses jovens referem-se à dimensão emocional, experiências de vida provocadas pelo contexto da pandemia com perdas de pessoas próximas; as péssimas experiências com o ensino *on-line* ou com o distanciamento social que limitou para muitos destes estudantes pensar em planos futuros – um sentimento de desmotivação de longo prazo: “Nesses últimos três anos, por conta da pandemia, acabei não planejando nada, por causa de todo o ocorrido (Júlia, aluna do 1º ano); “Bom nos últimos três anos passamos por uma pandemia que prejudicou todo mundo, afetando nossos planos, mas agora pretendo correr atrás das coisas para ser alguém na vida” (Júlio, aluno do 2º ano); “Eu não planejei nada por causa da pandemia” (Thalita, aluna do 3º ano).

Outros estudantes enfatizam a esfera da vida humana relacionada ao estudo nos relatos de projetos já vividos ou concluídos. Por exemplo, a vontade de entrar em uma instituição como o Instituto Federal e ver seu projeto reajustado a outras oportunidades – “Eu queria ter entrado no Instituto Federal, mas não consegui, então entrei no curso técnico de logística” (Clara, aluna do 1º ano). O sentimento de realização de metas propostas – “Eu fiz curso de designer de sobancelha, pós-pandemia, e me formei no 9º do Ensino Fundamental” (Tatiana, aluna do 1º ano) ou de ansiedade e de realização de uma meta – “Tive muita ansiedade e pensei muito no futuro, evolui muito mentalmente e consegui passar no SENAI” (Renan, aluno do 3º ano). A não realização do projeto também pode despertar sentimento de frustração:

“Eu queria fazer o 1º ano do Ensino Médio no Instituto Federal, porém não consegui passar e isso me deixou muito chateada” (Priscila, 2º ano). Os relatos também apresentam contrastes com relatos de vivências agradáveis e outros difíceis com o Ensino Médio Integral – “Foi ótimo, apenas das dificuldades do EAD. Mas o 3º ano foi o melhor ano, teve viagens, iniciação científica, amizades, projetos, tranquilidade, medo, insegurança [...]” (Bruna, aluna do 3º ano); “Foram os 3 anos mais difíceis da minha vida, uma escola em período integral, quase 30 matérias todo ano” (Bianca, aluna do 3º ano).

Outros estudantes parecem ter encontrado também na arte algo interessante para seus planos e ações cotidianas – “O que eu gostaria de ter feito era conhecer o *K-pop* antes, ter começado a cantar e dançar” (Luiza, aluna do 1º ano); “Planejei ficar na dança e ter notas boas na escola, estou caminhando ainda com isso” (Anny, aluna do 2º ano). Outros estudantes ainda não se sentem com liberdade suficiente para realizar escolhas e construir seus projetos de vida: “Ainda não tenho muita liberdade de escolha, então não sei ao certo o que dizer” (Patrícia, aluna do 2º ano), como afirmam Matos e Castro (2016, p. 72) – a liberdade é um valor muito significativo “porém, crianças e jovens (assim como tantas outras minorias) não possuem as características estabelecidas para terem acesso à liberdade, ainda que a reconheçam como um valor”. O sentimento de liberdade torna possível a construção de projetos de vida, sem esse sentimento, como discutido na Seção I, os projetos de vida não encontram espaço para existência.

Outros projetos nas dimensões da formação educacional e do trabalho representam certos contrastes sociais – um estudante não se considera responsável o suficiente com suas atividades cotidianas e na incerteza sobre seu futuro ironiza que acabará trabalhando na construção civil, enquanto outra propõe desafios mais exigentes como cursar o ensino médio em outro país. Como afirmam as pesquisadoras da psicologia social sobre os projetos de vida dos jovens, considerar que todos têm as mesmas oportunidades “dissimula e oculta desigualdades sociais e coloca no próprio jovem toda a responsabilidade de suas ações” (Marcelino; Catão; Lima, 2009, p. 546).

Pensar sobre projetos de vida já vividos, portanto, podem ser momentos de representação do conhecido, daquilo já vivido. Pensar sobre projetos de vida finalizados, com resultados esperados ou não pode ser uma forma de amenizar as preocupações e ansiedades que esses estudantes encontram com suas metas futuras. Momentos de socialização, na disciplina de Projeto de Vida, em que esses jovens compartilham suas vivências ou histórias de vida, de projetos de vida já vividos, poderiam ser momentos importantes no espaço escolar para

entenderem que nem tudo ocorre como planejado. Que a incerteza do futuro faz parte da vida de todos. Algumas conquistas serão possíveis outras não.

4.6 Preocupações dos estudantes e os projetos de vida

Nesse contexto educacional com itinerários formativos surgem propostas com componentes curriculares que oferecem mais espaço para os estudantes pensarem sobre si mesmos e sobre seus projetos futuros com a ajuda de professores e outros colegas de turma na disciplina de Projeto de Vida. Porém, pensar sobre os projetos de vida e o que pode acontecer ou não no futuro gera certa preocupação. O que se espera da vida futura e aquilo que se evitaria vivenciar são preocupações também desses jovens. Apesar de terem certa segurança na trajetória educacional, como pode ser percebido nas palavras de Camila (Aluna do 2º ano) – “Estou na escola ainda, não fiz quase nada na vida, apenas estudo e estudo aos sábados”, esse estar na escola ainda não significa ausência de ansiedade e dúvidas com a vida futura.

O futuro, enquanto representação do desconhecido, geralmente suscita insegurança e ansiedade naqueles desprovidos de discernimento sobre si mesmos e seus arredores. Conhecer suas próprias aspirações, limitações e possibilidades é indispensável para a elaboração de um projeto de vida coerente, verossímil e satisfatório. Do mesmo modo, compreender os sujeitos e as tendências que nos cercam contribui para o sucesso de tal intento. E, diante dos percalços inevitáveis e das possíveis frustrações impostas por um tempo que ainda não se fez presente, a reflexão sobre um projeto de vida bem arquitetado possibilita reconsiderações, adaptações e recomeços. Pensar na carreira e nas decisões em um curto prazo não é uma tarefa fácil para os estudantes do Ensino Médio, todavia, são determinantes no caminho, ou seja, no itinerário a ser escolhido (Minas Gerais, 2019a, p. 309–310).

Os jovens realmente podem se sentir mais preocupados quando *representam o desconhecido*. No entanto, serem mais providos de conhecimentos de si mesmo e de seus arredores não os liberta da insegurança, na verdade isso pode também intensificar esse sentimento. Reconhecer as dificuldades que a flexibilidade do mercado de trabalho oferece para grande parte da população, os baixos salários, cursos técnicos integrados que não ampliam as oportunidades de escolha, conteúdos curriculares sem conformidades com os conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que possibilita o acesso às universidades públicas fazem parte do cenário que o jovem pode visualizar para pensar seus projetos de vida.

Ter um conhecimento amplo e crítico sobre a realidade de si mesmo e de seus arredores pode despertar também insegurança. Sem dúvida pensar sobre os projetos de vida é pensar

sobre a “representação do desconhecido”, mas que se sustenta no já reconhecido e vivenciado cotidiano. No quadro 6, encontramos algumas respostas dos estudantes para duas questões abertas: o que mais os deixou/deixa preocupados durante o ensino médio; e quando pensam sobre suas expectativas futuras para os próximos anos o que mais os preocupa?

Quadro 6: Preocupações dos estudantes sobre o ensino médio e sobre a realização de suas expectativas futuras.

Alguns relatos de estudantes do 1º ano.	
Preocupações com o ensino médio.	• Não conseguir me formar ou me formar e não saber o necessário. • A inclusão minha com as pessoas. • As vagas de emprego. • Tenho medo de perder três anos da minha vida. Mas tenho segurança que dê certo. • Minha falta de atenção nas aulas. • O fato de ter muitas matérias, às vezes não consigo acompanhar e fico perdida. • Por enquanto nada, mas pode vir alguma coisa pela frente. • Tenho medo de não conseguir passar ou finalizar o Ensino Médio. • Eu tenho medo de reprovar, porque falaram que aqui é muito difícil. • Não conseguir aprender as matérias que mais irei usar no trabalho. • É a questão do Novo Ensino Médio, porque é mais complicado e tem mais matérias. • A incerteza de que concluir o Ensino Médio ajudará a alcançar meus objetivos. • Não conseguir finalizar até o 3º ano por ser integral, tenho medo de começar a ser puxado demais. • Que o Ensino Médio é a fase que você precisa decidir sua profissão e se possível iniciar algum curso. • Nada, estou tranquilo, pois me dedico e esforço para passar. • A incerteza de futuro.
Preocupações com as expectativas futuras.	• Espero ser nos próximos anos idol de K-pop, já o que me deixa preocupada é o idioma, a condição financeira e a família. • Pretendo conquistar um bom currículo, o que mais me deixa preocupado são as aulas. • Um bom emprego, não conseguir é o que me deixa preocupada. • Conquistar um emprego que me sustente, o que mais me deixa preocupada é a falta de motivação. • Terminar o Ensino Médio, nada. • Não espero alcançar nada e o que me deixa preocupada é o Enem. • Espero terminar o ensino médio e se possível sair da escola com boas oportunidades de emprego, assim não tendo que me preocupar com nada por hora. • Ter um bom futuro, às vezes não é sempre que a gente consegue. • Conquistar meus objetivos futuros é o que mais me deixa preocupado com as coisas da vida. • Conquistar um emprego para pagar minhas contas, me preocupo com as mudanças do mundo. • Espero conquistar um emprego bom e o que mais me deixa preocupado é a falta de oportunidades. • Espero ter mais oportunidade de trabalho e o que mais me deixa preocupada é o tempo gasto.
Alguns relatos de estudantes do 2º ano.	
Preocupações com o Ensino Médio.	• A falta de mais material para trabalharmos. • Medo de não ter me esforçado o suficiente e nada disso valer a penas lá na frente. • Se vou passar no Enem. • Ter materiais que não são necessárias, tirando as que são. • Vagas de emprego. • Não aprender o que eu realmente preciso para a vida e para o Enem. • Em questão de horário de almoço, porque temos pouco tempo de descanso. • A total dependência dos meus pais.

	• Não entender as matérias que foram adicionadas no Novo Ensino Médio, como importância de “tutoria”, intervenção comunitária e outras que poderiam dar espaço para mais aulas de biologia, geografia, que foram tiradas. • Não conseguir arrumar um emprego. • O sistema de ensino. • Não ter tempo de fazer o que realmente importa. • A baixa qualidade do ensino em algumas matérias. • Não conseguir conquistar nada e ter uma vida legal no futuro. • Eu acredito que o que mais me deixou inseguro foi meu medo de ter várias matérias e não conseguir ir bem em tudo, por causa do tempo. Só que eu consegui estudar para todas e consigo tirar boas notas, só que isso gasta muito tempo meu.
Preocupações com as expectativas futuras.	• Diploma e entrar no mercado de trabalho, minha preocupação é não conseguir passar e não ser boa no emprego. • Conseguir um trabalho que me sustente, o que mais me deixa preocupada é minha motivação. • Espero conquistar conhecimento, dinheiro e me preocupa achar emprego. • Espero conseguir emprego ano que vem, minha preocupação é não conseguir passar de ano. • Quero amizades, conquistar minhas coisas. • Amor, estudo e saúde e o mais difícil são amor e estudo. • Quero achar um emprego bom e fazer faculdade, mas tudo me deixa preocupada. A sensação de não conseguir fazer tudo o que eu quero me deixa apreensiva. • Eu quero me formar e conseguir entrar na faculdade, mas meu medo é não conseguir pagar a faculdade. • Espero uma aprendizagem melhor com relação ao curso técnico, estou preocupado com meu futuro com relação a isso.
Alguns relatos de estudantes do 3º ano.	
Preocupações com o Ensino Médio.	• A minha dificuldade em achar um curso que quero me ingressar. • A pandemia, o medo de acabar repetindo por conta da pressão que estava e estar tentando priorizar minha saúde mental. • O EAD, medo de não ter o mesmo ensino que normalmente tem nas escolas. • O que mais me deixou preocupada foi minha autossabotagem e cobrança quanto aos meus estudos. A pandemia me desanimou e eu não dei valor no tempo livre que eu tinha, agora no último ano eu tive que estudar muito. • Acho que a pressão que todos colocam em cima de quem está terminando o ensino médio e vai fazer o Enem, muitas vezes pela primeira vez. • Possibilidade de emprego pós-médio e faculdade. • Não saber fazer algo me deixa muito chateado comigo mesmo. • A pandemia me prejudicou nos estudos, eu não aprendi muito durante esse período de três anos. • Arrumar um serviço e escolher o que vou fazer na minha carreira. • Me formar, e depois? • Não me sinto capacitada para trabalhar ou fazer o Enem. • O ensino desfalcado, crises em relação ao futuro, medo da carreira que devo seguir.
Preocupações com as expectativas futuras.	• Espero conquistar um emprego e uma vida melhor. • Espero passar no SENAI e ganhar um salário-mínimo. Quero fazer curso para me auxiliar no Enem e encontrar um curso superior que me cative. • Conquistar uma vaga na faculdade e me frustra não conseguir. • Emprego, coisas minhas, projetos meus, não conseguir achar emprego. • Me deixa preocupado a sociedade e a vida de como ser independente, continuar no meu emprego e, daqui 8 meses partir para o próximo passo do meu projeto de vida. • Pretendo arrumar um emprego na área administrativa ou do curso técnico, até concluir a faculdade o que me preocupa é o futuro incerto e um certo medo de fracasso, mas creio que com esforço tudo se conquista. • Espero conquistar minha casa própria e o que mais me deixa preocupada é se eu vou ter um emprego fixo. • Pretendo fazer uma faculdade e conseguir um serviço para morar sozinha, porém a

	<i>falta de confiança em mim mesma fica difícil.</i> • <i>Emprego "estável", não conseguir arranjar um emprego.</i> • <i>Pretendo conseguir um emprego e entrar na faculdade e por aí segue.</i>
--	---

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

Os jovens sentem o peso da responsabilidade no ensino médio, como afirma Beck e Beck-Gernsheim (2002), as oportunidades e incertezas na construção da biografia passam a ser, na modernidade atual, assumidas pelas próprias pessoas. Para esses estudantes um sistema de ensino falho, não aprender o suficiente e não estar preparado de modo satisfatório para as oportunidades do futuro são umas das preocupações durante o ensino médio. Muitos depositam no processo educacional e na formação profissional uma forma de evitarem o desemprego e conquistarem o que é de seu interesse profissional e ofereça melhor segurança econômica: “O que mais me deixou preocupada foi minha autossabotagem e cobrança quanto aos meus estudos. A pandemia me desanimou e eu não dei valor no tempo livre que eu tinha, agora no último ano eu tive que estudar muito” (Catarina, aluna do 3º ano); “O ensino desfalcado, crises em relação ao futuro, medo da carreira que devo seguir” (Bruna, aluna do 3º ano).

Espera-se que com a participação dos estudantes em atividades de autoconhecimento e de conhecimento do mundo em que vivem, na perspectiva do CRMGEM, esses estejam preparados “para o mundo de hoje e de amanhã”, desenvolvendo competências para arquitetar “reconsiderações, adaptações e recomeços” em seus projetos de vida, os “percalços são inevitáveis”, como aponta o Currículo Referência de Minas Gerais, e as “possíveis frustrações impostas” (Minas Gerais, 2019a, p. 310).

Esses percalços inevitáveis podem surgir da própria cultura capitalista e da desigualdade social, que dificulta para muitos desses estudantes da escola pública a criação de projetos de vida menos limitados pelas suas condições sociais e econômicas. Alguns sentimentos nesses estudantes geralmente surgem do projeto de vida padronizado pela própria sociedade: finalizar a educação obrigatória, conseguir um emprego e fazer um curso de graduação, comprar uma casa própria – “Pretendo conseguir um emprego e entrar na faculdade e por aí segue” (Catarina, aluna do 3º ano); “Espero conquistar minha casa própria e o que mais me deixa preocupada é se eu vou ter um emprego fixo” (Sandra, aluna do 3º ano).

O objetivo principal de um projeto de vida muitas vezes pode se resumir a realizar aquilo que se entende como necessário para conquistar uma vida melhor. Um passo depois do outro

e “por aí segue” – “Espero trabalhar casar e ter filhos” (Sarah, aluna do 3º ano). A trajetória educacional padronizada é uma meta obrigatória a ser concluída no projeto de vida de muitos estudantes. Ao pensarem sobre seus projetos de vida também sentem uma preocupação, sendo os principais responsáveis pela conclusão de cada meta proposta: “Pretendo fazer uma faculdade e conseguir um serviço para morar sozinha, porém a falta de confiança em mim mesma fica difícil” (Clara, aluna do 3º ano); “Pretendo arrumar um emprego na área administrativa ou do curso técnico, até concluir a faculdade o que me preocupa é o futuro incerto e um certo medo de fracasso, mas creio que com esforço tudo se conquista” (Letícia, aluna do 3º ano).

O mundo contemporâneo, no entanto, não permite com facilidade a criação de projetos de longo prazo, e o jovem se vê desafiado a “pensar na carreira e nas decisões em um curto prazo” (Minas Gerais, 2019a, p. 310). Os projetos de vida podem ser importantes para dar uma direção e motivar os jovens em sua trajetória, entretanto, nem tudo na vida é uniforme, e como uma moeda o projeto de vida pode ter dois lados: dar sentido à vida de um lado e do outro despertar sentimentos de preocupação. Nem sempre a realidade permite a realização do que se espera, há limitações. Nem sempre o que se conquista será permanente, há instabilidade. Os projetos de vida podem ser uma caixa que transporta o sentido da vida e as preocupações que também fazem parte da vida. Preocupações que surgem na vida cotidiana, porque as ações de hoje não garantem uma certeza no amanhã e o projeto de vida não deixa de ser uma “representação do desconhecido”.

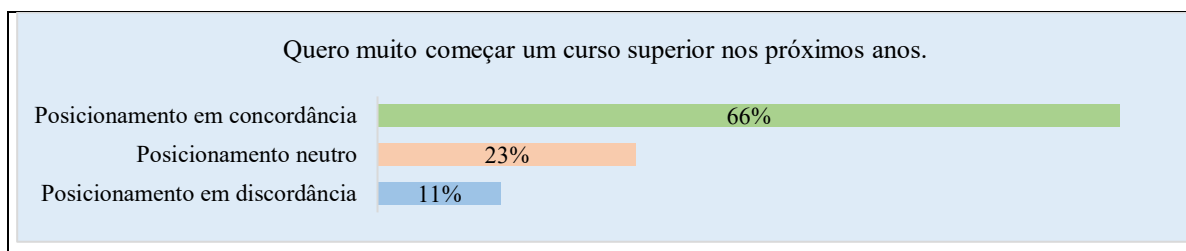
4.7 Políticas públicas de acesso ao ensino superior: alternativas para realização dos projetos de vida na dimensão educacional

Pode-se prosseguir acrescentando sempre novas evidências a essas resumidas por Giroux: um volume crescente de evidências de que “o problema dos jovens” está sendo considerado claro e explicitamente uma questão de “adestrá-los para o consumo”, e de que todos os outros assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural (Bauman 2013, p. 53).

A maioria desses estudantes, participantes da pesquisa, está matriculada em algum curso técnico integrado ao ensino médio, mas poucos parecem ter intenção de seguir uma profissão com esses certificados, possivelmente, porque em *suas perspectivas* é necessário ir até a graduação para se ter uma oportunidade melhor de emprego: “me formar e ser uma ótima profissional”; “ser bem sucedida no futuro com o curso de logística”; “sair formado em eletroeletrônica”; “por enquanto seria terminar a escola (eletroeletrônica) e fazer o SANAI

[Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]”; pouquíssimos jovens têm expectativas de seguir uma carreira com a formação profissional que a escola piloto, com o novo CRMGEM, oferece.

Gráfico 8: Posicionamento sobre o desejo de entrar no ensino superior



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

66% concordam que a afirmação tem uma conformidade com seus desejos futuros de entrada no ensino superior. Outros, 23% se posicionam de modo neutro; possivelmente não estão totalmente certos ainda sobre o que querem para os próximos anos em suas vidas e há ainda aqueles que, nesse momento da aplicação do questionário (final de 2022 e início de 2023), se posicionam em discordância, ou seja, não querem com total certeza, começar a graduação nos próximos anos. Podemos voltar novamente a ambiguidade da modernidade discutida por Bauman (2008), “Eu quero” muito, mas “Eu posso”? Esses jovens não são totalmente independentes das políticas públicas, não estão liberados para assumirem com suas próprias forças os caminhos que planejaram em seus projetos de vida. Assim, seus planos futuros não podem ser desvinculados das políticas públicas, pois essas também são responsáveis pelos resultados obtidos em seus projetos de vida, à medida que auxiliam na execução de suas metas propostas.

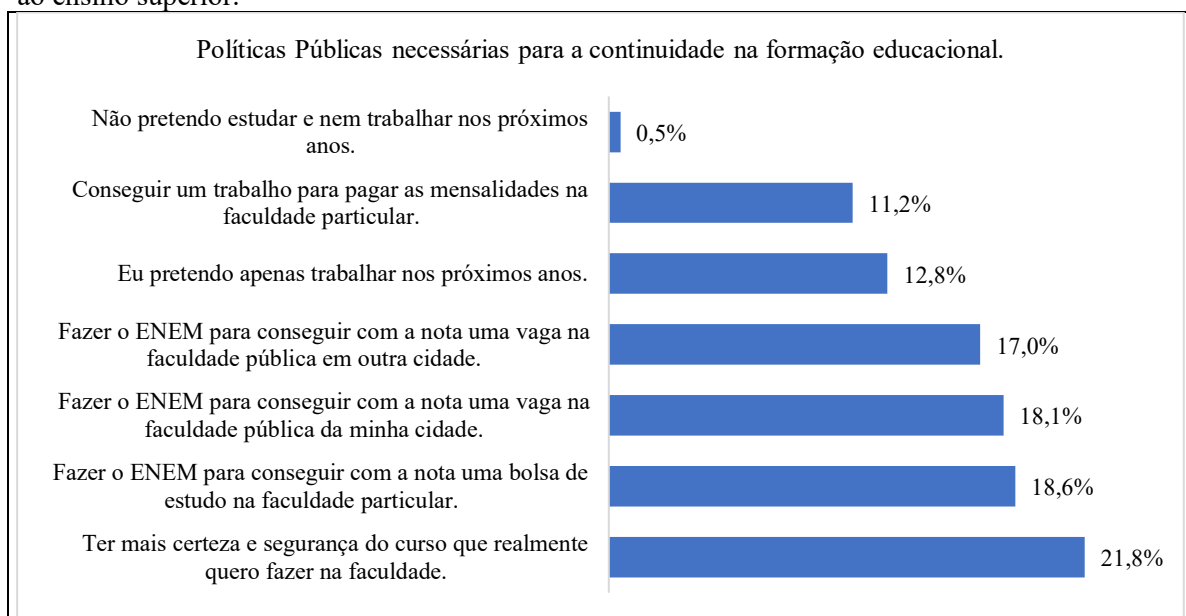
A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2017) é uma ação afirmativa importante para muitos jovens de escola pública continuarem o processo de formação educacional em Universidades Federais¹¹². As cotas em algumas universidades estaduais como a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e UNESP (Universidade Estadual Paulista) seguem os moldes da Lei nº 12.711; tornando-a mais dinâmica com as próprias políticas de Ação Afirmativa da instituição (Guarnieri; Melo-Silva, 2017). Em Minas Gerais, a Lei 22.570 de 5 de julho de 2017 dispõe sobre as políticas de acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo estado (Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)).

¹¹² “A Lei de Cotas tem sido fundamental para garantir maior inclusão de estudantes da rede pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais” porém, como afirma Honorato et al. (2022, p. 62), ainda existe uma desigualdade racial de acesso às universidades.

A Lei de Cotas possibilita o acesso de muitos jovens ao ensino superior, e ao ingressarem na Universidade por esse sistema ainda podem sentir a dificuldade de concluir o curso de sua escolha, necessitando de políticas de assistência estudantil (Ganan; Pinezi, 2021). As condições financeiras de muitos jovens não garantem os custeios básicos como transporte, alimentação e principalmente moradia. A desigualdade social no Brasil é um fator que limita as opções de escolha de muitos jovens e as políticas públicas possibilitam, para muitos, a realização de seus projetos de vida de formação no ensino superior (Bolonha; Teffé, 2012; Guarnieri; Melo-Silva, 2017; Honorato et al., 2022). Sem auxílio do Estado, com as políticas públicas, muitos projetos de vida permanecerão como uma “representação do desconhecido” – “a desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado” (Bauman, 2013, p. 74).

O gráfico seguinte apresenta as perspectivas futuras dos jovens, alguns planos futuros apenas de entrada no mercado de trabalho e outros predominantemente com interesse em continuar a formação educacional e profissional.

Gráfico 9: Políticas públicas como corresponsáveis pela concretização do projeto de vida – o acesso ao ensino superior.



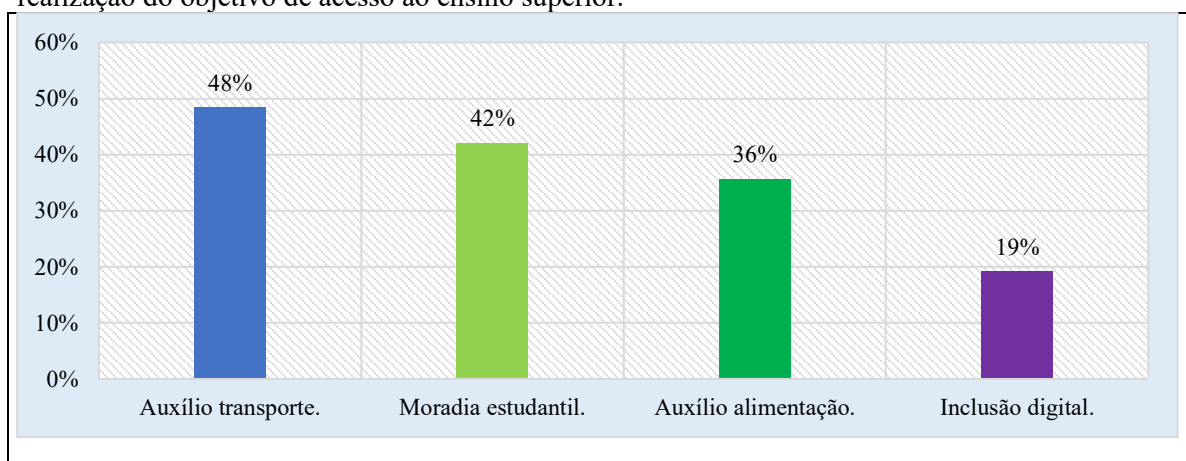
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

No Gráfico 9, praticamente todos os jovens apresentam expectativas futuras associadas ao mercado de trabalho e formação educacional. Apenas 0,5% não tem como expectativa trabalhar nem estudar nos próximos anos. Dentre as opções apresentadas os estudantes marcaram a alternativa que mais se aproximam de seus projetos de vida. 11,2% pretendem assumir sozinhos os custos com um curso de graduação após conseguirem um trabalho. 12,8%

pretendem apenas trabalhar nos próximos anos, estão mais interessados, especificamente, em conseguir um emprego. Ao todo 53,7% dos jovens pretendem fazer o Enem para concorrerem às bolsas em universidades particulares, às vagas nas universidades públicas de sua região ou em outras cidades, o que pode exigir também auxílio moradia e alimentação, ou seja, o Estado se torna corresponsável pela realização dos projetos de vida desses jovens através de ações afirmativas. Por fim, 21,8% dos jovens ainda não estão seguros de qual opção, dentre os cursos superiores, seria a melhor para seus interesses.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010), é uma política pública anterior à Lei de Cotas e procura ser uma garantia para que muitos estudantes continuem sua trajetória educacional. Essas ações afirmativas são corresponsáveis pela realização dessas expectativas futuras, que a maioria dos estudantes de escolas públicas apresenta em seus projetos de vida. Das dez ações¹¹³ de assistência estudantil no PNAES, foram selecionadas quatro que demandam mais recursos financeiros e os jovens que participaram da pesquisa assinalaram uma ou mais alternativas que acreditam serem importantes caso ingressem no ensino superior.

Gráfico 10: Ações necessárias do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para realização do objetivo de acesso ao ensino superior.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados

As políticas públicas de assistência estudantil com auxílio alimentação, transporte e moradia podem ser importantes fatores para a permanência de grande parte dos jovens nos cursos de sua escolha, como mostram as porcentagens no gráfico acima. O auxílio transporte

¹¹³ O Art. 3, § 1º encontramos as seguintes ações de assistência estudantil: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

é a assistência estudantil mais necessária para 48% desses estudantes. 42%, caso ingressem pelos sistemas de cotas no ensino superior, percebem suas dificuldades financeiras, fato que impossibilita assumirem sozinhos ou com a ajuda da família o pagamento de um aluguel. Porém, é necessário considerar que nem todos esses jovens pensam em fazer faculdade em outras cidades, ou seja, pretendem continuar morando com os pais. A alimentação diária também exige recurso financeiros e o auxílio alimentação também se torna uma ação de assistência estudantil importante na percepção de 36% desses jovens, sendo a inclusão digital necessária para 19%. O objetivo com esses dados é mostrar que com a coparticipação do Estado esses jovens visualizam maior oportunidade de realização de seus projetos de vida relacionados à educação. Essas políticas públicas reduzem os efeitos e as limitações provocadas pela desigualdade social e promovem maiores chances de realizarem seus projetos de vida. Enfim, são ações afirmativas que abrem oportunidades para muitos estudantes de escolas públicas concretizarem seus objetivos futuros de acesso ao ensino superior.

Sem as políticas públicas, portanto, os projetos de vida desses jovens permanecem limitados pela desigualdade social e como uma meta futura que nunca se concretiza, que nunca é experienciada e vivenciada. O jovem tem a liberdade de escolher os objetivos que estruturam seus projetos de vida, o caminho a ser seguido por ele, mas isso não significa que pode superar todos os desafios que encontra solitariamente, sem as políticas públicas, com ações afirmativas para realização de seus projetos de vida. Mattos e Castro (2016, p. 73), em seu artigo sobre autonomia, liberdade e independência dos jovens, apresentam algumas percepções de estudantes de classe média sobre o sentido que dão à liberdade de escolha – “o sucesso e o fracasso se devem, de maneira geral, ao esforço individual e às escolhas feitas ao longo da história de vida, muito mais do que ao contexto no qual essas escolhas se realizam¹¹⁴”. As ideologias liberais tendem a responsabilizar as pessoas pelos resultados em

¹¹⁴ Essa afirmação parte do contexto da discussão ou debate em grupo, com alunos do ensino médio de uma escola particular, gerado por uma situação fictícia. Na narrativa Kelley deixou a escola muito cedo em sua vida para cuidar do irmão e ajudar a família: moradora de uma comunidade. Agora, com 18 anos, procura emprego, mas não consegue, pois é analfabeta. Durante o debate os autores relatam a seguinte percepção de uma estudante: “A jovem de 17 anos disse, inclusive, que o grande ponto dessa situação é a decisão de Kelly, e que isto estaria acima das questões sociais e familiares, colocando todo o peso das consequências na responsabilidade individual da personagem: “A partir do momento que você é o senhor da sua ação, você tem que ter responsabilidade. Ela poderia ter escolhido outra coisa... É claro que não dá pra tirar o contexto social. Mas ela teve a liberdade de poder escolher, uma liberdade inicial” (garota, 17, CP). Nessa discussão no colégio particular, foi difícil ressaltar os aspectos contextuais da situação. Ainda que nem todos os participantes tenham se pronunciado, aqueles que falaram fizeram a defesa da culpabilização do indivíduo por suas escolhas, não importando em que circunstâncias elas se dão. A possibilidade de “escolher” já seria, em si mesma, o exercício da liberdade” (Mattos; Castro, 2016, p. 71). Porém, apesar da estudante ser de uma escola particular, essa concepção sobre a liberdade de escolha, como discutido na Seção I dessa tese, não se limita a uma classe social específica, à medida que se torna parte

suas trajetórias de vida e as políticas públicas se tornam questões secundárias ou desaparecidas como corresponsáveis pela realização das metas que os estudantes estruturam em seus projetos de vida.

Em síntese, as escolhas que os estudantes realizam em seus projetos de vida é algo pessoal, associado à sua identidade, individualidade, desejos e interesses pessoais. Todavia, as ações para execução das metas que são propostas em seus projetos de vida podem exigir ações compartilhadas pelo Estado, pela sociedade e pela família, essa independente das condições econômicas também se torna um fator importante para a vida emocional e reflexiva dos jovens (Collins; Steinberg, 2008). Sem as políticas públicas muitos projetos de vida, construídos ainda como estudantes do ensino médio, principalmente, na disciplina de Projeto de Vida, dificilmente serão concretizados.

da cultura contemporânea, dos valores sociais do século XXI, passa a fazer parte das representações sociais, ou seja, das percepções sobre a liberdade de escolha de modo mais coletivo, como um universo simbólico nas trocas de experiências (Abric, 2001), esse é o significado que as pessoas dão para a palavra liberdade: se tem o poder de escolha, se torna o principal ou o único responsável pelos acontecimentos, isso não é recusado na ética como vimos, mas em outras dimensões da vida se torna apenas uma ideologia.

CAPÍTULO 5 – CONVERSAS COLETIVAS COM OS ALUNOS EGRESSOS: A EXECUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA NO MUNDO REAL

5.1 1º semestre de 2023 – ex-alunos e os projetos de vida: realizações, prorrogações, frustrações e reconstruções

A primeira conversa coletiva com os ex-alunos, como já comentado na Seção II, aconteceu no final do 1º semestre de 2023. Nove ex-alunos, que também contribuíram com o desenvolvimento da tese respondendo as questões abertas e fechadas em 2022, participaram dos encontros: o primeiro contou com a presença de cinco ex-alunos, três rapazes, com pseudônimos de Ricardo, Leonardo e Marcelo e duas moças, Camila e Mônica, e o segundo com quatro moças (ex-alunas): Isabela, Bruna, Alice e Fernanda.

Através da conversa coletiva, buscamos analisar e discutir os relatos desses jovens sobre a execução e os resultados obtidos com seus projetos de vida, após os primeiros meses de vivência em outra realidade: uma vida com percursos menos lineares que aqueles percorridos na educação básica. Suas perspectivas mudaram? Continuam com os mesmos objetivos que estruturaram seus projetos de vida no ensino médio? Encontram dificuldades para realização de suas expectativas apresentadas em seus projetos de vida? Em suas percepções os resultados já obtidos em seus projetos de vida são algo individual, decorrente da dedicação pessoal?

5.1.1 Projeto de vida ou opções de escolha: como os jovens avaliam sua trajetória

Em *A arte da vida*, sugiro que aquilo que usualmente classificamos como destino ou sorte (circunstâncias externas que não podemos prever ou controlar) nos dá as opções entre as quais os seres humanos podem/devem escolher (Bauman, 2010, p. 88).

Um projeto de vida parte das opções de escolha que são visualizadas no contexto social, como afirma Elias (1994, p. 21), uma pessoa não pode, “mesmo que o queira, tornar-se cortesão, cavaleiro ou brâmane, salvo na realização de desejo de um baile a fantasia”. Essas atividades, específicas da sociedade feudal, pertencem unicamente à história e sua realização na contemporaneidade é ilusória ou irrealizável na prática. Um projeto de vida é construído a partir das opções de escolha, caso contrário, nem de modo momentâneo, será parte das vivências cotidianas de alguém. Os jovens escolhem as oportunidades que mais se aproximam de seus interesses pessoais, mas, correm o risco de terem que escolher também, por necessidade, algo mais ou menos distante daquilo que estava em suas expectativas futuras.

Entre as opções de escolha e as metas propostas em seus projetos de vida, esses ex-alunos tentam construir sua biografia selecionando as oportunidades que encontram. Durante a conversa coletiva os alunos egressos responderam se o que tem direcionado suas trajetórias são os objetivos em seus projetos de vida ou as oportunidades que surgem, opções de escolha que não eram esperadas:

Ah! Eu sou mais o que a vida dá... as opções mesmo que apareceram. Porque se eu pudesse escolher mesmo e determinar certinho; não seria onde eu estou agora (Leonardo, ex-aluno).

Nossa! Isso é difícil! Porque eu lembro que a minha meta era ir fazer farmácia na UNIFAL de Alfenas, só que aí... começou lá em casa a falar [...] falavam lá na minha cabeça, aí acabou que eu queria engenharia química, mas não era a primeira opção. Ia ser uma segunda. Ah, mas aí eu fui porque falaram que ia trazer um retorno melhor para mim. No final das contas, eu preferi fazer, eu estou gostando, porque eu não me mudei de casa, preferi ficar aqui, do que ter caído de paraquedas lá em Alfenas. Aí eu penso, será que ia ser mesmo bom? (Mônica, ex-aluna).

Eu sou um pouco das duas. A gente tem que aceitar o que vai aparecer, mas eu ainda tenho, pelo menos eu, a mesma meta. Se vou concluir ou não, aí, não sei explicar (Ricardo, ex-aluno).

Ir contra... ir contra as oportunidades é nadar contra a maré (Alice, ex-aluna).

Eu tentei para ciências biológicas e uma outra área lá que eu não lembro agora. Ah! administração. [...] Eu falei se for isso, então, se pelo menos eu conseguir, eu vou. E eu vi ali uma oportunidade de... pelo menos eu não estar de mente vazia durante esse processo de fazer o Enem, fazer as coisas de novo. Só que aí foi... como não deu certo a nota, eu fui pensando em alternativas [...] (Isabela, ex-aluna).

Muitas opções de estudo e emprego surgem repentinamente, de modo inesperado, e podem mudar as expectativas futuras que esses jovens construíram no ensino médio. O projeto de vida pode ser alterado por opções de escolha inesperadas e desconhecidas. Assim, Isabela, Mônica, Alice e Leonardo tiveram, de acordo com suas condições de escolha, possibilidades que podem dar novos rumos a suas vidas, cada uma conduzindo como os trilhos de uma ferrovia a uma estação esperada. A opção de escolher um trabalho ou um curso de graduação específico é a entrada em um dos vagões de passageiros em direção a um destino, uma nova estação. Na vida urbana da era contemporânea esses jovens encontram múltiplos destinos com diferentes itinerários, refletem sobre as melhores opções, mas as chances de vida também podem ser limitadas pelas dificuldades econômicas. Escolher não o que se deseja, mas aquilo que se mostra possível como oportunidade. Leonardo realizou escolhas que não estavam em seus planos futuros, tinha outras expectativas, mas percebeu que apesar das opções não serem as esperadas também não poderia recusar a oportunidade. Em sua perspectiva, negar a opção de escolha que encontrou é correr o risco de ficar sem nada, sem outras alternativas, ter sua

história de vida estagnada àquilo que já vivencia. Assim, nada de novo se acrescenta à sua trajetória.

Para Isabela, seu projeto de vida de se formar em direito, de continuar seu processo de formação profissional, não se alterou. Sua meta continua a mesma que apresentou em seu projeto de vida no ensino médio. A primeira tentativa de colocá-la em prática foi tentar a obtenção de uma bolsa de estudo para o curso de direito em uma universidade privada, mas no processo seletivo não conseguiu atingir a nota necessária, já que é oferecida apenas uma bolsa integral. Outra oportunidade surgiu ao tentar uma vaga pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio do Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, mas sua nota do Enem não ficou acima da nota de corte da lista para concorrer a uma vaga no curso de direito. Essa era sua estação de destino esperada, quando tentou essas opções de escolha. Porém, ela teve que descer em uma estação que não estava em seus planos e arriscar outra direção: fazer ciências biológicas ou administração, mas não conseguiu com a nota de corte uma vaga nas opções de escolha. Apesar de todas essas tentativas, seu projeto de vida de se formar em direito ainda não se alterou.

Na perspectiva neoliberal, que atribui as ações unicamente à própria pessoa, pode-se compreender que: “foi falta de dedicação!”. Uma cultura da meritocracia que pode influenciar as representações sociais dos jovens sobre suas expectativas futuras e como sentem os resultados dessas metas – “a ideologia meritocrática faz com que as pessoas pensem que são as únicas responsáveis pelos destinos de suas vidas. Aqueles que ocupam uma posição de prestígio na sociedade progrediram e, portanto, merecem estar lá” (Wayne; Cabral, 2021, p. 17).

A dedicação é uma tentativa de estar preparado para a competitividade, de escapar da exclusão causada pela desigualdade social e pelo insuficiente investimento em políticas públicas. Se houvesse universalização das oportunidades, não existiria competitividade. Se as vagas no Ensino Superior fossem universalizadas como na educação básica, Isabela, como uma aluna dedicada no curso técnico, com um currículo que “enxuga” as disciplinas de formação geral básica, não precisaria descer na estação e aguardar o próximo trem ou escolher uma rota alternativa para não ficar parada em uma sociedade que exige uma caminhada veloz.

Para esses jovens é difícil também avaliar se seus projetos de vida são realmente um guia para sua caminhada, seguindo em direção a um destino escolhido ou se o projeto de vida é substituído no decorrer dessa trajetória por opções inesperadas. As escolhas se limitam àquilo que é possível em suas condições objetivas de vida, sem se esquecerem dos objetivos

que arquitetam seus projetos de vida. Nas palavras de Ricardo – “A gente tem que aceitar o que vai aparecer, mas eu ainda tenho, pelo menos eu, a mesma meta”. Os projetos de vida continuam sendo importantes para visualizarem um itinerário na vida, mas durante o percurso muitos desses jovens consideram que devem aceitar as opções que surgirem.

[...] na escola tudo mundo está na mesma vida, acompanhando os mesmos passos. Depois do ensino médio tem gente que casa, começa a trabalhar, tem gente que vai para a faculdade, vai morar fora. É muito estranho. Parece que cada um está com uma vida diferente (Mônica, ex-aluna).

Os jovens buscam encontrar uma afinidade entre os projetos de vida e as oportunidades que visualizam no contexto histórico e socioeconômico em que vivem. Mas as opções de escolhas nem sempre são as desejadas. Nesse sentido, pensar sobre os próprios projetos de vida possibilita aos jovens maior sensibilidade e autonomia para se decidirem entre aquilo que esperam para sua vida futura e aquilo que recusam, que não desejam vivenciar. O primeiro ano após o término do ensino médio pode ser muito estranho, como coloca Mônica, pois na educação básica a sua trajetória e de seus amigos seguem uma padronização institucional: de uma formação educacional. Essa é a realidade que muitas vezes os jovens experenciam nas trajetórias lineares da educação básica – “na escola tudo mundo está na mesma vida, acompanhando os mesmos passos” (Mônica, ex-aluna). A vida no espaço escolar, segue as rotinas cotidianas com as atividades educacionais e anos letivos seriados, um percurso definido na trajetória escolar, pois por mais de uma década (da educação infantil até a conclusão do ensino médio) o itinerário estava determinado, como discutido na Seção I. As estações de parada seguiam a rota esperada: da educação infantil ao ensino fundamental, o vagão percorria linearmente os trilhos, parando nas estações *institucionalmente padronizadas*, considerando uma leitura próxima a de Beck (2011).

Para chegar à graduação, precisam escolher o que realmente desejam para sua formação profissional, as opções são mais amplas, e precisam passar por processos seletivos, tendo acesso novamente a outra trajetória institucionalizada. Sem essa oportunidade de escolha oferecidas pelas instituições de ensino superior ou pelas políticas públicas com o sistema de cotas e ações afirmativas, o jovem acaba por postergar ou adiar seu projeto de vida ou substituí-lo por outras opções. Muitos não querem aguardar mais um ano para tentar novamente e estão dispostos a ceder às opções que surgirem até terem a oportunidade novamente de escolherem o que se encaixa com maior afinidade em seus projetos de vida.

Alice e Mônica também encontram nas oportunidades que surgem uma forma de continuar o percurso na direção esperada: a da subsistência através de trabalhos melhores com

os diplomas, mas também o mais próximo possível do valor que possui para elas como “**meios de existência**” (Ferreira, 2017, p. 34), ou seja, realizar atividades cotidianas que gostam, que lhes façam sentir bem – “No final das contas, eu preferi fazer, eu estou gostando” (Mônica, ex-aluna).

Esses estudantes egressos também encontram dificuldades para efetivarem seus projetos de vida. Projetos de curto prazo se mostram necessários para iniciar a execução dos planos futuros principais: ter acesso à renda e tentar acumular recursos para realizar as metas futuras, por exemplo. Sobre as oportunidades de escolha, uma ex-aluna comentou, sobre seu trabalho de duas semanas em uma festa tradicional da cidade:

Eu estava trabalhando na festa [...] terminei o décimo terceiro dia “doente”. Sem voz, sem voz nenhuma. [...] E aí eu vi algumas pessoas conhecidas lá, que eu sei que não teriam que passar por um, assim tipo... é informalmente. E querendo ou não era um trabalho. [...] Mas era um pouco exaustivo, porque eu ficava em pé à tarde e à noite toda e eu via essas pessoas e ficava, nossa! Elas nunca vão ter que passar por isso aqui, elas nunca vão ter que trabalhar informalmente, porque está juntando dinheiro, porque ela precisa de dinheiro, porque ela precisa comer, ela nunca vai ter que passar por isso. E dá a sensação de revolta... revoltando, porque elas têm uma vida muito mais privilegiada, uma vida mais fácil, as coisas para elas vão vir mais fácil (Alice, ex-aluna).

As diferentes opções de escolha podem nascer também da desigualdade social. Uma distribuição totalmente desigual de oportunidades que cria fronteiras para as expectativas futuras desses jovens. Limita suas chances de vida. Alice escolheu o trabalho temporário, informal e flexível, pois com seu próprio esforço procura fazer uma “poupança” para dar início ao seu projeto de vida principal – se mudar para a cidade de São Paulo e cursar a graduação em moda. Reconhece que viver em outra cidade, um grande centro urbano, assumindo os custos com o aluguel, transporte, alimentação e outros meios básicos de subsistência, exige condições financeiras. Assim, assume as oportunidades que surgem para “acumular capital” vendendo sua força de trabalho. Projetos de vida de longo prazo exigem períodos mais longos para sua realização e projetos de curto prazo também precisam ser realizadas para amparar objetivos futuros mais distantes. A desigualdade social, por vezes, amplia a quantidade de ações de curto prazo necessárias para a realização desses projetos de longo prazo. Ao limitar as opções de escolha, amplia as ações necessárias para execução de diferentes projetos de vida. Alice sente que alguns projetos de curto prazo precisam ser concluídos, percebe que suas ações pessoais são maiores que a de outras pessoas que conhece, pois para tornar efetivo seu projeto de vida principal, precisa parar em algumas estações que não faziam parte de seus planos, mas são necessárias para ter mais segurança.

Segundo Severino (2005, p. 140), “os conhecimentos objetivos da realidade humana, proporcionados pelas ciências humanas [...] nos permitem identificar com bastante precisão aquelas atitudes que tomamos por forças superiores à nossa vontade”. Esses ajudam a compreender as opções que temos que escolher entre várias que podemos visualizar. A desigualdade social não impede que Alice realize seu projeto de vida, apenas limita as possibilidades e prolonga o prazo de realização. Com condições financeiras seu projeto de longo prazo poderia exigir um período menor e menos ações de curto prazo para ser concretizado. E seguir pelo caminho escolhido tentando chegar mais rápido ao destino nem sempre é possível, nas palavras de Alice (ex-aluna) que ilustram as dificuldades principalmente econômicas e de formação educacional – “*o problema é que se correr, a estrada está esburaca, está com pedra no meio do caminho*”. As opções que são escolhidas podem ser um meio de subsistência e despertar um sentimento de fazer por fazer. Sem muita esperança se realmente são oportunidades relevantes para a construção de sua história de vida, um meio de existência.

Eu não entrei na faculdade com motivação, não é? Eu entrei, porque aconteceu. Passei e estou lá. Para não sei? Não fazer nada da vida. Porque, “tipo assim”, eu pelo menos estou na faculdade. Se nada do eu quero der certo, eu tenho uma faculdade [...] pode ser que eu seja um desempregado, porque minha área é bem pequena, bem difícil de emprego (Leonardo, ex-aluno).

Pensar os projetos de vida é pensar também sobre as condições objetivas de vida que lançam sobre a mesa as opções de escolha. Leonardo se deparou com a oportunidade de fazer o vestibular para licenciatura em biologia, passou no processo seletivo e assumiu o risco de começar um curso que não estava exatamente em seus planos futuros – “não sei se vou terminar, pode ser que eu não termine esse curso que eu estou, troque e faça outro” (Leonardo, ex-aluno). Assumir totalmente a responsabilidade pela trajetória de vida, para os ex-alunos do ensino médio, é algo muitas vezes inédito para eles, pois até então sua trajetória era bem definida pela obrigatoriedade na finalização da educação básica, como já discutido.

Superar os desafios da desigualdade de oportunidades surge como um dos objetivos do projeto de vida desses jovens. A conquista do primeiro emprego para ter acesso à renda e contribuir, muitas vezes, com as despesas familiares, ou conquistar sua independência financeira, revelam a importância do trabalho como meio de subsistência. A formação profissional no ensino superior é uma alternativa de somar ao trabalho também algo que goste de fazer, ou seja, busca escolher as opções no mercado de trabalho em conformidade com suas vocações ou interesses. Nem sempre as expectativas nos projetos de vida encontram afinidade

com as opções de escolha, mas para esses jovens sua história de vida não está concluída e fica a esperança de poderem virar o jogo seguindo em direção as oportunidades que podem dar novos rumos a suas vidas. A desigualdade de oportunidades pode tornar a trajetória mais longa, mas não impossível de ser realizada. Não elimina a esperança de realização de suas expectativas futuras, que insistem em permanecer no futuro, em um horizonte ainda distante que resiste em ser vivenciado no aqui e agora do presente, na vida cotidiana.

5.1.2 De projetos de vida lineares a projetos de vida episódicos

Segundo a autora [Paula Sibília], enquanto a escola e sua maquinaria funcionam de modo linear, inspiradas nos ideários iluministas da sociedade moderna, as subjetividades contemporâneas estão muito mais construídas de modo fluido e incerto, intensamente expostas a um verdadeiro tsunami de fluxo informacional. Essas diferenças e incompatibilidades fazem com que a “sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente ‘chato’, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos”. (Sales, 2014, p. 242).

Os jovens do século XXI vivem em um cenário social com aspectos singulares. No passado os jovens tinham perspectivas diferentes de vida, um contexto cultural, histórico e socioeconômico com expectativas futuras mais fáceis de serem antecipadas, visualizar a vida futura muitas vezes era visualizar a vida dos próprios pais. Atualmente, encontram mais mobilidade intergeracional, porém ainda podem pertencer a porcentagem significativa, que revela uma permanência intergeracional de educação e de renda entre pais e filhos (Cruz; Pero, 2024; Mahlmeister et al., 2019; Marques et al., 2024).

Ouvir os relatos dos jovens que deixam o ensino médio sempre traz lembranças da obra literária “O Ateneu” de Raul Pompeia (1993, p. 1) – “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”. A narrativa se passa no final do século XIX. O personagem Sérgio, aos onze anos de idade, encontra, no colégio o Ateneu, o espaço social, em que inicia seus primeiros passos na vida, sem qualquer espécie de orientações ou conhecimento desse novo mundo que lhe apresenta, em suas percepções, os desafios angustiantes e decepções a serem travadas. Um espaço limitado, aos filhos da burguesia, que liberados do trabalho estendiam sua juventude e passavam a ser “constantemente supervisionados pela família e pela escola” (Cassab, 2012, 153). No colégio Sérgio, um jovem adulto para a época¹¹⁵, receberia os conhecimentos necessário para toda a vida, uma preparação duradoura para a construção de sua existência histórica. O colégio era para o

¹¹⁵ Em seu artigo Clarice Cassab (2010, p. 40) afirma: “Em grande medida, só é possível pensar juventude e jovem como categorias específicas e particulares, no Brasil, com maior força, a partir do século XIX. Nesse momento, parece haver uma distinção de fato entre a juventude e a vida adulta”.

personagem um local de incertezas e um enfrentamento do desconhecido – representa as primeiras experiências no mundo para um “jovem” do século XIX. Um cenário que apresentava apenas dois caminhos a serem seguidos: o da certeza de ser recompensado por escolhas e ações corretas e o da punição pelo desrespeito às tradições que serviam como guias a serem seguidos (Bauman, 2001).

A escola na contemporaneidade, ao contrário, é o que permite um percurso mais seguro e linear, em oposição ao mundo a ser vivenciado como ex-alunos do ensino médio. Os desafios são outros. Na modernidade atual a escola ocupa, metaforicamente, o lugar do pai de Sérgio e diz para os estudantes que finalizam está etapa educacional – “Vais encontrar o mundo, flexibilidade e coragem para a luta!”. Na atualidade a escola tem a tarefa de desenvolver as competências de flexibilidade e adaptabilidades nos jovens, na perspectiva da BNCC/EM, preparando-os para enfrentarem essa instabilidade da era contemporânea. Projetos de vida construídos podem passar por reajustes e aquilo que se tornou efetivo, metas já realizadas, podem ter uma vida de curto prazo, exigindo recomeços em diferentes esferas da vida humana que passam por rápidas mudanças. Uma vida marcada por constantes oscilações em sua trajetória (Pais, 2016).

Na questão seguinte, colocada durante as conversas coletivas, os jovens socializaram: de um lado, o momento em que como estudantes poderiam refletir sobre seus projetos de vida, seguros da trajetória percorrida no sistema educacional, de outro lado, as primeiras vivências em busca de trabalho, de acesso à renda, de continuidade nos estudos etc. Agora, como, ex-alunos, quais são os “desafios inéditos” que encontram em sua vida cotidiana? Nas conversas coletivas as questões procuraram, portanto, direcionar os jovens para uma socialização de seus objetivos apresentados em seus projetos de vida como estudantes e como alunos egressos. Compartilhando suas realizações e as dificuldades encontradas em sua vida cotidiana para atingirem as metas propostas – como sentem, experienciam e vivenciam os primeiros meses após o término do ensino médio?

As falas de Bruna, transcritas abaixo, partem da pergunta direcionada durante a conversa coletiva: por que a perspectiva de vida pode mudar, no ensino médio é uma visão da vida, quando começam a trabalhar ou saem do ensino médio, essa perspectiva acaba mudando?

É porque você sai (da escola), você “se toca na real”, o que é o mundo de verdade! Porque você está lá dentro, você fala: eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo. Mas na hora que você sai mesmo, na hora que você dá de cara com mundo, você fala assim: nossa! Eu tenho que trabalhar, eu tenho que ter dinheiro, porque senão eu não vivo. [...] Aí você começa a ver o que o seu pai e a sua mãe passaram, entendeu? Então, o mundo não é tudo aquilo que a gente pensava (Bruna, ex-aluna).

As falas de Bruna na verdade sintetizam as primeiras vivências de vários ex-alunos que se deparam com novas perspectivas de vida ainda não experienciadas. Trajetórias instáveis e necessidades que já eram reconhecidas na narrativa dos próprios familiares, mas nunca haviam sido de sua responsabilidade ou experienciadas pessoalmente no dia a dia. As obrigações escolares eram predominantes na vida cotidiana desses jovens e outros problemas, como a renda familiar ou responsabilidades com o trabalho, ainda não eram, muitas vezes, compartilhadas ou experienciadas por eles. Essa pode ser a grande dificuldade para construírem no ensino médio seus projetos de vida: suas experiências ímpares do mundo real. Nas falas Bruna, ao sair do ensino médio: “você dá de cara com o mundo”. Mas os jovens não fazem parte do mundo? Não fazem parte da vida social? Bruna disse ter percorrido toda a cidade após ser demitida de seu primeiro emprego, conquistado após finalizar o ensino médio, e que durou poucos meses – “eu juro [...] eu entreguei currículo em Poços de Caldas inteirinha” (Bruna, ex-aluna). São vivências cotidianas no espaço social, que não são experienciadas no espaço escolar, os jovens encontram um mundo dentro das atividades escolares bem distante do mundo fora dos muros escolares.

Acho que no mundo que a gente está é difícil... eu estava falando com a “Fernanda”, ele mata toda esperança que a gente tem [...] Porque é muito difícil, para gente, assim, que não tem... é, uma boa condição de vida. A gente não nasceu em berço de ouro, não é? É o termo que... então, muitos sonhos que a gente tem, a gente vai ter que ralar muito, muito, muito. Para não saber se vai conseguir. Eu quero me mudar para São Paulo, eu quero fazer moda... é uma área completamente difícil e instável e eu não sei o que vai dar... só que eu estou com esse plano, só que eu não sei se eu vou conseguir. Eu não sei se eu vou ter dinheiro até lá para mudar, porque é caro. É... eu não sei se eu vou atingir a nota que eu quero no Enem, para atingir a nota de corte. Então, tem muitas coisas, é muito difícil sonhar e continuar persistindo no sonho em vão... (Alice, ex-aluna)

Alice aponta as dificuldades econômicas que encontra para dar início ao seu projeto de vida. O objetivo ainda é o mesmo do ensino médio, mas as dificuldades, apresentada pela desigualdade social – “*mata toda sua esperança*”. Essas falas de Alice personificam os comentários de Bauman sobre as observações de Schopenhauer “é a teimosa indiferença do mundo em relação a minha intenção, a relutância do mundo em se submeter à minha vontade, que resulta na percepção do mundo como ‘real’, constrangedor, limitante, desobediente” (Bauman, 2001, p. 26). Sem adentrar muito na filosofia de Schopenhauer, podemos apontar na contemporaneidade a desigualdade de oportunidades como a maior “relutância do mundo em se submeter” à vontade humana. E a privatização das responsabilidades como um fenômeno que conduz as pessoas a olharem para si mesmas tentando encontrar a solução para os desafios com os quais se deparam em seus itinerários escolhidos. Na era contemporânea

cada indivíduo tem que resolver os desafios com os quais se depara por conta própria (Beck, 2011).

Alice não tem sonhos (desejos) que ultrapassam as suas capacidades de ação, mudar de cidade, fazer uma graduação em moda não é uma expectativa em seus projetos de vida que destoa do contexto cultural e histórico contemporâneo. Alice como ex-aluna de um curso técnico, com disciplinas mais voltadas para o mercado de trabalho, também não recebeu uma preparação mais expressiva para a realização do Enem. Objetivo que também faz parte dos projetos de vida de Alice e de outros estudantes. Alguns jovens não querem perder as oportunidades e somam um curso técnico ao diploma do ensino médio para terem mais opções no mercado de trabalho, no entanto, veem suas condições de acesso ao ensino superior reduzidas. Uma padronização institucional que não compartilha com os estudantes as responsabilidades pela realização de seus projetos de vida de acesso ao ensino superior.

A qualidade do ensino nas escolas públicas, principalmente com um currículo saturado de disciplinas distantes dos conteúdos exigidos no Enem, com cursos técnicos integrados e disciplinas do itinerário formativo, revela os resultados ou consequências na vida desses ex-alunos. Alice deseja conseguir uma nota de corte, uma nota mínima exigida no Sisu para se inscrever e concorrer a uma vaga na universidade, ou seja, há jovens que não atingem uma nota que os possibilitem participar desse sistema de seleção por ordem de classificação.

Outra ex-aluna socializa na conversa coletiva suas vivências após a finalização do ensino médio:

Foi um balde de água fria. Foi um tapa na cara de tudo mundo, porque, no meu caso eu pensei que eu já ia sair... minha nota do Enem já ia ser muito boa, já ia começar a fazer faculdade direito na PUC [...] ia fazer isso e aquilo. Chegou... ganhei uma nota mínima, tinha que trabalhar para me sustentar... me sustentar... para não ser sustentada pelos meus pais no início, porque para mim; eu não ia precisar trabalhar, porque eu ia ganhar... ah! O cem por cento de bolsa, não é? Na minha perspectiva. Não foi isso que aconteceu, aí quando a gente vê aquele balde de água fria, a gente olha para trás e vê que já passou por três empregos, assim que você fez dezoito anos (Isabela, ex-aluna).

A expectativa principal de Isabela em seus projetos de vida também continua a mesma do ensino médio, fazer a graduação em direito com uma bolsa na universidade particular – *“no meu caso eu pensei que eu já ia sair... minha nota já ia ser muito boa no Enem, já ia começar a fazer faculdade direito”*. O acesso ao ensino superior se torna um projeto de longo prazo para muitos jovens. As bolsas integrais são poucas nas universidades particulares e as cotas nas universidades públicas não atendem a demanda de todos os ex-alunos do ensino médio.

A desigualdade social pode tornar o período para realização dos projetos de vida mais longos – o que era uma expectativa de curto prazo aos poucos vai se transformando em projetos de longo prazo. Limitada por diferentes questões (das opções de escolhas nos sistemas de ensino superior às condições econômicas) o itinerário vai se tornando mais longo. Isso pode desmotivar os jovens, exigindo mais esperança para continuarem, ou seja, encontrarem alternativas além das forças individuais.

Outro problema enfrentado por Isabela também é a instabilidade do mercado de trabalho – “*a gente olha pra trás e vê que já passou por três empregos*”. Após terminar o ensino médio em 2022 conseguiu o primeiro emprego, foi demitida conseguiu o segundo e após ser demitida, procurou o terceiro emprego, um percurso extremamente instável em apenas seis meses. A flexibilidade no mercado de trabalho, gera insegurança, e o jovem só visualiza segurança na busca constante por outro emprego – “A segurança, por outro lado, representa mais do que a garantia de manter um posto de trabalho: implica também dotar as pessoas das *competências* que lhes permitam progredir nas suas vidas profissionais e ajudá-las a encontrar novos empregos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 5, grifo nosso). As ações do Parlamento Europeu reduzem a responsabilidade do Estado, oculta a lógica flexível do capital e ampliam as responsabilidades do trabalhador. No Brasil não é diferente. Isabela e Bruna sentiram a instabilidade do mercado de trabalho nos primeiros meses vivenciando essa realidade produtora do sentimento de incerteza e insegurança – “*É porque no mundo... assim que a gente está trabalhando, você não sabe se no outro dia você vai ser demitido ou não*” (Bruna – ex-aluna).

Eu saí da “fábrica X”, foi numa segunda-feira. Faltava uma hora para acabar meu expediente, me chamaram. Eu trabalhava muito bem lá dentro, muito bem. [...] eu e as meninas, as duas meninas, os três meninos, a gente estava lá trabalhando, estava se esforçando, os operadores amavam a gente lá dentro. Chamaram e demitiram a gente como se fosse nada! Aí, foi na terça-feira... foi na terça-feira, minha pastora me ligou, falou que eu estava precisando ir em tal lugar. Na quarta-feira eu fui, na quinta eu já fui contratada. Eu corri atrás, eu mandei currículo, eu liguei para eu saber se era lá mesmo, já fui buscando informação é assim que vai. Se eu não correr atrás para saber se ela está precisando, onde está precisando, como eu vou fazer? Eu vou esperar a oportunidade cair no colo? (Isabela, ex-aluna).

Isabela vivencia a precarização e flexibilização do mercado de trabalho na era contemporânea gerida pelos valores neoliberais (Antunes, 1999, 2011). Percorrer uma trajetória lateralizada exige mais flexibilidade, desapego à rotina, não por escolha, mas pelas próprias condições objetivas de vida. Uma precarização do mercado de trabalho, que também influencia os projetos de vida de curto e longo prazo desses jovens. Não há sustentação na era

contemporânea de instituições, exceto a educacional, com valores que facilitam a execução e realização de projetos de longo prazo.

Isso causa desconforto, insegurança, incerteza e desestabiliza emocionalmente esses jovens que perdem o chão sobre qual pisam quando as notícias inesperadas surgem. Uma realidade instável que deixa claro que essa experiência de vida pode não ser a última, mas outras situações precárias do mercado de trabalho surgirão em suas vidas, exigindo flexibilidade para se adaptarem. O estranho é que, apesar de tanto desconforto para os ex-alunos que vivenciam essa instabilidade, como personificado por Isabela, o sistema educacional ainda vê a flexibilidade e a adaptação como uma forma de superar esses momentos difíceis que sempre exigem recomeço. Lançando sobre os ombros de cada trabalhador a responsabilidade pela superação da instabilidade¹¹⁶ e precarização do mercado de trabalho.

No processo de formação educacional se destaca na BNCCEM o desenvolvimento de competências que viabilizem aos jovens a capacidade de se “adaptar a novas condições de ocupação” (Brasil, 2018, p. 466), como já discutido na Seção I. Em uma formação crítica, seria correto pressupor, que a adaptação ao cenário neoliberal do mercado de trabalho é incoerente. A tarefa da educação deveria priorizar a formação educacional de uma nova geração disposta a repensar e transformar essa desconfortável realidade do mercado de trabalho em algo mais acolhedor. Os projetos de vida dos jovens com expectativas de formação educacional podem ser facilmente cumpridos até a conclusão do ensino médio, para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho podem encontrar dificuldades inesperadas para atingirem as metas planejadas. Uma adaptação à flexibilização, que resulta dessa lógica do capital, apenas dificulta a trajetória desses jovens, com angústias e incertezas. Uma formação crítica possibilitaria uma ação para a transformação social e construção de uma realidade mais acolhedora e hospitaleira – é preciso impulsionar as palavras de Mannhein (1975, p. 55) que visualiza o jovem como elemento de renovação da sociedade, pois esse “não aceita a ordem social estabelecida como algo dado”. Todavia, as ideologias contemporâneas parecem influenciar os jovens a se adaptarem ao mundo e não a transformarem o mundo.

¹¹⁶ As instituições religiosas, com aspectos de “pequenas comunidades”, muitas vezes se apresentam como um contraste a privatização das responsabilidades. Em meio as dificuldades que encontram no espaço social, participantes dessas instituições, veem nessas comunidades uma alternativa para solução, acreditando que diferentemente da competitividade e da privatização das responsabilidades em outros espaços sociais, podem compartilhar e encontrar uma solução para os desafios pessoais – “Ai, foi na terça-feira... foi na terça-feira, minha pastora me ligou, falou que eu estava precisando ir em tal lugar. Na quarta-feira eu fui, na quinta eu já fui contratada” (Isabela, ex-aluna). No século XXI, as comunidades religiosas parecem apresentar algum aspecto que cria fronteiras ao processo de individualização, com elementos ainda presentes de cooperação.

5.1.3 Projetos de curto e longo prazo: riscos e incertezas nas escolhas

Quando Nobert Elias escreveu a segunda parte de sua obra “Sociedade dos indivíduos”, as datas remetem a meados do século XX. Momento histórico em que ainda havia maior segurança na busca pela “realização dos anseios pessoais” envolvendo “um tipo especial de risco” (Elias, 1994, p. 109). Qual o risco? Deixar as opções de curto prazo em favor de projetos de longo prazo e ser persistente nestas metas mesmo correndo o risco que nunca se realizem. Pode parecer um pouco repetitivo citar Nobert Elias novamente, mas a busca pelos anseios pessoais ainda oferece um tipo especial de risco para os jovens de hoje, quando se propõem a pensar e agir em busca da realização de seus projetos de vida.

A oportunidade que os indivíduos têm hoje de buscar sozinhos a realização dos anseios pessoais, predominantemente com base em suas próprias decisões, envolve um **tipo especial de risco**. Exige não apenas considerável volume de persistência e visão, mas requer também, constantemente, que o indivíduo deixe de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a **longo prazo** que prometam uma satisfação mais duradoura, ou que ele as sobreponha aos impulsos a **curto prazo** (Elias, 1994, p. 109, grifo nosso).

As expectativas futuras dos jovens na era contemporânea parecem inverter a perspectiva de Elias. Em suas ações cotidianas se preocupam predominantemente com projetos de curto prazo não se arriscando em expectativas de longo prazo. É mais fácil deixarem as chances mais duradouras de felicidade de lado e assumirem os riscos com as expectativas de curto prazo. Os ex-alunos não abandonam esses projetos mais distantes, mas escolhem deixá-lo em repouso ou arquivado por um período. Projetos de longo prazo também podem exigir que outros de curto prazo se concretizem primeiro.

Eu estou vivendo o presente. E o futuro? Deixo para o **eu do futuro**, agora eu estou na faculdade também, eu vou tentar as coisas que têm na faculdade e daqui cinco anos, se eu terminar a faculdade nesse tempo, eu vejo... vou entrar na área para trabalhar, não é? Eu estou basicamente vivendo desse jeito, me preocupando com as provas, o que eu tenho que estudar, agora eu estou aprendendo a estudar, porque é uma coisa que eu nunca aprendi a fazer. Eu estou percebendo que eu precisava muito disso, que a gente não aprende a estudar. A gente decora. [...] Então, eu estou basicamente fazendo isso. Vivendo o hoje e deixando o amanhã para o amanhã (Camila, ex-aluna).

Um dos projetos de vida de Camila era fazer um intercâmbio no Canadá após finalizar o ensino médio – “na minha cabeça eu ia terminar o ensino médio, já ia começar o ano entrando... tentando entrar para fazer intercâmbio no Canadá” (Camila, ex-aluna). Um projeto de vida que tenta submeter o mundo à sua vontade, um desconhecimento da realidade que

“veio à tona” (como se diz no senso comum) apenas quando conseguiu ter uma percepção do mundo real, que transformou o resultado esperado em seu projeto de vida, em algo constrangedor e limitante à sua vontade (Bauman, 2001). Agora matriculada, na área de engenharia da computação, no Instituto Federal da cidade em que vive, no mundo real e possível, ela procura se dedicar às tarefas cotidianas de sua formação profissional pelos próximos cinco anos, uma nova trajetória linear na sua vida que deixa outros projetos de vida de longo prazo em segundo plano. Na fala de Camila: “eu vejo que essa visão que eu tinha era impossível de ser feita, porque tem muito passo, muita coisinha. Então, está parte do intercâmbio eu dei uma pausa e vou realizar depois”. Os projetos de curto prazo representam a sequência de passos necessários para se pensar em projetos de longo prazo. Eles ainda existem como metas futuras, mas ficam em “pausa” até que outros projetos de curto prazo, ou até mesmo de longo prazo, se realizem¹¹⁷.

Eu acho que eu sou uma pessoa, assim, que realmente está direcionando um projeto para as oportunidades. Porque eu não tenho visão de futuro, assim, certa. “Tipo”, sei o que eu tenho agora e o que for possível no futuro. Por exemplo, agora eu decidi que eu vou tentar fazer biomedicina. Aí eu estou fazendo o curso à noite [...] O cursinho preparatório para o Enem. Só que eu acho... o que mais no caso está me desmotivando a estudar é o cansaço. Isso vence muito, porque sai seis horas da manhã e vai para o SENAI, pega dois ônibus para chegar lá na zona sul para trabalhar, aí sai cinco e tanto, tira seis horas no CEPAC [Centro de Estudos e Pesquisas Ambientais – Alcoa], vai para o curso. Então, é muito cansativo, chegar quase meia-noite em casa. Eh, então, no futuro eu me vejo, sei lá? Talvez fazendo a faculdade, mas eu não sei se realmente... é muito incerto (Fernanda, ex-aluna).

Alguns projetos de longo prazo exigem de muitos jovens mais que persistência, exigem também todo seu tempo e dedicação. Conciliar trabalho e continuidade nos estudos demanda mais que 16 horas de suas atividades cotidianas. Seus projetos de vida de curto prazo se reduzem a duas atividades: cumprir com as responsabilidades no trabalho e usar as forças finais para se concentrar em cursos preparatórios para o Enem, que não seriam necessários se o ensino médio integral oferecesse uma formação de qualidade para os jovens que desejam ter acesso ao ensino superior – “quem vai fazer o Enem saiu bem desfalcado” (Fernanda, ex-aluna). Os projetos de vida também se mostram incertos demais, porém ainda são o que orientam as ações cotidianas de Fernanda e a motiva a continuar construindo sua história de vida. A concepção da psicologia positiva não é incorreta (Damon; Menon; Bronk, 2003), são

¹¹⁷ Retomadas as palavras dos estudantes nas questões abertas aplicadas no questionário, um aluno do 3º ano escreve sobre se teria aceitado uma oportunidade de emprego durante as aulas – “Não, pois meus planos dependem do curso superior, que depende do ensino médio e acredito que eu não conseguiria com 15,16,17 anos, um emprego com a faixa salarial, que um curso superior pode proporcionar” (Lucas, aluno do 3º ano). Projetos de curto prazo, não são totalmente independentes de projetos de longo prazo, e as palavras de Lucas personificam essa concepção.

os projetos de vida que dão sentido à vida e motivam as ações cotidianas desses jovens, tentando superar as dificuldades que encontram com as opções limitadas de escolha. Os projetos de vida sejam de curto ou longo prazo sustentam o sentido da vida e motivam as ações cotidianas na tentativa de dar um novo rumo à sua história de vida e à sociedade (Damon, 2009). O problema é que quando o mundo real vem à tona, o percurso pode seguir as opções que essa realidade oferece e podar as expectativas construídas em seus projetos de vida.

Mas é claro que a gente deve, sim, ter metas, ter planejamento, por mais que a gente não consiga executar pelo menos a gente tentou planejar, fazer, traçar algumas metas, alguns caminhos, não é desistir de tentar também. [...] Eu acho que sem meta fica depressivo, porque quando a nossa mente está muito bagunçada, é aí que o emocional começa a ficar abalado. Aí vem crise de ansiedade, crise existencial, é abertura para a depressão. Então você tem que ter motivação, só que se a gente tem motivação só pelo que a gente sente, a gente não vai ter motivação nem um dia, porque a motivação é baseada naquilo que você quer ter e naquilo onde você quer chegar (Isabela, ex-aluna).

Os projetos de vida ainda são para os jovens uma oportunidade para visualizarem mudanças em suas vidas, sem os projetos de vida podem sentir que aceitam as condições atuais, que estão dispostos a permanecerem como estão, ou que estão satisfeitos com aquilo que a vida vai entregando aos poucos. A motivação é alimentada pela esperança de ser o que ainda não se é. Os projetos de vida são uma representação de um futuro que se espera concretizar para mudar alguma coisa na vida cotidiana. Nenhum projeto de vida desses jovens é uma tentativa de manter aquilo que eles já realizaram, as metas futuras não pretendem efetivar aquilo que já faz parte de sua vida cotidiana. Nenhum jovem diz: “meu projeto de vida é manter o que já sou e o que eu tenho!”.

Os projetos de vida, buscam se distanciar da vida já vivida e construir novos caminhos, novas experiências de vida. Os jovens procuram com suas metas serem autores de sua própria história de vida. Serem aquilo que ainda não são. Trazerem para sua vida cotidiana vivências que ainda não fazem parte do seu dia a dia. Ter uma expectativa futura realizada, significa efetivar algo, um desejo ou uma intenção, que não fazia parte da vida cotidiana.

Os projetos de vida também buscam se distanciar daquilo que já marca sua vida cotidiana ou ainda daquilo que não gostariam que se apresentasse como uma rotina para seu “eu do futuro”. O “eu que finalizou o ensino médio”, deseja que o “eu do futuro” tenha um curso de graduação, independência financeira e uma história de vida esperada em seus projetos de vida. O que os jovens desejam e se interessam em vivenciar no futuro, resume-se a conquistar algo que ainda não são ou que ainda não experienciaram, que não faz parte de seu entrono social ou da sua história de vida.

Os projetos de vida de curto e longo prazo também podem ser uma recusa a certas condições sociais, econômicas, culturais, de trabalho etc. Algo que os jovens não desejam que faça parte de sua história de vida. Isso também motiva suas ações para construírem uma vida dentro de suas expectativas. Enfim, os projetos de curto ou longo prazo desses jovens se resumem muitas vezes a oportunidades de seguirem novos caminhos na vida. Oportunidades inesperadas podem significar *novos rumos em sua vida pessoal*.

[...] eu tracei metas nessa questão, eu falei: eu vou trabalhar sim. Vou produzir. Vou fazer escolhas. Vou conquistar. Vou ter um tempo para estudar. Vou fazer academia. Vou ter um tempo para o meu namorado, para a minha família, ter um sono de oito horas sensacionais. E vou ficar feliz da vida! Eu acordo seis horas da manhã para pegar o ônibus sete e vinte e seis, eu já marquei o horário que eu pego o ônibus. Sete e vinte e seis da manhã. Hoje ele atrasou, passou sete e meia lá. Eu pego o ônibus sete e vinte e seis para pegar oito horas no trabalho, para sair às seis, para chegar em casa e não ter motivação para estudar. Porque a rotina é tão cansativa, o trabalho é ótimo. Mas o corpo cansa, a mente cansa e você já está nesse comodismo. Você fala: meu Deus! Como que eu vou estudar? Eu tenho material. Eu comprei material, eu tenho material lá, a mesa está toda formada para estudar. O problema é ter ânimo, é porque você chega, você está... trabalhou, você chegou, você tem que fazer alguma escolha em casa, por exemplo, eu levo marmita, então, eu ainda tenho que fazer comida. Tem que fazer aquilo e quando você pega para se sentar e estudar, é um momento ou você dorme para você descansar até às oito horas ou você pega e estuda. E a gente fica dividida. Eu, no meu caso, eu fico dividida, muito dividida, então, não é fácil. Você falar que vai ser fácil, está mentindo, não tem como você ter tudo. Não tem como você ter um sono bom e um estudo bom (Isabela, ex-aluna).

Observa-se, nas falas de Isabela, que suas expectativas futuras visavam metas com novas experiências. Planos futuros de curto prazo, a serem iniciados após a conclusão do ensino médio e que exigiriam apenas organização de suas atividades e tempo para vivenciar diferentes dimensões humanas: tempo para atividades físicas, tempo para família, tempo para relacionamentos pessoais, tempo para o trabalho, tempo para o estudo e descanso. Projetos de vida com uma vida simples e que a deixaria feliz.

No entanto, deparou-se com outra realidade em suas atividades cotidianas, com um trabalho que demanda mais que o esperado, dificultando outras vivências que estavam em seus projetos. Precisa trabalhar para conquistar sua “independência financeira” e encontrar nos últimos minutos do final da tarde e início da noite, tempo para se organizar para o novo dia de trabalho, preparando seu almoço do dia seguinte. Tentando usar também o pouco tempo e força que lhe resta à noite para se dedicar aos estudos. Essas responsabilidades cotidianas com o trabalho, minimizam suas ações cotidianas às tarefas do dia a dia. Pouco tempo sobra para estudo e dedicação aos projetos de longo prazo.

As incertezas com as metas de longo prazo, também despertam nesses ex-alunos um sentimento de dúvida sobre a possibilidade de projetos de longo prazo, não são anulados, mas se apresentam mais incertos, se serão ou não realização de seus projetos de vida.

Eu acho que é muito difícil ter uma meta para daqui cinco anos, porque igual a gente conversou, não tem como prever. Eu pretendo estar formada, mas não sei se isso vai acontecer (Alice, ex-aluna).

Na contemporaneidade esses jovens encontram liberdade para construírem seus projetos de vida, mas há sempre a incerteza se serão realizados ou não. Afinal, os projetos de vida são uma tentativa de representação da própria vida, de uma visualização antecipada da vida ou da sociedade no futuro, de um momento ainda desconhecido. Na construção de sua biografia, Alice gostaria de viver em um cenário diferente nos próximos cinco anos. Realizar um dos seus projetos de vida para dar início a outros no mercado de trabalho. Um trabalho que garanta os recursos para construção de sua história de vida. Ter projetos na dimensão educacional após a finalização do ensino médio é uma expectativa comum para muitos jovens.

Em suas perspectivas a obtenção de diplomas em cursos técnicos ou superiores é uma exigência da sociedade contemporânea e satisfazê-la se torna uma garantia de melhores oportunidades ou simplesmente da conquista de um emprego. Sabem que é uma exigência do mercado de trabalho, mas não sabem qual será o resultado ao cumpri-la. Os diplomas são uma alternativa para visualizarem novos rumos à sua vida e talvez também à sociedade. Trabalho, em algumas perspectivas, não é apenas meio de subsistência e ou de existência mas também “o resultado do nosso ser no mundo; são as modificações que impomos à natureza na medida em que produzimos cultura e formatamos a realidade de acordo com os nossos desejos e necessidades: isso é trabalho” (Minas Gerais, 2019a, p. 317). Uma noção de trabalho em uma concepção mais social e menos individualizada¹¹⁸.

O trabalho é dos recursos principais que os jovens encontram para “produção” da sua história existencial. E o risco que os jovens visualizam, é o mesmo descrito por Elias (1994), pois percorrerem longos períodos sem a realização de suas expectativas. Visualizam também em seus planos futuros uma vida de recusa ao que já vivenciam ou aquilo que não querem

¹¹⁸ Para Saviani (Saviani, 2021, p. 11–12) duas formas de trabalho criam o mundo humano: o “trabalho material”, como “processo de produção da existência humana implica, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escala cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” e o “trabalho não material”, da “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber”. Nessa perspectiva mais filosófica, o trabalho não se resume ao mundo da individualidade humana, como meio de subsistência com a venda da força de trabalho e como meio de existência na construção da própria história de vida. Ao escolher uma profissão o jovem também contribui para a criação do mundo humano, para produção da existência humana.

vivenciar, ou seja, uma história de vida de familiares e pessoas próximas, por exemplo, já reconhecida em seus arredores e que não desejam que sejam de suas biografias. Fato que pode manter uma persistência intergeracional (Marques et al., 2024).

Ela chega em casa, é... ninguém faz nada. Ninguém a ajuda. Ela tem que lavar roupa, tem que limpar a casa, tem que cuidar do filho mais novo, tem que cuidar do marido, que o marido fica doente constantemente e ela sai cinco horas da manhã. Chega às seis, um dia sim, um dia não, trabalhando no “hospital x”. Então, é uma vida monótona. E não é o que eu espero, sabe? Não é o que a gente espera (Fernanda, ex-aluna).

A incerteza, eu acho que é um medo de passar por isso, de acabar sem expectativa nenhuma. Eu acho que ainda a nossa incerteza é porque a gente ainda tem expectativa de algo maior para a gente, cada um com os seus próprios sonhos. [...] Por exemplo, não viajar, não sair [...] Só ter aquela realidade todo dia, até o fim da vida (Alice, ex-aluna).

Alice e Fernanda se sentem incertas sobre seu futuro. Algumas biografias já conhecidas, com rotinas comuns no dia a dia, podem representar suas próprias biografias futuras. Uma incerteza gerada pelo risco de vivenciarem a mesma vida cotidiana dos adultos que fazem parte de seus arredores. Um novo personagem mas no mesmo contexto socioeconômico e cultural. Outro personagem que vive no mesmo cenário, com o mesmo enredo, complicações e desfecho de narrativa. Sentem medo de que essas histórias de vida sejam uma narrativa não muito diferentes para o seu “eu do futuro” – “Será que vou ter uma vida semelhante àquela da geração que me precedeu? Corro esse risco?”. Ao tentar responder qual o sentido da vida, Taylor (2000) inicia seu ensaio citando o mito de Sísifo, um homem condenado pelos deuses, a carregar uma pedra até o topo de um monte, voltando a pedra ao início e Sísifo tendo que refazer o mesmo percurso, uma punição por ter revelado os segredos divinos aos mortais. Uma ação frequente dia após dia e que nada origina de novo, uma “atividade repetitiva, cíclica que nunca resulta em coisa alguma” (Taylor, 2000, p. 35). Os projetos de vida buscam exatamente o oposto, chegar a algum lugar, isso motiva a ação cotidiana dos jovens e dá sentido a suas vidas, pois encontram um propósito para aquilo que se propõem a fazer¹¹⁹.

É incerto se a mesma condição de vida das gerações que os precederam possa ser persistente e se repetir na vida desses jovens. Há esse risco, mas em proporções menores que a vividas pelas gerações anteriores, por exemplo, (Mahlmeister et al., 2019; Marques et al.,

¹¹⁹ Não é a flexibilidade que dá sentido à vida e não é a rotina que torna a vida sem de sentido. Na perspectiva de Taylor (2000, p. 38) o sentido da vida é algo mais subjetivo, não importa se as atividades cotidianas de alguém são sempre as mesmas, mas sim o sentido que a pessoa dá para suas ações – “A falta de sentido [da vida] é essencialmente despropósito sem fim, e o sentido é portanto o oposto. Uma atividade, e mesmo uma atividade longa, prolongada e repetitiva, tem sentido se tem um culminar significativo, um fim mais ou menos perdurável que se possa considerar ter sido a direção e propósito da atividade”.

2024). A incerteza é um sentimento gerado principalmente pelo desconhecido, por um tempo distante que não se revela até que o “eu do futuro”, dos projetos de vida, seja explorado. Expectativas futuras que recusam uma biografia em desconformidade com as metas propostas nos projetos de vida e em conformidade com as histórias de vida de gerações que as precederam. Uma incerteza causada pelo risco de uma persistência intergeracional (Marques et al., 2024).

Enquanto jovens reconhecem que a construção de sua biografia é uma página em branco, mas em longo prazo memórias e histórias vão sendo tecidas e aos poucos conseguem visualizar uma trajetória já percorrida. Uma vida já vivida que pode aos poucos ser marcada pela rotina que recusam na construção de seus projetos de vida – “E não é o que eu espero, sabe? Não é o que a gente espera” (Fernanda, ex-aluna). Esse sentimento de medo de Alice e Fernanda surge pelas incertezas futuras, “Corremos o risco de uma persistência intergeracional em nossa história de vida?” Questões que podem surgir quando pensam em seus projetos de vida, que também representam aquilo que não desejam como resultado de seus projetos de vida.

Os projetos de vida são construídos com expectativas positivas, como propõe a psicologia positiva (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Mas os jovens também compreendem que pensar sobre seus projetos de vida é uma tentativa de se distanciar de muitas experiências frustrantes, tristes e desmotivadoras, que não desejam para suas próprias histórias de vida. E o medo e a incerteza nascem do risco já citado por Elias (1994, p. 109) – “pode-se chegar à metade do caminho. Talvez a realidade se revele menos extasiante do que o sonho”.

Há, portanto, outros riscos que esses jovens visualizam quando tentam planejar seus projetos de vida, quando representam ou antecipam seu “*eu do futuro*”, expressão essa presente na fala de Camila. Nesse contexto, o risco não é apenas manter a persistência em projetos de longo prazo, “deixando de lado as chances momentâneas de felicidade” (Elias, 1994, p. 109), sem saber ao certo se esses planos irão ser realizados ou não. Os planos futuros permanecem em pausa ou engavetados, sempre podem receber novas tentativas de realização. Não conseguir acesso ao curso de graduação no processo seletivo em 2023 com a nota do Enem após concluir o ensino médio, deixa esse projeto de curto prazo em pausa até nova tentativa em outro semestre ou ano letivo. O risco é vivenciar o mesmo problema e deixar engavetado novamente as expectativas futuras até novas oportunidades e cair em uma vida de rotina, padronizada pelas condições de vida, viver como o personagem Sísifo.

Eu acho que eu funciono bem com rotina, só que... querendo ou não isso vai desgastando, que nem no momento eu estou bem desgastada. Dá para ver mais um pouquinho da minha face. [...] Mas isso me dá segurança, mas isso porque eu sou uma pessoa que fica muito acomodada. Eu sou uma pessoa que tende a acomodar. Então, é... eu costumo só ter liberdade quando eu me revolto com a vida assim, falo fazer isso. [...] Então é ruim, porque isso me desgasta mais. Mas me renova, é o que faz eu voltar a ter vida e não só ter uma rotina, não só ser uma casca que está trabalhando, tentando sobreviver, mas sim viver, sabe? É, eu tento fugir o máximo disso, porque mesmo tempo que isso me faz ter foco, isso não é bom para mim. Então, é que nem a "minha amiga aqui" falou. Então, tipo viajar, fazer coisa diferente, estudar, fazer alguma coisa nova, algum curso. Então, quero inovar sempre. (Fernanda, ex-aluna).

Não são apenas as condições sociais que geram maior flexibilidade na trajetória dos jovens. Muitos também tentam seguir uma vida mais aberta a novas opções, a novas atividades e experiências de vida. Nas palavras de Fernanda a rotina gera maior segurança, ela sabe o que deve fazer, consegue antecipar os acontecimentos futuros, pois fazem parte de sua vida cotidiana. É mais provável que tudo ocorra como esperado, uma vez que já vivenciou isso antes, sabe como começar e finalizar seu dia.

Projetos de longo prazo também exigem longos períodos de rotina para serem efetivados, e após fazerem parte de sua vida cotidiana, espera-se que assim permaneçam como vivências de longo prazo. Não se conquistam projetos de vida de longo prazo para descartá-los em curto prazo. Algumas dimensões da vida humana aceitam mais facilmente serem constantemente inovadas: viajar, fazer novas amizades, dar continuidade à formação educacional; outras já são mais resistentes, mudar de profissão ou construir outra família, por exemplo, são esferas da vida humana mais difíceis de passarem por grandes inovações. Se alguém tem vocação para a profissão de psicólogo, dificilmente será flexível para inovar em outras áreas como mecânica ou elétrica.

Portanto, ter um projeto de vida dá sentido à vida e motiva o agir cotidiano dos jovens, mas isso não significa que diferentes riscos deixem de ser visualizados em seus projetos de curto ou longo prazo. Todavia, mesmo sabendo dos riscos, cada ex-aluno põe em execução seus projetos de vida construídos ainda no espaço escolar, sentindo que eles podem oferecer mais sentido à vida e maiores oportunidades de encontrarem a felicidade em suas trajetórias, já que representam novas chances de vida.

5.2 1º trimestre de 2024 – Projetos de vida ioiô ou projetos de vida minimamente estáveis

No final do 1º trimestre de 2024, ocorreu um contato novamente com todos os estudantes que finalizaram o ensino médio em 2022, convidando-os para uma outra conversa

coletiva, assim como aconteceu em 2023. As dificuldades para encontrar uma data que permitisse a continuidade da participação desses jovens na pesquisa não foi diferente. Os dias e horários sugeridos sempre apresentavam problemas para muitos que trabalham, fazem um curso de graduação, ou ambos, entre outros problemas; por fim chegou-se ao melhor consenso de realizarmos a conversa coletiva em um feriado no final do mês de março. Cinco jovens aceitaram participar e socializaram suas expectativas futuras, suas realizações e continuidades na execução de metas de curto e longo prazo. Alice, Camila, Ricardo e Marcelo já tinham participado da conversa coletiva em 2023. Como todos os ex-alunos que se formaram em 2022 foram convidados novamente, Mariana também colaborou com o desenvolvimento desta tese com sua presença, participando pela primeira vez dessa nova conversa

No início da conversa coletiva perguntei para os ex-alunos que participaram como eles se sentiam com o curso técnico que concluíram em 2022. Encontraram oportunidades de trabalho, atendendo a suas expectativas? Perguntei se seus antigos colegas de escola estão trabalhando na área do curso técnico?

De todos que se formaram no ensino médio, no técnico fala um que foi trabalhar na área? Nenhum (Mariana, ex-aluna).

Eu fui para uma área totalmente diferente, eu virei secretária. Comecei trabalhando de secretária na parte administrativa. O que não tem nada a ver com eletroeletrônica [...]. Minha mãe é secretária, então eu cobri as férias dela, então, isso deu um peso no meu currículo. Então, eu tive essa questão, eu tive esses contatos com médicos. Então, quando eu fui mandar meu currículo, eu recebi várias oportunidades por conta das referências que eu coloquei, que foram os médicos que eu coloquei, que cobri férias da minha mãe (Mariana, ex-aluna).

A conclusão do ensino médio integrado aos cursos técnicos não ofereceu ainda a esses ex-alunos uma oportunidade no mercado de trabalho; que muitos esperavam, como podemos perceber nas falas de Mariana. Mônica (ex-aluna) terminou o curso em eletroeletrônica, mas conseguiu um trabalho em uma grande empresa de logística. Muitos podem encontrar trabalho na área com o decorrer do tempo, mas correndo o risco de passar por diferentes profissões e esses certificados não serem mais significativos em seus currículos após alguns anos. Em muitos casos procuram uma continuidade em sua formação profissional.

Desses jovens que participaram da conversa coletiva, apenas Marcelo tinha uma expectativa um pouco diferente, comprar um imóvel como projeto de vida principal, a graduação é para ele algo secundário. Ele seguiu esse projeto e estava se sentindo feliz com os resultados, nessa conversa coletiva de 2024, disse que seu projeto de vida estava “80% feito”. Alice (ex-aluna) não realizou seu projeto de iniciar a faculdade de moda, mas espera

que sua expectativa principal, já construída no ensino médio, seja atendida ainda esse ano (2024), mas atenta às possíveis frustrações, como disse também na conversa coletiva em 2023 “é muito difícil sonhar e continuar persistindo no sonho em vão”. Ela se mudou para São Paulo com o namorado, alugaram um pequeno imóvel. Assim, ela espera dar início à graduação em moda em uma universidade privada com bolsas de estudos. Camila foi surpreendida pelo mundo real e escolheu a oportunidade que surgiu de fazer engenharia, dentro da área de informática que esperava, seu projeto de ir para o Canadá continua, mas sem muita atenção por enquanto. Ricardo, passou por dois trabalhos na área comercial e quando participou da conversa coletiva estava dedicando apenas a graduação em geografia. Ricardo sofreu mais com um projeto de vida ioiô, como ele mesmo disse na conversa coletiva em 2023 “eu sou uma metamorfose ambulante”. Mariana, trabalha como secretária e cursa engenharia de produção, área em que espera trabalhar futuramente. Ela permanece com seu projeto estável, desde o ensino fundamental, seguir uma profissão na área de exatas, um projeto de vida que tem se mostrado como uma trajetória minimamente calculada e linear na dimensão humana educacional.

No início dessa conversa coletiva, perguntei a esses jovens o que os ex-colegas de escola, que participaram das conversas coletivas em 2023, estavam fazendo no mercado de trabalho e no processo de formação profissional. Segundo eles: Mônica continua matriculada no mesmo curso e trabalhando no mesmo local. Fernanda trabalha em uma empresa, também faz vários “bicos” em restaurantes e bares, e em 2024 começou a faculdade de biologia no Instituto Federal. Leonardo, passou a usar um nome social, ou seja, não se identifica com seu gênero de nascimento, se tivesse participado dessa conversa coletiva em 2024, poderíamos mudar seu pseudônimo, usado nessa tese, para Roberta. Atualmente, Leonardo (Roberta) trabalha na área comercial e está no terceiro período do curso de biologia no Instituto Federal. Isabela sofreu com a trajetória ioiô no mercado de trabalho, atualmente se matriculou no curso de graduação em direito em uma instituição privada, efetivando seu principal projeto de vida também construído no ensino médio. Bruna também sentiu, assim como Isabela, a mesma instabilidade desse mercado de trabalho, além disso mudou o rumo de seus projetos, abandonou o curso de direito nos primeiros meses após se matricular em 2023, seu objetivo era ser uma policial militar – “eu queria fazer faculdade para ser PM. Só que tem um porém. Eu agora tenho vontade de ser mãe. Como que eu vou ser mãe? E meu filho vai falar assim: “Poxa”! Eu não sei se minha mãe vai voltar viva para casa!”, sabe?”, para não correr certos

riscos escolheu algo mais “seguro”. Atualmente segundo os alunos egressos ela continua no curso de pedagogia e trabalha na área comercial.

Portanto, é difícil ainda chegar a uma conclusão comum sobre o projeto de vida desses jovens, se são minimamente estáveis ou não. Faz pouco mais de um ano que executam ações para buscarem algum resultado com os projetos de vida construídos, pela maioria, ainda no ensino médio entre os anos de 2020 e 2022. Alguns selecionam as oportunidades que surgem, outros não estão certos ainda do que realmente fazer, outros seguem aquilo que era esperado. Por enquanto, a conclusão possível é que cada um tem seu próprio “enredo”. No entanto, as circunstâncias da vida podem ser as principais responsáveis na trajetória que irão percorrer, e não exatamente, o cálculo triádico planejado em seus projetos de vida: construção → execução → resultados.

5.2.1 Alguns relatos dos alunos após um ano de execução dos projetos de vida

Desses jovens, início com a falas de Marcelo (ex-aluno) que comentou sobre sua meta principal que foi efetivada em 2023.

Outra coisa que eu esqueci de pontuar. Eu comecei a morar sozinho. É uma coisa, assim, foi muito difícil e muito boa ao mesmo tempo. Agora, eu já estou lá comprando meu apartamento, “tá da hora”, está 80% feito [meu projeto de vida], entendeu. Já comprei, estou pagando ainda. Foi em agosto [2023], quando eu tinha feito 18 anos, aí eu me mudei. Foi eu e o Ricardo, “tá ligado?”. Era para ser eu, o Ricardo e mais um “parceiro da gente”, mas aconteceu que ficou eu e ele (Ricardo). Aí, depois o Ricardo, como ele foi fazer faculdade, voltou a morar com a mãe dele [...] onde eu estou agora, eu estou muito satisfeito. Pretendo, sim, fazer faculdade mais para frente de farmacologia (Marcelo, ex-aluno).

Na questão aberta respondida como estudante do ensino médio em 2022, Marcelo escreveu sobre o que mais esperava conquistar nos próximos anos e o que mais o deixava preocupado – “Me deixa reocupado a sociedade e a vida de como ser independente, continuar no meu emprego e, daqui 8 meses, partir para o próximo passo do meu projeto de vida” (Marcelo, ex-aluno). Em agosto do ano seguinte, após escrever essas palavras no questionário aplicado aos estudantes do ensino médio, Marcelo deu o próximo passo em seus projetos de vida, continuando na mesma empresa de *fast food*, passou a morar sozinho em seu próprio apartamento financiado.

Marcelo realizou um de seus projetos de vida que é uma meta difícil para muitas pessoas: a aquisição de um imóvel. Conseguiu conciliar algo complicado para qualquer pessoa, concluir o ensino médio integral, com um trabalho noturno em uma empresa de *fast food* – “eu fazia o horário das 17h às 00h:45, às vezes chegava um pouco atrasado na escola,

mas sempre dava certo” (Marcelo, ex-aluno). Seu projeto de vida principal era conseguir com o salário pagar a entrada de um imóvel e parcelar o restante, o que conseguiu realizar aos 18 anos, logo após concluir o ensino médio. Para ele, a realização de uma grande meta em seus projetos de vida. Ricardo, estudava na mesma sala de Marcelo no ensino integral, e trabalhou com ele na empresa de *fast food* alguns meses após concluir o ensino médio. Deixando esse trabalho, conseguiu outro emprego em um posto de combustível. E quando Marcelo comprou seu apartamento, resolveu sair da casa da mãe para morar com o amigo. A vida desses jovens ainda é marcada pelas amizades após finalizarem o ensino médio. Mas, meses depois novamente, tendem a seguir caminhos diferentes, pois Ricardo acabou retornando para a casa da mãe, após iniciar o curso de graduação e abandonar seu segundo emprego.

A participação para esses jovens nas conversas coletivas também foi uma oportunidade de reencontro e de avaliação da própria história de vida posta em comparação a de outros ex-colegas de escola. Cada um seguindo o seu caminho, tendo suas vivências singulares, mas com experiências comuns. Durante a conversa coletiva falaram sobre sua participação na pesquisa, nesses momentos de socialização de seus projetos de vida.

Eu acho, assim, porque é interessante. É, principalmente, a parte do contato, sabe? Exatamente, por se juntarem de novo, não tem oportunidade de fazer isso de novo assim e “bater um papo” [...] é uma coisa muito legal, é mais puxado, assim, para nostalgia (Marcelo, ex-aluno).

Acho que pelo fator dele da nostalgia e de poder conversar e porque eu acho bem até terapêutico. Porque sozinha eu estou um pouco “coringano”, porque todas as minhas amigas, próximas mesmo, elas entraram na faculdade, elas estão trabalhando. No momento eu não estou trabalhando e eu não estou na faculdade. Eu sei... eu tenho em mente que é por um plano maior que está seguindo conforme planejado, mas eu fico... “que ferrada que eu tô, hem”? Por exemplo, o Ricardo entrou na faculdade, a Mariana entrou, só que foram em situações diferentes. O Marcelo está lá no “x” [empresa de *fast food*], mas “tá da hora”, então, sabe? Você se coloca nesse comparativo (Alice, ex-aluna).

Não há uma regra sair do ensino médio... [Não é uma regra, mas é frustrante (Alice, ex-aluna)]. É, acaba que se torna que é do sistema, acaba que se torna do sistema a gente sair [do ensino médio] e aí... por exemplo, você [Alice] não está seguindo um sistema, mas é por uma causa maior para você, e é bom. Sabe? Eu acho que eu entrei no sistema por necessidade e por vontade [...] Mas eu não teria problemas também de não seguir o sistema. Eu acho que o sistema é horrível, porque acontece que a gente é moldada a seguir os mesmos exemplos sempre: faculdade e trabalho (Mariana, ex-aluna).

As conversas coletivas, para Marcelo, Alice e outros ex-alunos, deixam esses jovens mais à vontade para socializarem suas histórias, expectativas e sentimentos. Elas não tiveram o objetivo de ser um processo terapêutico, nessa tese, mas se tornaram mais acolhedora, como recurso de pesquisa, às falas desses jovens que percebem que cada um tem seu próprio

caminho, que cada um tenta buscar certos resultados com seus projetos de vida com suas próprias escolhas e ações, enfrentando desafios e ajustes diferentes em suas vidas. Ouvir os relatos e sentimentos do outro, também se torna um momento de reflexão e de avaliação de sua própria história e de projetos futuros e de metas já realizadas.

As falas de Mariana (ex-aluna): “Eu acho que eu entrei no sistema por necessidade e por vontade [...] Mas eu não teria problemas também de não seguir o sistema. Eu acho que o sistema é horrível, porque acontece que a gente é moldada a seguir os mesmos exemplos sempre: faculdade e trabalho”; se aproximam das discussões de Dantas e Ciampa (2014), uma identidade política é fundamental para construção de projetos de vida autônomos, de superação das ideologias ou como conceituam da ordem sistêmica. É se libertando das políticas de identidade através do processo de metamorfose, tendo criticidade e “assumindo uma identidade política” que a pessoa pode conseguir “fragmentos de emancipação em seu projeto de vida” (Dantas; Ciampa, 2014, p. 138). O problema para a teoria de Ciampa e Dantas (2014), situa-se principalmente no processo de individualização. Uma identidade política deve ser construída coletivamente. Porém, na sociedade contemporânea cada indivíduo deve seguir seu próprio caminho na construção de sua identidade e biografia, tendo como guia seus próprios projetos de vida, projeto pessoais e não coletivos. A concepção desses autores é importante, para uma formação crítica, mas se torna difícil de ser concretizada no mundo real. Assim, esses jovens não estão liberados para participarem da construção de *identidades políticas*, as ideologias neoliberais e a lógica do capital influenciam diretamente seus projetos de vida: as pessoas são moldadas a seguirem sempre os mesmos projetos de vida, como afirma Mariana: faculdade e trabalho.

A perspectiva de Mariana personifica melhor os comentários de Beck (2011, p. 194), sobre a “institucionalização dos padrões biográficos”. As pessoas são livres para construir seus projetos de vida, mas a trajetória não deixa de ser padronizada pelas instituições – “acontece que a gente é moldada a seguir os mesmos exemplos sempre: faculdade e trabalho” (Mariana, ex-aluna). Conseguir um diploma e trabalhos melhores são condições na sociedade atual que certamente padronizam os principais objetivos nos projetos de vida desses jovens. Alice e Mariana sentem que essa é uma regra que influencia os projetos de vida daqueles que iniciam sua caminhada na vida adulta, com maior “liberdade” para construção de sua biografia, mas ainda limitados a certas trajetórias – *não estão liberados da institucionalização dos padrões bibliográficos*.

As falas de Mariana revelam suas percepções pessoais que também personificam a institucionalização dos padrões biográficos. Esses jovens dificilmente olham para as gerações que os precederam e visualizam uma trajetória semelhante¹²⁰. No entanto, suas escolhas ainda são marcadas por certas dependências e suas biografias tendem a ser padronizadas. Sentem a necessidade ter como objetivos principais em seus projetos de vida a formação profissional – não seguir esses padrões pode despertar um sentimento de frustração – “Não é uma regra, mas é frustrante” (Alice, ex-aluna). Essa padronização, pode causar ajustes nos planos futuros desses jovens, metas futuras que não oferecem acesso à renda, são colocadas em segundo plano e podem ser visualizadas como *hobby*.

Alguns jovens permanecem com os mesmos projetos de vida, encontrando ou não dificuldades para realizá-los. Há também casos de projetos de vida que passam a ser percebidos como *hobby*. Alguns jovens socializaram algumas perspectivas duradouras sobre seus projetos de vida e outras mais flexíveis.

Eu tenho o mesmo projeto de vida desde os 13 anos. Desde sempre, eu sempre planejei na minha cabeça que eu ia querer na área de exatas. Eu sou assim, eu sempre planejei (Mariana, ex-aluna).

Eu acho que o meu [projeto de vida] não vai mudar. O meu já está traçado desde antes. Foi muito por influência também, por já ter passado bastante coisa por questão financeira, assim, em casa. Eu pensei que eu queria fazer diferente. Para não passar pelo que eu já passei ou futuramente ter filhos e não fazer eles passarem pelo que eu e meus irmãos passamos, sabe? Então, isso foi algo que me motivou desde nova, eu sempre pensei que eu queria mudar o meu futuro. Então, eu sempre pensei que eu queria fazer faculdade na área que eu gostasse que é a área de exatas (Mariana, ex-aluna).

Mariana apresenta um projeto de vida de longo prazo na dimensão educacional que é motivado pelos seus interesses na área de exatas e pelo campo de atuação profissional, que considera amplo para quem cursa engenharia de produção – “a princípio eu queria [engenharia] elétrica, por causa do curso de eletroeletrônica, mas o mercado de trabalho não é muito bom em engenharia elétrica. E aí eu pensei: para abranger todas as áreas a de produção faz de tudo um pouco” (Mariana, ex-aluna). Seu projeto de vida principal pretende conciliar seus interesses pessoais com maiores chances de empregabilidade no mercado de trabalho.

¹²⁰ Em sua pesquisa Mahlmeister et al. (2019, p. 160) também consideram as questões raciais e geográficas do Brasil – “Enquanto a probabilidade de um filho negro de um pai sem escolaridade permanecer na mesma categoria de educação do pai é cerca de 23%, a probabilidade análoga para brancos é pouco abaixo de 11%. Já a persistência de alta escolaridade é significativamente mais elevada entre indivíduos de cor branca, ainda que a diferença em relação a essa persistência entre os negros seja menos pronunciada hoje do que outrora. Comparando os dois anos estudados, a probabilidade de o filho de um pai com ensino superior completo também completar seus estudos universitários passou de 40% para cerca de 62%, se o indivíduo reporta ser negro, e de aproximadamente 62% para 74% para brancos”.

Ele também é uma tentativa de não repetir em sua vida futura as mesmas experiências que marcaram a história de vida de seus pais no início de sua adolescência: as dificuldades financeiras da família. Um projeto de vida que é motivado pelos desejos e intenções com uma vida futura e que procura não vivenciar novamente momentos difíceis já vividos – “Para não passar pelo que eu já passei ou futuramente ter filhos e não fazer eles passarem pelo que eu e meus irmãos passamos (Mariana, ex-aluna).

Esses projetos de vida também podem ser uma tentativa de não seguir a mesma trajetória de vida já reconhecida em outras gerações – “eu sempre pensei que eu queria mudar o meu futuro” (Mariana, ex-aluna), como já discutido no título anterior. Logo no início da sua adolescência, a formação profissional se tornou o principal objetivo em seus projetos de vida.

Ricardo, por outro lado, apresenta um projeto de vida mais flexível que Mariana. Em 2022, participou da pesquisa como aluno do último ano do ensino médio, em uma questão aberta respondeu que seu objetivo futuro era trabalhar na área da música – “trabalhar no ramo musical, independente da área (composição, mixagem, *DJ* ou até mesmo artista)” (Ricardo, ex-aluno). E isso se manteve na conversa coletiva em 2023 – “Eu tenho conseguido isso [manter meu projeto de vida] porque é uma coisa que eu amo realmente fazer, ouvir, estudar e tudo mais” (Ricardo, ex-aluno). Mas agora, depois de ter diferentes experiências de vida, repensou seu objetivo principal em seus projetos de vida. Pretende abandonar o que gosta como um meio de existência, para se dedicar a algo que seja mais seguro e estável como meio de subsistência.

Só que é uma área assim, que hoje em dia eu levo como *hobby* do que como o que eu quero fazer mesmo. É um *hobby*, assim, se der certo, amém! Mas se não der, é isso. Vou terminar a faculdade e ser professor mesmo (Ricardo, ex-aluno).

Essa realidade objetiva faz os jovens perceberem que seus projetos de vida tendem a seguir as opções que garantam certas condições financeiras. Os projetos de vida, vão se ajustando em conformidade com as regulações no sistema educacional e, principalmente, profissional. Essas determinações podem transformar o objetivo principal dos projetos de vida em *hobbies* – “É um *hobby*, assim, se der certo, amém! Mas se não der, é isso” (Ricardo, ex-aluno). Porque Ricardo transformou seu projeto de vida em um *hobby*, em algo secundário? Substituindo-o pelo curso de licenciatura em geografia? Seu projeto de trabalhar na área da música dificilmente atenderia às condições necessárias para sua subsistência, poderia ser, sim, apenas seu meio de existência escolhido como ideal – “Aí, eu pensei, eu vou precisar pelo menos de uma renda estável. Aí, eu vi a faculdade de geografia, licenciatura. Eu vi que

professor não recebe um bom salário, mas querendo ou não é um salário mais estável” (Ricardo, ex-aluno).

Se necessário for, esses projetos de vida podem ser engavetados. Alguns podem permanecer em segundo plano, como *hobbies*, outros podem ficar arquivados até que surjam oportunidades e o momento certo de serem retomados.

É ponto fixo meu. Só que é, “tipo”, eu estudei este último ano todo e para entrar. Eu tirei uma nota boa no final, mas eu não consegui entrar por pouco, muito pouco. E a sensação é tipo: será que vale a pena? (Alice, ex-aluna).

Acho que escolher profissão atípica é “tipo...” ou você se conforma com isso, igual o Ricardo ou você vai ter que ralar “pra caramba”. Igual eu vou fazer. Não desmerecendo, mas eu posso muito me “ferrar”. É... não é muito provável, mas as chances são bem altas. Eu quero trabalhar com moda, é uma boa área, é a segunda área que mais emprega no país. Talvez seja mais difícil, não é tão objetivo quanto a área da Mariana e da Camila [...] (Alice, ex-aluna).

Para mim continua sim, porque eu sou responsável por todas as minhas atitudes. Se eu consegui “evoluir” em alguma questão na minha vida foi por esforço meu. E não por falta. Existe falta de oportunidades em alguns casos. Mas também cabe a pessoa procurar estas oportunidades (Mariana, ex-aluna).

Como discutido na Seção I, o processo de individualização na modernidade atual possibilitou maior liberdade para construção de uma autobiografia. Sem liberdade para sair em busca de seus interesses e sonhos pessoais não há projetos de vida nem biografia. Porém, essa cultura que imprime valores de liberdade de escolha ainda parece ser pouco discutida se relacionada com os projetos de vida dos estudantes e ex-alunos. Por que nas perspectivas individuais ser responsável pela construção de seus projetos de vida também torna a pessoa totalmente responsável pela sua realização?

Os jovens não podem considerar apenas a si mesmos os únicos responsáveis pela execução das ações na realização de seus projetos de vida. Na tentativa de ocupar certas funções na sociedade e serem também construtores do mundo material e cultural que participam – compartilham suas vidas e ações com outras pessoas e essas pessoas compartilham suas vidas e ações com esses jovens (Elias, 1994).

Eu estou indo para São Paulo, todo lugar que a gente vai é questão de contato. Eu não tenho contato lá. Minha mãe tem amigos lá, que são médicos, mas é totalmente fora da área que eu quero. Fora isso, eu não tenho o que manda: que é o dinheiro. E bem... é muito corajoso e inconsequente o que eu estou fazendo. Só que eu não conseguiria ter uma estabilidade igual a da Mariana. Eu sei que você está super feliz com sua escolha, só que eu não conseguiria ter este tipo de vida (Alice, ex-aluna).

As condições objetivas de vida também podem “frear”, metáfora nas falas de Marcos, os projetos de vida, tendo que aceitar as opções de escolha que encontram, novas oportunidades que dão novos rumos a suas vidas. Alice relata a dependência de dois fatores

independentes de sua ação pessoal: o contato ou dependência de outras pessoas e a necessidade de recurso financeiros para dar continuidade ao seu projeto de vida.

Portanto, não podemos ter uma noção singular de projeto de vida. Alguns podem ser minimamente estáveis, outros tendem a ser projetos de vida *ioiô*, também há aqueles que são mais projetos de opção de escolha do que realmente projetos de vida, que desconsideram a identidade e as vocação pessoais, por exemplo.

Assim, todos esses projetos de vida acabam seguindo um enredo próprio ou singular. As condições sociais são mais robustas, se associadas a execução dos projetos de vida, na medida em que acabam influenciando as trajetórias que esses jovens podem percorrer na tentativa de realizarem seus projetos de vida. Suas vontades e intenções pessoais são mais frágeis se colocadas em prática no mundo em que vivem. Elas podem ser robustas apenas no processo de construção dos projetos de vida (Eu quero), já que correm o risco de perderem sua força caso sejam postas em execução no mundo real (Eu posso). Os projetos de vida que são mais estáveis e seguros, infelizmente, tendem a ser aqueles que encontram os nichos de sobrevivência na dinâmica do mundo contemporâneo, como as trajetórias no sistema educacional, por exemplo. O processo de individualização também pode deixar suas pegadas sorrateiramente, quase imperceptíveis, em todas as fases dos projetos de vida: da *construção*, da *execução* e com os *resultados* – “sou livre para escolher o que quero para minha vida, meus projetos de vida são intransferíveis, representam as minhas intenções e desejos, e devem ser ulteriormente executados unicamente por mim; logo eu sou o único responsável pelos resultados obtidos”, podem pensar os jovens que são acolhidos pela escola.

CONCLUSÃO

Os dados dessa pesquisa e o material referencial, que possibilitou ter mais sensibilidade nas descrições e nas discussões no decorrer da redação da tese, objetivam apresentar alguns apontamentos sobre as dificuldades que os jovens podem encontrar na sociedade contemporânea: uma objetiva e outra subjetiva. A primeira se refere à instabilidade do mundo atual, a segunda ao processo de individualização, essas são duas características dos tempos atuais. Elas podem influenciar os estudantes do ensino médio na construção de seus projetos de vida e os alunos egressos na sua execução. Os resultados com esses projetos também podem ser percebidos unicamente como consequência de uma dedicação pessoal.

Essas condições sociais podem provocar em seus planos futuros um ciclo constante de ajustes. Um fenômeno social contraditório com a noção de projeto de vida, que pode ser definido como intenções futuras “minimamente estáveis” (Silva; Danza, 2022, p. 3). O processo de individualização é outro fenômeno da era contemporânea: os planos futuros servem como guias para as ações desses jovens, principalmente para suas vidas fora do espaço escolar. Esses podem ser percebidos como algo que terão que realizar com suas próprias forças, solitariamente, levando-os a considerarem-se como os únicos responsáveis pelo desfecho de suas ações.

Retomando a primeira hipótese apresentada na introdução: se o cenário contemporâneo é instável, os projetos de vida desses estudantes dificilmente permanecerão os mesmos por períodos mais longos. Esse foi um dos objetivos principais dessa pesquisa, analisar se a instabilidade do mundo contemporâneo influencia ou condiciona esses jovens, que participaram da pesquisa, a construir projetos de vida de curto prazo, pois objetivos de longo prazo são demasiadamente incertos e não oferecem segurança para sua execução, logo devem permanecer engavetados. Com isso, os projetos de vida seriam flexíveis, adaptando-se constantemente a uma realidade caótica e incerta em diferentes dimensões da vida humana. Como vimos, não podemos pensar apenas em termos cronológicos para realizar uma distinção para períodos de curto e longo prazos, se o que está em questão é a execução das metas futuras desses estudantes. Projetos de curto e longo prazos residem no mesmo local, em um futuro desconhecido. Os prazos que colocam, como apresentados no Quadro 4, são hipotéticos, lançados para um futuro desconhecido, se serão concluídos em alguns meses ou se exigirão uma década de ação direcionada para o mesmo propósito é tão incerto quanto a sua realização.

A única certeza é que os projetos de vida podem organizar seus pensamentos, planejamentos e direcionar suas ações (Damon, 2009), para não correrem o risco de escolherem a primeira oportunidade que surge, conduzindo-os por percursos inesperados, distantes de seus interesses, identidades, desejos ou vocações. Sem metas futuras que dão mais sentido a suas vidas, podem se sentir mais inseguros com as trajetórias que se propõem a percorrer: podem pensar – *não importa qual caminho devo escolher, desde que não fique parado e consiga chegar a algum lugar* – “É porque, eu não entrei na faculdade com motivação, não é? Eu entrei porque aconteceu. Passei e estou lá! Para não sei? Para não ficar sem fazer nada da vida” (Leonardo, ex-aluno).

As conversas coletivas no ano de 2023 e início de 2024 possibilitaram que esses jovens, que finalizaram o ensino médio em 2022, socializassem, com seus relatos, os resultados obtidos ou não com seus projetos de vida ou se ainda estão executando as ações para concretizá-los. As metas principais podem ser direcionadas pelas possibilidades de escolha que encontram em sua realidade social. Nesse cenário, visualizam e selecionam aquilo que desperta seus desejos e motivam suas intenções. Conseguir um emprego, migrar para outros países, conseguir uma independência financeira, morar sozinho, retornar para a casa da mãe, iniciar o curso de graduação que direciona sua vida para determinadas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho entre outros objetivos, que podemos chamar de extrospectivos. Todas essas possibilidades são oferecidas pelas opções de escolha do contexto social, cultural, econômico e material em que vivem. Uma realidade marcada por incertezas e por instabilidades tanto objetivas, como as encontradas no mercado de trabalho, quanto subjetivas, como as oscilações de interesse e dos desejos que motivam esses jovens a escolherem o que querem fazer da vida (Pais, 2016).

Os projetos de vida apresentados com expectativas na dimensão educacional podem ser mais estáveis, lineares e seguros de serem realizados dentro de um prazo estipulado pelas próprias regras institucionais. Como discutimos e exemplificamos com os relatos de alguns jovens, são trajetória de vida institucionalmente padronizadas, de curto ou de longo prazo. Porém, essa *standardização* se limita a organizar os prazos de execução, não oferece segurança ou certeza de acesso à formação educacional, muito menos garantia de que nelas os estudantes poderão permanecer até concluírem todas as etapas estipuladas por essas regulações.

As políticas de juventude tendem a *standardizar* as transições dos jovens para a vida adulta – definindo escolaridades mínimas, circuitos escolares, formação profissional, políticas de emprego – mas os jovens tendem a autonomizar as suas vidas através de “buscas autónomas” de trajetórias que nem sempre se encaixam

nas políticas prescritivas que tendem a estandardizar as transições. Por que razão surge tantas vezes uma contradição entre os padrões estandardizantes da planificação e as trajetórias desestandardizadas? Possivelmente porque essas políticas criam uma lógica de linearidade que nem sempre se ajusta às trajetórias não-lineares (ioiô) do curso de vida de muitos jovens. Muitas dessas políticas tendem a criar uma ordem artificial numa estrutura social que é caótica por natureza. (Pais, 2016, p. 8).

O caso de Mariana personifica essa concepção de linearidade estandardizada por regras institucionais. Como relatou nas conversas coletivas, seu projeto de vida é o mesmo desde os 13 anos de idade: fazer uma faculdade na área de exatas e seguir uma profissão com melhores oportunidade de empregabilidade. Assim, como Mariana, outros jovens personificam essa concepção de linearidade estandardizada ou padronizada por regras institucionais. Seus projetos de vida, ainda construídos no ensino médio, buscam finalizar essa etapa educacional e seguir até a conclusão do ensino superior, não estão liberados dessa estandardização, como aconteceu com Leonardo, Ricardo, Camila, Isabela, Bruna, Mônica, Fernanda, também é a expectativa ainda a ser realizada por Alice.

Porém, Pais (2016), não está incorreto, os dados divulgados pelo Inep em 2024, mostraram que 44,8% dos jovens de 18 a 24 seguiram “trajetórias desestandardizadas”, pois não frequentam e nem concluíram o ensino médio e apenas 21,6% dessa faixa etária se matricularam ou finalizaram o ensino superior (Brasil, 2024). São trajetórias com “buscas autônomas” e liberadas das regulações institucionais, se consideramos a formação educacional e profissional desses jovens. Essa padronização nas regulações institucionais do sistema educacional, permitem aos jovens visualizarem projetos de vida mais lineares, no entanto, a organização caótica do mundo em que vivem, nem sempre permite que sigam uma trajetória linearizada e calculada pela estandardização.

As regulações institucionais determinam o tempo de execução de um projeto de vida. Porém, esses alunos egressos para conseguirem ter acesso ao ensino superior tiveram que seguir as regras do jogo. Há um processo seletivo que separa aqueles que conseguiram obter resultados em seus projetos de vida de outros que terão que prolongar o planejamento dos prazos de execução – “eu estudei esse último ano [2023] para entrar [na faculdade de moda]. Eu tirei uma nota boa no final, mas eu não consegui, entrar por pouco, muito pouco” (Alice, ex-aluna)”. Outra norma institucional que pode prolongar o prazo de execução de seu projeto de vida – “às vezes é a vida que não deixa a gente ir, fazer o que a gente quer” (Camila - ex-aluna).

O mesmo ocorre com a entrada no mercado de trabalho, há processos seletivos, uma competitividade que deixa incerto qual será o prazo de execução desse projeto: conseguir o primeiro ou um novo emprego – “A gente pode até planejar, mas já é difícil de executar, porque por mais, eu digo nessa questão, por mais que você se dedique, não vai depender só de você. Vai depender do mundo lá fora também” (Isabela, ex-aluna). A certeza ou incerteza dos prazos de execução podem ser regulados pelas instituições educacionais e pela própria lógica do mercado de trabalho. Já outras dimensões da vida podem depender de questões mais pessoais: relações humanas (casamento e amizades), saúde, meio ambiente, lazer, vida emocional, por exemplo, são dimensões humanas mais flexíveis às vontades pessoais. O jovem pode escolher morar com a namorada em uma conversa no final de semana, pode se tornar vegano porque leu um artigo sobre alimentação, por exemplo. São projetos de vida que não seguem tantas regulações institucionais, mas ainda podem exigir planejamento e prazos de execução. Nesse sentido, um projeto de vida que é construído sempre dependerá de um prazo para sua execução, esse poderá ou não ser padronizado pelas regulações institucionais, a depender da dimensão da vida humana que motiva ou intenciona a expectativa futura a ser atingida por esses jovens.

Não são apenas os projetos de vida que podem ser de curto ou longo prazos, os resultados obtidos também podem ter vida curta, serem sepultados pouco tempo após sua realização – “eu, por exemplo, eu falei assim... eu consegui uma coisa: fazer faculdade. Só que eu parei e falei assim, nossa! Não é isso que eu quero?” (Bruna, ex-aluna). Os resultados com os projetos de vida podem ser de curto prazo por uma escolha pessoal, como o caso de Bruna. Ou porque o próprio mundo é instável, principalmente, no mercado de trabalho – “a gente olha para trás e vê que já passou por três empregos, assim que você fez 18 anos” (Isabela, ex-aluna). Assim, os resultados obtidos com a conquista de um emprego ou com a entrada na universidade podem ser momentâneos. Concluiu o projeto de vida, executou as ações e obteve sua concretização de acesso a um salário mensal ou de continuidade na formação profissional, mas o resultado foi de curto prazo.

Seu projeto de vida de finalizar o ensino médio com um curso técnico foi concluído, sua meta obteve um resultado, mas qual é o prazo de validade desse diploma? A execução para realização da meta de sair da casa dos pais foi concluída, mas o resultado é de curto ou longo prazo? “Aí, depois o Ricardo, como ele foi fazer faculdade, voltou a morar com a mãe dele” (Marcelo, ex-aluno). Morar com seu antigo amigo de escola foi apenas um evento passageiro para Ricardo, seu planejamento teve como resultado alguns meses de vida. Marcelo, por outro

lado, com um apartamento financiado, espera vivenciar resultados de longo prazo. Mas não deixa de correr o risco de ser também um resultado de curto prazo, momentâneo em sua trajetória.

Quando esses jovens constroem seus projetos de vida sentem a incerteza se serão concluídos e quanto tempo de ação será necessário para realizá-los. Superada essa incerteza outra passa a ocupar o seu lugar: esses resultados serão transitórios ou de vivências de longo prazo? Um projeto de vida concretizado na modernidade líquida, pode oferecer sentimentos de realização, porém *projetos de vida nunca se finalizam*. Quando uma meta futura se concretiza e passa a fazer parte da vida cotidiana, outro que permaneceu engavetado ou em segundo plano logo ocupará o seu lugar. Alguns desses jovens podem dizer: “terminei o curso técnico em eletroeletrônica (projeto de vida realizado), agora posso sair entregando currículos a procura de um emprego (novo projeto de vida a ser executado)”.

Um projeto de vida com resultados esperados não significa que não há nada mais para fazer da vida, que tudo está concluído, o resultado pode ser de curto prazo, logo terá que partir a procura de outro emprego, de uma formação continuada ou querer dar outro rumo para sua vida, propondo para si mesmo novas expectativas. Assim, o projeto de vida desses jovens se torna dinâmico, na medida em que precisa passar por processos de adaptação a novas realidades ou porque sempre há alguma coisa ainda que desejam para sua vida futura, o “eu quero” no projeto de vida nunca é totalmente limitado ou enquadrado pelo “eu posso” – “Eu penso muito em... ou eu faço faculdade de música, que eu quero, ou psicologia, se tudo der errado, ou eu faço cinema, artes cênicas”; “eu falo que eu sou uma metamorfose ambulante. Mas “tipo” a gente muda muito o pensamento querendo ou não”, falas de Ricardo na conversa coletiva de 2023.

Reduzir a dinâmica dos projetos de vida e manter os resultados por longo prazo, exige estabilidade no mercado de trabalho, na vida social e no querer pessoal, fenômenos incomuns para os jovens e para grande parte da população no século XXI.

[...] ela está lá acomodada, porque ela vai... ela sabe que ela tem o emprego dela, sabe que ela tem o salário dela, sabe que vai conseguir fazer a compra do mês. E é isso, aí acaba sendo uma segurança, você se acomoda naquilo, você não quer procurar coisas novas, porque é muito trabalhoso. Ainda mais essa questão... você vai querer fazer uma outra faculdade. É muito trabalhoso. Você está sofrendo para fazer a primeira. Depois que você terminar, se você não conseguir seguir na área, se eu não conseguir um emprego bom, você vai continuar batalhando, você vai falar, assim: “Ah! Por que que eu vou fazer de novo? Então, é meio desmotivador, então acaba colocando a gente na comodidade (Fernanda, ex-aluna).

O que pode quebrar esse ciclo; é se acomodar, viver uma vida de rotina: no mercado de trabalho, nas relações familiares, nas atividades do dia a dia. Mas são todos os jovens que

querem uma vida de rotina? A instabilidade do mercado de trabalho que coloca a salvação dos trabalhadores na flexibilidade de adaptação profissional, permite uma vida de rotina? Ter uma vida com hábitos, com atividades cotidianas de longo prazo faz parte da vida das pessoas na atual modernidade? Apenas, casos raros, como comentados por Fernanda, podem ser encontrados no mundo instável em que vivemos atualmente.

Na era contemporânea, não é necessário ser um sociólogo para compreender que a classe trabalhadora vive de salário, são “homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho” (Antunes; Alves, 2004, p. 336). Uma realidade reconhecida por esses jovens. Agora, que finalizaram o ensino médio, estão liberados para participar da força de trabalho, até então, abreviada pelo processo de formação educacional (Sennett, 2009):

[a escola] inserir no mercado de trabalho também é importante, porque querendo ou não, para gente avançar com nossos objetivos, a gente vai ter que trabalhar, porque querendo ou não, assim que a gente faz dezoito anos, os pais já ficam meio assim, “tipo”: “hummm! você não vai encontrar um emprego, não?” (Fernanda, ex-aluna).

Essa é uma realidade cultural que nasce da organização social estabelecida para adiar a participação dos jovens, durante a formação educacional, nas atividades produtivas (mercado de trabalho) (Reguillo, 2000). Mercado que segue a lógica da *não-linearidade*, diferente daquela que esses jovens vivenciaram no ensino médio. São projetos que dificilmente encontram realizações de longo prazo, podem ser concretizados, mas por quanto tempo farão parte de sua rotina cotidiana é incerto e isso faz nascer um sentimento de insegurança (Bauman, 2001; 2008).

Projetos de vida, na dimensão humana associados ao mercado de trabalho, correm um risco maior de serem de curto prazo. Não há segurança na *instabilidade estandardizada* pela lógica do capital. O modelo de Henry Ford que criou trajetórias padronizadas no mercado de trabalho ou manipulativas evitando a mobilidade da classe trabalhadora perdeu o seu trono (Bauman, 2008). Foi sepultado e em seu lugar a lógica do capital corou como herdeiro novos sistemas de exploração (Antunes, 1999, 2011), sepultando também projetos de longo prazo, que visavam uma carreira com promoções e estabilidade. Muitos jovens reconhecem essa realidade, principalmente quando entram em choque com as vivências cotidianas fora dos muros escolares, como alunos egressos – “É porque no mundo... assim o que a gente está trabalhando, você não sabe se no outro dia você vai ser demitido ou não” (Bruna, ex-aluna).

Damon (2009) define projeto de vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo do eu”. Assim, essa definição, coerente com a perspectiva de eudemonia já mencionada, mostra o projeto de vida como um objetivo “amplo”, de ordem psicológica, que organiza e dá sentido à vida. Ele dura tempo suficiente para

organizar, motivar e mobilizar planos, comportamentos e objetivos de curto e longo prazo e conecta-se ao que é mais central em nossa identidade, assim como apresenta o desejo e impactar o mundo além de si (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 24–25)

A instabilidade do mundo contemporâneo também pode tornar os projetos de vida ambivalentes. Retomado a segunda hipótese da pesquisa, podemos afirmar que os projetos de vida contribuem para que esses jovens encontrem um sentido na vida. Esses planos futuros direcionam suas ações procurando dar novos rumos à vida, porém eles também podem despertar um sentimento de insegurança e ansiedade. Como discutido, por exemplo, a partir dos dados do Gráfico 07 (p. 139), 44% dos jovens se sentem inseguros, quando pensam sobre seu futuro, se conseguirão ou não obter algum resultado com seus projetos de vida. Mas essa insegurança não surge apenas do “futuro, enquanto representação do desconhecido” (Minas Gerais, 2019a, p. 309), esses jovens constroem seus projetos de vida visualizando um tempo ainda inexistente, uma realidade ainda não experienciada. Porém, o futuro enquanto representação do *reconhecido*, também desperta um sentimento de insegurança nesses estudantes quando são motivados a pensarem sobre seus projetos de vida na sala de aula:

Para mim me deu mais ansiedade na vida. Esse Projeto de Vida [disciplina]... Pensar, “tipo”: ah! O que você quer vai estar fazendo daqui a 10 anos? Mas isso é tão longe, é tão distante. Porque a gente que está ralando agora. Saindo seis horas da manhã de casa, voltando quase meia-noite. É, batalhando para conseguir o mínimo, que é um salário-mínimo, sabe? Então, isso me deu muita ansiedade, eu fazia nossa! Fazia... eu tinha até calafrio! (Fernanda, ex-aluna).

A realidade social não pode ser ocultada, como defende a psicologia social, porque mantém uma relação estruturante com a noção de projeto de vida (Marcelino; Catão; Lima, 2009). Ao saírem do ensino médio muitos esperam, que a conclusão do curso técnico ou da entrada no ensino superior possa contribuir para sua mobilidade intergeracional. Têm uma esperança de que sua formação profissional possibilite um percurso diferente da trajetória de vida percorrida pela geração paterna, principalmente, superando uma transmissão intergeracional de renda (Marques et al., 2024). Assim, sentem insegurança com o futuro, não só porque representa o *desconhecido*, mas, sim, o *reconhecido* risco de não conseguirem romper com a tradicional persistência intergeracional de educação e de renda, principalmente. Podem se sentir inseguros, pois sua trajetória de vida corre o risco de não ser diferente da história de vida de seus pais ou familiares próximos, por exemplo. O mundo é instável, mas a desigualdade social ainda deixa suas marcas de estrutura sólida na realidade brasileira.

Apenas com seu próprio esforço esses estudantes podem não encontrar uma mobilidade intergeracional que se reflete como um desejo, um “eu quero” em seus projetos de vida, mas

limitado pelo “eu posso” – “a melhoria e a equalização de alguns atributos individuais, como a educação, são condições necessárias, mas não parecem ser suficientes para a construção de uma sociedade mais fluida. O desafio abrange mudanças estruturais mais profundas, em termos de composição das ocupações e de redução das desigualdades de renda e riqueza (Cruz; Pero, 2024, p. 199). Essa não é uma realidade invisível para os jovens, ocultada pelas ideologias, eles a reconhecem quando refletem sobre suas perspectivas futuras, quando tentam visualizar seu “eu do futuro”. Sabem que não é impossível de passarem pelas mesmas dificuldades que familiares e amigos próximos passam ou já passaram.

Assim, quando os estudantes na sala de aula são motivados a pensarem sobre seus objetivos de curto e longo prazo, podem se deparar com uma das características da modernidade líquida, que torna tudo instável e fluido, menos a tradicional persistência intergeracional de educação e de renda. Essa ainda pode ser uma trajetória em suas vidas futuras delimitada pelas condições sociais e pela escassa distribuição de riquezas.

Nesse sentido, a instabilidade na modernidade líquida dificulta que intenções e ações direcionadas a realização de objetivos futuros sejam “minimamente estáveis”. Refletir sobre a construção de projetos de vida de curto ou longo prazo também pode despertar um sentimento de insegurança, pois é incerto se conseguirão seguir uma trajetória na dimensão educacional, de ocupação e de padrão de vida diferente daquela percorrida pelos seus pais. São questões que tendem a ser padronizadas pelo sistema econômico, político ou pela estrutura caótica da modernidade atual, fenômenos que não dependem exclusivamente de suas ações individuais. Por isso, quando os jovens planejam a construção de seus projetos de vida, podem encontrar, de um lado, objetivos e expectativas futuras que dão mais sentido à vida e, de outro, podem se deparar com um sentimento de insegurança e incerteza.

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. Isso gera **sentido, prazer e segurança**. Como muitos outros aspectos da vida humana, elaborar um projeto é uma atitude que se aperfeiçoa com a técnica e com o tempo - elementos esses que a escola pode fornecer com qualidade. Diante da afirmação de Sêneca¹²¹ (2019, p. 70), de que “muito breve e agitada é a

¹²¹ Essa citação de Sêneca no CRMGEM, chama a atenção, pois se refere a um estilo de vida da elite presente no período da República Romana, praticamente sem resquícios na sociedade contemporânea. Retoma uma ética estoica em termos de práticas do cuidado de si, uma reflexão sobre as ações pessoais cotidianas pautadas em atitudes determinadas por virtudes, valores éticos. Foucault (2010, p. 99-100, grifo nosso) faz os seguintes comentários sobre os trabalhos de Sêneca: “Um jovem devia viver como jovem, um homem maduro como homem maduro, um idoso como idoso. Ora, diz Sêneca, pensando muito provavelmente naquele gênero de repartição tradicional, não posso estar de acordo com as pessoas que repartem sua vida em fatias e que não têm a mesma maneira de viver conforme estejam em uma ou outra idade. [...] No fundo, é preciso que, a cada momento, mesmo sendo jovens, mesmo na idade adulta, mesmo se estivermos ainda em plena atividade, tenhamos, para com tudo que fazemos e somos, a atitude, o comportamento, o desapego e a completude de

vida daqueles que esquecem o passado, negligenciam o presente e temem o futuro”, que ofereçamos instrumentos que possibilitem ao estudante cultivar uma vida longa e serena a partir de um projeto que respeite sua história, valorize seu momento atual e se lance com altivez em direção aos eventos que ainda estão por vir (Minas Gerais, 2019a, p. 324, grifo do autor).

Durante as discussões dos dados, enfatizamos que os estudantes constroem seus projetos de vida, mantendo algum diálogo com professores e colegas no espaço escolar sem perder a autonomia e liberdade de escolha, isto é, são protagonistas de seus projetos de vida. As falas dos alunos egressos, que vivenciaram esses momentos de reflexão sobre seus projetos de vida na sala de aula e possivelmente em outros espaços da escola, revelam, no entanto, que essa construção nem sempre gera prazer ou segurança, pelo contrário, alguns podem sentir “calafrio” e insegurança com as incertezas. As expectativas do CRMGEM idealizam uma realidade que se contrasta, em alguns aspectos, com as vivências reais dos estudantes.

Porém, a escola ainda é um espaço social onde encontram momentos para socializarem suas expectativas futuras, que podem passar por ajustes, sem qualquer implicação para suas vidas cotidianas, ou seja, nesse momento como estudante uma mudança em seus planos futuros dificilmente vai mudar sua rotina de vida: ir à escola e cumprir com as atividades cotidianas como: leituras, avaliações, atividades etc., essas não se alteram. A vida fora do espaço escolar segue outro ritmo, executar o projeto de vida pode significar abandonar a casa dos pais e arcar junto com o namorado os custos de vida em um grande centro urbano. Corre-se o risco de sofrer com o inesperado, com ajustes ou abandono de metas para obter novamente mais segurança. Os riscos e as inseguranças, portanto, podem andar de mão dadas com a execução dos projetos de vida.

Esse é o momento em que esses alunos egressos do ensino médio podem executar e começar a colher ou não os resultados de suas ações na realização de suas expectativas construídas no espaço escolar. Suas percepções ou representações sociais tendem a ser influenciadas pelos valores culturais, que nascem da lógica do capital, colocando esses jovens como os principais responsáveis pela execução e pelos resultados na realização de seus projetos de vida.

alguém que já tivesse chegado à velhice e completado sua vida. Devemos viver nada mais esperando da vida e, assim como o idoso é aquele que nada mais espera da vida, devemos, **mesmo quando jovens, nada esperar**”. O projeto de vida é exatamente o oposto da filosofia de Sêneca, ele é uma espera constante por algo que preencha a vida pessoal, uma espera pelo “eu do futuro” que complete o “eu do presente”, uma insatisfação ou incompletude permanente com aquilo que se é (projetos introspectivos) e uma busca constante pelo que espera fazer e ter no mundo em que vive (projetos extrospectivos) (Bertelsen, 1996). O jovem que nada espera da vida, é um jovem sem projetos de vida, no século XXI ter expectativas futuras representa a esperança, de muitos, para saírem de uma permanência intergeracional, por exemplo, principalmente por meio da formação profissional.

Os problemas sociais podem ser diretamente transformados em disposições psicológicas: em sentimentos de culpa, ansiedades, conflitos e neuroses. Paradoxalmente, um novo imediatismo se desenvolve na relação entre o indivíduo e a sociedade, um imediatismo de desordem tal que as crises sociais aparecem como individuais e não são mais – ou apenas muito indiretamente – percebidas em sua dimensão social¹²² (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24).

A terceira hipótese levantada sobre os projetos de vida desses jovens, considerou o processo de individualização como uma cultura na sociedade contemporânea, a qual nasce da própria realidade material e capitalista, e que pode influenciar as representações sociais ou percepções desses jovens a considerarem a si mesmos como os principais responsáveis pela construção de seus projetos de vida e, conseqüentemente, pela execução e pelos resultados alcançados.

Como vimos no Gráfico 5 (p. 133) e podemos retomar como exemplo, entre outros que foram discutidos, 90% desses estudantes assinalaram a opção sim como resposta para a pergunta que tenta compreender qual é a representação social desses jovens sobre seus planos futuros: são percepções e sentimentos de que sua vida é responsabilidade apenas sua e se veem como os principais responsáveis caso não consigam conquistar o que arquitetam em seus projetos de vida. Isso revelou que, em suas percepções, todo o percurso de sua vida futura será resultado unicamente de suas ações pessoais no presente. O posicionamento dos jovens em outros itens desse Gráfico 5 (p. 133) e do Gráfico 6 (p. 134) também são dados que revelaram as mesmas representações sociais ou perspectivas de alguns jovens que individualizam o desfecho que podem ter com seus projetos de vida. Essas impactam seus planos futuros, pois “as crises sociais” podem aparecer “como individuais” (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24). Esses jovens podem seguir a mesma perspectiva da ética para compreenderem seus projetos de vida, como discutido no Quadro 1, a partir do referencial teórico. A pessoa, agente, é livre para realizar suas escolhas, ela tem a vontade, a intenção de realizar algo, deve estar consciente se ela é boa ou má, e os resultados de sua ação são responsabilidades pessoais (Vázquez, 2017). Se alguém a coagiu a agir por um motivo que não foi de sua escolha, não tem sentido falar que é culpada pelos resultados.

Essa é uma comparação hipotética, pode ser compreendida como uma metáfora, pois as ações éticas são orientadas por valores culturais e os projetos de vida por desejos pessoais e oportunidades de escolha no mundo real. Mas há algo em comum entre ambas: liberdade de

¹²² Do original: “Social problems can be directly turned into psychological dispositions: into guilt feelings, anxieties, conflicts and neuroses. Paradoxically enough, a new immediacy develops in the relationship between the individual and society, an immediacy of disorder such that social crises appear as individual and are no longer – or only very indirectly – perceived in their social dimension” (Beck; Beck-Gernsheim, 2002, p. 24).

escolha → ação → resultado. Esses jovens são livres para escolherem o que querem para suas vidas futuras, são livres para executar as ações e colher os resultados do trabalho realizado, mas isso não significa que estão liberados das condições sociais (Beck; Beck-Gernsheim, 2002; Dantas; Ciampa, 2014). Alguns alunos egressos relataram, na primeira conversa coletiva de 2023, a percepção ou sentimento de responsabilidade pelos acontecimentos em suas vidas:

E eu estava tentando [um emprego], eu estava entregando currículo e eu não tinha encontrado nada. E eu fiquei comparando muito [com outros que eram colegas de turma] e fiquei me... me sentindo muito mal, porque parecia que eu estava perdendo tempo, parecia que eu estava estagnada. Parecia que eu não estava me esforçando o suficiente, porque estava todo mundo conseguindo e eu não estava conseguindo (Alice, ex-aluna).

Eu... a minha percepção é que eu estou plantando o que eu colhi, eu plantei o que no ensino médio? Nada! Aí, eu não estou colhendo, nada. O Marcelo plantou trabalho e está colhendo trabalho. Vocês três [Mônica, Camila, Leonardo] plantaram estudar e tudo mais e estão na faculdade hoje em dia. Como eu não estudei, eu não foquei nada em nenhum momento, hoje em dia eu não aproveitei tanto (Ricardo, ex-aluno).

Alice, sem ajuda de indicações para entrada mercado de trabalho ou de políticas públicas para conseguir o primeiro emprego, não deixou de sair em busca de sua meta. Ela realizou a entrega de currículos e tentou encontrar um trabalho para começar a executar seu projeto de vida. Marcos se considera pouco dedicado, mas morava na zona leste da cidade, embarcava no ônibus até o centro e caminhava mais 50 minutos até chegar à escola, assim, como outros estudantes. Lá cumpria uma grade curricular com mais de 25 disciplinas semanais das 8h às 17h. Caminhava novamente por mais 50 minutos até o centro e embarcava no ônibus para a zona leste da cidade. Concluiu todas as disciplinas em três anos e se formou no curso técnico em eletroeletrônica. Mas comparando-se com outros alunos egressos, acreditava que sua condição atual, era decorrente de sua falta de esforço e nada mais. As falas de Ricardo e Alice se resumem em dois problemas: o sutil processo de individualização que passa despercebido (Beck, 2011) e o robusto mundo das opções de escolha caótico e limitado pelas desigualdades de acesso aos bens de consumo e a uma educação de qualidade (Saviani, 2019).

As políticas públicas, que devem servir de apoio para os jovens conseguirem emprego ou acesso à universidade após concluírem esta etapa educacional, pode passar despercebida em suas trajetórias. Não responsabilizam também as ideologias neoliberais, que nascem da lógica do capital, por tornar o próprio trabalhador como responsável pelo desemprego ou outras mazelas da precarização do mercado de trabalho (Antunes, 1999, 2011). Essa cultura do processo de individualização, que surge na modernidade atual, pode se consumir, junto com a instabilidade cultural, econômica e social, não como uma pedra, mas como um

deslizamento de uma rocha no meio do caminho que esses jovens se propõem a percorrer, motivados pelos seus projetos de vida. Podem se ver como protagonistas tanto na construção de seus projetos de vida no espaço escolar, quanto na execução das ações e dos resultados após a conclusão do ensino médio.

Todas essas fases ou momentos triádicos, se assim podemos chamar, dos projetos de vida: construção → execução → resultados, podem cair unicamente sobre os ombros dos próprios jovens. Isso mostra que, como estudantes e alunos egressos, precisam ser mais críticos aos valores culturais, que nascem principalmente “do dinamismo inato da economia moderna” (Berman, 1986, p. 272), nesse processo que envolve o momento de reflexão e construção de seus projetos de vida. Uma criticidade que deve permanecer principalmente nos momentos posteriores de sua execução e com os resultados dessas ações que provocam sentimentos de felicidade ou frustração. As políticas públicas também se tornam responsáveis pela realização de seus projetos de vida. A família também é um apoio para encontrarem momentos de diálogos que os levem a aprofundar suas reflexões. E a tarefa da escola, como uma instituição de formação humana e profissional, se amplia com os projetos de vida. Não é suficiente o desenvolvimento de habilidades com os conhecimentos culturais e científicos que preenchem os currículos escolares, esses jovens precisam aprender e entender os limites entre as responsabilidades pessoais e éticas e aqueles que devem ser atribuídos também à organização do mundo em que vivem: ao sistema político, educacional, econômico. Esses também são responsáveis pelos resultados em seus projetos de vida.

A noção de projetos de vida, em um primeiro momento, parece se revelar facilmente à compreensão humana. A palavra “projeto(s)” é uma metáfora com sentido limitado, fácil de ser interpretada, com origem latina – *projectus*: “lançado para longe, para fora, arremessado” (Souza, 1934, p. 643); deixa sugestões de um “eu” lançado para longe no tempo, arremessado para o futuro. Na fala de Camila – o “eu do futuro”, um eu que se encontra lançado para longe do presente ou arremessado para o futuro. Um “eu do futuro”, que sirva de guia para as escolhas do presente e que seja referência de um itinerário pretendido: de ações cotidianas que conduzam àquilo que se espera viver, mas ainda não se vive. Qual escolha é a correta para se chegar até a esse “eu do futuro”, esse eu lançado para longe, mas que dá sentido e motiva as atividades cotidianas da vida?

A disciplina de Projeto de Vida pode ser um espaço importante para esses estudantes do ensino médio pensarem sobre suas identidades e compartilharem suas expectativas futuras, sejam essas de entrada no mercado de trabalho ou no ensino superior, sem desconsiderar ainda

outras dimensões da vida humana. Ter um projeto de vida ou refletir sobre as possibilidades de escolha que direcionam sua vida futura para aquilo que desejam é algo que faz parte da própria temporalidade da vida humana. Passado, presente e futuro se fundem na existência humana e os jovens podem voltar seu olhar para sua história de vida, para seu contexto social e econômico, ao mesmo tempo em que se projetam para momentos distantes do presente, visualizando o que esperam para o seu “eu do futuro”. Nesse sentido, o projeto de vida não é algo que surge com os novos currículos escolares propostos pela BNCC, pois mesmo que esse tema não esteja presente em discussões na sala de aula, como uma tarefa educacional, sempre deixará impressa sua marca na vida desses jovens, porque é uma condição *sine qua non* quando pensam sobre seu “eu do futuro”. Ao refletirem sobre o que irão fazer da vida após finalizarem o ensino médio, naturalmente, pensarão em metas de curto ou longo prazo, em escolhas, possibilidades e impossibilidades que poderão direcionar suas trajetórias e vivências no futuro. No entanto, a construção do projeto de vida para esses estudantes do ensino médio é um processo ambivalente: promove um sentido à vida, mas também desperta medos e ansiedades, já que as incertezas e limitações do mundo fazem parte da vida.

A trajetória pode ser incerta, mas o projeto de vida é uma expectativa ou esperança que pretende trazer, para suas histórias de vida, experiências ainda não vividas. As intenções e desejos desses estudantes direcionam suas escolhas em seus planos futuros, tomando-os, em suas perspectivas, como os principais responsáveis pela execução e realização das metas que propõem a si mesmos, ainda que as limitações econômicas possam dificultar ou prolongar esses projetos de vida. Nesse sentido, as políticas públicas não podem ser desprezadas pelos jovens quando se propõem a construir suas expectativas futuras, uma vez que podem ter suas chances de vida limitadas economicamente para concretizarem os objetivos em seus projetos de vida. As políticas públicas tornam-se corresponsáveis pelos resultados de suas metas de curto e longo prazo. Elas podem transformar a realidade desses jovens, à proporção que auxiliam na transferência de renda e na superação dessa realidade limitada pelas desigualdades sociais.

É necessário enfatizar que os estudantes dessa escola participante da pesquisa passaram por um processo de dupla matrícula, ou seja, estavam cursando o ensino médio regular e ao mesmo tempo matriculados no ensino técnico em cursos profissionalizantes. A carga horária de nove horas aula diária é uma esperança, na perspectiva desses jovens, de entrada no mercado de trabalho que não é tão hospitaleiro na sociedade contemporânea. Uma escola de período integral amplia o desenvolvimento de habilidades que tornam esses estudantes mais

reflexivos e críticos, à proporção que se apropriam de saberes científicos, filosóficos e estéticos acumulados pelo ser humano no decorrer da história. Esses jovens tendem a apresentar maior acesso a esses saberes, finalizam o ensino médio com a possibilidade de apropriarem-se mais desses conhecimentos do que outros estudantes com currículos de meio período. Entretanto, esse ensino integral ainda enfrenta um “enxugamento” das disciplinas de *formação geral básica* da BNCC, que sustentam os conhecimentos necessários para os processos seletivos de entrada em um curso superior. Uma expectativa futura importante para muitos jovens que procuram dar continuidade à sua formação profissional e educacional.

Os projetos de vida podem ter uma perspectiva em diferentes dimensões da vida humana, mas tanto os conteúdos propostos no currículo da disciplina como as intenções principais dos jovens com seus planos futuros engessam essa noção a uma inclinação vocacional ou escolha profissional a ser seguida. É importante que os jovens visualizem a multiplicidade da realidade e da vida humana, encontrando espaço em suas ações cotidianas para momentos de lazer ou cultivo de amizades, por exemplo.

Ainda, é necessário pontuar outras questões que não foram o tema central dessa tese, mas surgiram implicitamente nas discussões. Seriam os projetos de vida desses jovens são voltados para seu próprio eu? Projetos de vida pessoais, que se preocupam apenas com seus interesses e intenções, conduzindo-os à realização de objetivos futuros unicamente pessoais. O processo de individualização, que lança sobre os ombros do indivíduo a responsabilidade pela sua trajetória de vida, influencia os jovens a pensarem na construção desses planos futuros como algo pessoal e com os objetivos principais voltados para seus interesses pessoais, porém após a realização de suas metas, passam a fazer parte de uma rede de funções e se tornam também coautores da sociedade em que vivem. Se assumimos a perspectiva de Nobert Elias (1994, p. 23) podemos pensar os projetos de vida como uma expectativa futura que visa participar, de algum modo, dessa rede de funções – “todas essas funções interdependentes, as de diretor de fábrica ou mecânico, dona-de-casa, amigo ou pai, são funções que uma pessoa exerce para outras, um indivíduo para outros indivíduos” (Elias, 1994, p. 23).

Assim, esses projetos de vida não seriam em algum momento vivenciados na coletividade, desempenhando funções entre si no espaço social? Na perspectiva de Bauman, entretanto, as lutas coletivas se dissolveram, não encontram mais afinidades ou laços que as tornem resistentes à dinâmica da sociedade atual. Portanto, essa tese também deixa em aberto se no processo de individualização há espaço na disciplina de Projeto de Vida para se pensar em *projetos de vida coletivos*. Os jovens estariam dispostos a unirem forças para caminharem

ombro a ombro na construção de uma sociedade mais acolhedora e hospitaleira? A liberdade não é conquistada apenas em coletividade? Como discute Bauman, na filosofia de Durkheim apenas a coerção social abre a esperança de liberdade. Podemos dizer, nessa perspectiva, que os jovens ao se colocarem sobre a proteção da sociedade, podem se tornar dependentes dela, mas se trata de uma dependência libertadora, logo os *projetos de vida coletivos* seriam uma possibilidade de experienciar uma liberdade verdadeira. Esses jovens, entretanto, já encontram a liberdade necessária para realizarem suas escolhas, mesmo que limitadas. Ninguém pode negar que há uma certa liberdade em suas vidas, não podem escolher serem jovens para sempre, nem em um estalar de dedos ser e ter o que desejam, mas são livres para seguir o caminho que quiserem sob a proteção da sociedade. Como a personagem Alice, podem ter dúvidas sobre qual caminho seguir, mas é o próprio preço a se pagar por serem livres e, conseqüentemente, terem que descobrir por si mesmos o que fazer. Isso significa que são abertos às opções de escolha, sendo essa liberdade algo que lhes permitem ter um projeto de vida.

A palavra vida associada a projeto deixa mais amplo os sentidos dessa relação: *projetos de vida*. A esfera da vida humana pode direcionar diferentes planos futuros: emocionais, familiares, políticos, religiosos, econômicos, de lazer, culturais etc. Nesse universo subjetivo e objetivo da vida humana o jovem estudante é posto a pensar sobre qual história de vida deseja para si mesmo. Essa tese também procurou discutir, que a tarefa educacional de orientar os estudantes na construção de seus projetos de vida não é tão simples como parece ser, ainda há muito o que se discutir sobre sua verdadeira função na formação educacional e efeitos *na vida* desses jovens, não se trata de resumir os *projetos de vida*, a um *projeto de vida* na perspectiva de uma futura profissão a ser seguida – “a competência Trabalho e Projeto de Vida está ligada à formação do jovem para ser protagonista na sociedade em que vive e para o mundo do trabalho” (Minas Gerais, 2019a, p. 40). Esse não pode ser o único *projeto de vida* que esses jovens devem construir, precisam de *projetos de vida* que valorizem todas as dimensões humanas: sociais, políticas, emocionais, culturais, ambientais etc. *Projetos de vida pessoais*, que não recusem a participação e a contribuição na construção de *projetos de vida coletivos*.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicolas. Dicionário de filosofia. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMO, Helena. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. Em: PINHEIRO, Diógenes et al. (org.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 19–59.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (org.). Prácticas sociales y representaciones. México D. F.: Ediciones Coyoacán, 2001, p. 11–32.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, [s. l.], v. 2, p. 55–59, 1999. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. Serviço Social & Sociedade, [s. l.], n. 107, p. 405–419, 2011. Disponível em: [10.1590/s0101-66282011000300002](https://doi.org/10.1590/s0101-66282011000300002). Acesso em: 14 maio 2024.
- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Educação & Sociedade, [s. l.], v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Emanuel. O teatro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- ARAÚJO, Ulisses S.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus Editorial, 2020.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAÚJO, Joaquim Machado. A educação na contemporaneidade: Entre a emancipação e o retrocesso. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CMfrVRSLrCwfFm6sdD8fbVR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ARCE, ALESSANDRA. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 22, n. 74, p. 251–283, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ATKINSON, Will. Not all that was Solid has Melted into Air (or Liquid): A Critique of Bauman on Individualization and Class in Liquid Modernity. *The Sociological Review*, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 1–17, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-954X.2008.00774.x>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BALLÓ, TANÍA. *Las sinsombrero: sin ellas la historia no estaría completa*. 1. ed. [S. l.]: Epub, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contatas histórias vividas*. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010a.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. tradução: Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

BAUMAN, Zygmunt. *Hermenêutica e ciência social: abordagens da compreensão*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

BECK, Ulrich. *La società del rischio: Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci editore, 2005.

BECK, Ulrich. *Risk Society: Towards a New Modernity*. Trad. Mark Rittered. London: Sage Publications, 1992.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage, 2002.

BEILHARZ, Peter. *Intimacy in postmodern times: A friendship with Zygmunt Bauman*. Manchester: Published by Manchester University Press, 2020.

BEILHARZ, Peter. Zygmunt Bauman: Dialectic of Modernity. London: SAGE, 2000.

BERMAN, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERTELSEN, Preben. General psychological principles in kohut's self psychology reconsidered from a phenomenological perspective. *Journal of Phenomenological Psychology*, [s. l.], v. 27, n. 2, 1996.

BEST, Shaun. Zygmunt Bauman: why good people do bad thing. London and New York: Routledge, 2016.

BOLONHA, Carlos; TEFFÉ, Chiara de. COTAS UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE O COMPORTAMENTO INSTITUCIONAL. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, [s. l.], v. 55, p. 121–142, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/31488>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BOSCO, Estevão. Sociedade de Risco: introdução à sociologia cosmopolita de Ulrich Beck. São Paulo: Annablume Editora, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. tradução: Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. 1ª ed. São Paulo, Porto Alegre: Edusp e Zouk, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 128/2022, pelo Decreto legislativo no 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 62. ed. Brasília: Edições Câmara, 2023a.

BRASIL. Decreto no 7.234 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Casa Civil: Brasília: 19 jul. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional no 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Lei no 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. Resolução No 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b.

BRASIL. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023/IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA No 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRAUNSTEIN, Philippe. Abordagens da intimidade nos séculos XIV-XV. In: DUBY, Georges *et al.* (org.). História da vida privada, 2: da Europa Feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 552–648.

BUNDICK, M. Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. Stanford University, Stanford, 2009. Disponível em: <https://purl.stanford.edu/cb008zb6473>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARROL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARVALHO, Rosana Areal; SILVA, Fernanda Aparecida Rodrigues; EVANGELISTA, Raquel Jesus. A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, [s. l.], v. 101, n. 258, p. 458–479, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4405>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. Locus: Revista de História, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 145–159, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20352>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CASSAB, Clarice. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. PERSPECTIVA, Erechim, [s. l.], v. 34, n. 128, p. 39–51, 2010.

CASTELLANO, Mayka. “Só é fracassado quem quer”: a subjetividade loser na literatura de autoajuda. Galáxia (São Paulo), [s. l.], n. 29, p. 167–179, 2015.

CATÃO, M. F. Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária., 2001.

CAVALCANTE, Stefani; BARROS, Glenda. Enem 2024: Estudantes empurram ônibus atolado para conseguir chegar a local de prova. G1, [s. l.], 3 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2024/11/03/enem-2024-estudantes-empurram-onibus-atolado-para-conseguir-chegar-em-local-de-prova.ghtml>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CHAUI, Marilena. Introdução à história da filosofia dos pré-socráticos a Aristóteles. 11ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. V. 2

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silva T. M; CODO, Wanderley (org.). Psicologia Social - O Homem em Movimento. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58–77.

CIAMPA, Antonio Da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. *Interações: estudos e pesquisa em psicologia*, [s. l.], v. 3, n. 6, 1998.

COLLINS, W. Andrew; STEINBERG, Laurence. Adolescent development in interpersonal context. *In*: DAMON, William; LERNER, Richard M. (org.). *Child and Adolescent: Development An Advanced Course*. New Jersey: JOHN WILEY & SONS, 2008. p. 552–593.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Bruxelas, [s. l.], 2007.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?. *In*: DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares; CARRANO, Paulo (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205–228.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos Estudos - CEBRAP*, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 523–542, 2020.

CORROCHANO, MARIA CARLA; TOMMASI, LIVIA DE. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, [s. l.], v. 34, n. 99, p. 353–372, 2020.

COSCIONI, Vinicius. A comprehensive theory of life projects. 2021. 1–382 f. Tese - Universidade de Coimbra e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coimbra, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250595/001135758.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 ago. 2024.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 27–51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100003>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CRUZ, Gabriela Freitas da; PERO, Valéria. Mobilidade intergeracional de renda no Brasil: uma análise da evolução nos últimos vinte anos. *Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)*, [s. l.], v. 54,

n. 1, p. 169–210, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/16178>. Acesso em: 24 ago. 2024.

DAMON, William. O que os jovens querem da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall C. The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 119–128, 2003.

DAMON, William; MENON, Jenni; COTTON BRONK, Kendall. The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 119–128, 2003.

DANTAS, Sérgio Silva. De refém a protagonista: o desenvolvimento de identidades políticas e projetos de vida tornando o consumo um viabilizador de identidades emancipadas. 2013. - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17041>. Acesso em: 11 nov. 2022.

DANTAS, Sergio Silva. Identidade Política e Projetos de Vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 29, n. 0, p. 1–9, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i172030>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DANTAS, Sérgio Silva; CIAMPA, Antônio da Costa. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. *Revista de Psicologia*, [s. l.], v. v. 5 - n. 2, p. 138–152, 2014.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1482/1380>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DANZA, Hanna Cebel. Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores. 2020. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DAVIS, Mark. Liquid Sociology – What For?. In: LIQUID SOCIOLOGY: METAPHOR IN ZYGMUNT BAUMAN’S ANALYSIS OF MODERNITY. London and New York: Routledge, 2016. p. 1–12.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos; LEÃO, Geraldo. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 32, n. 117, p. 1067–1084, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Acesso em: 12 maio 2024.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 127–153.

DOBB, Maurice. Do feudalismo para o capitalismo. Em: SWEEZY, Paul *et al.* (org.). A Transição do Feudalismo para o Capitalismo. Tradução: Isabel Didonnet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 209–2214.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. Em: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ª ed. Campinas: autores Associados, 2021.

DUTRA, Roberto. Diferenciação da sociedade, desigualdade social e individualização: uma reinterpretação da tese de Ulrich Beck. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, [s. l.], n. 116, p. 197–228, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-197228/116>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ELIAS, Nobert. *A sociedade dos indivíduos*. tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAGIANI, Cílon César; PREVITALI, Fabiane Santana. O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In: RICARDO ANTUNES (ORG.) (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 453–473.

FERREIRA, Victor Sérgio. A pedagogização de novas “profissões de sonhos” nos horizontes juvenis. *Revista IEPF - Dirigir e Formar*, [s. l.], v. 17, n. 2182–7532, p. 33–36, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/31816>. Acesso em: 27 maio 2024.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 28, n. 76, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FRATESCHI, Yara. Virtude e Felicidade em Aristóteles e Hobbes. *Journal of Ancient Philosophy*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 1–19, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaantiga/article/download/42479/46147/0>. Acesso em: 29 jan. 2024.

GALBRAITH, John Kenneth. *O Colapso da Bolsa, 1929*. São Paulo: Expressão e Cultura, 1972.

GANAN, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 37, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GANE, N. Zygmunt Bauman: Liquid Modernity and Beyond. *Acta Sociologica*, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 267–275, 2001.

GANE, Nicholas; ZYGMUNT, Bauman. Zygmunt Bauman: Liquid Sociality. In: *THE FUTURE OF SOCIAL THEORY*. London and New York: Continuum, 2004.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

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

GONÇALO, Mariana Fancio. *Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. 2017. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 183–193, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>. Acesso em: 11 jun. 2024.

HADDAD, Alice Bitencourt. Sobre pais e filhos na Ética a Nicômaco. *Anais de Filosofia Clássica*, [s. l.], v. 9, p. 67–75, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47661/afcl.v9i18.3185>. Acesso em: 12 ago. 2024.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo - Parte II*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HONORATO, Gabriela *et al.* Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In: HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise (org.). *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ: Ação Educativa, 2022. p. 35–67.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - (ICE). *Parceiros Estratégicos*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JØRGENSEN, Ingvid; NAFSTAD, Hilde Eileen. Positive Psychology: Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives. In: LINLEY, P. Alex; JOSEPH, Stephen (org.). *Positive Psychology in Practice*. Canada: John Wiley e Sons, Inc., 2004. p. 15–34.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *Anais. Reunião Científica Regional da ANPED - XI ANPED SUL*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 13–36, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 26 maio 2024.

LEAL MELO-SILVA, Lucy; CARDOSO DE OLIVEIRA, Marina; SCALON MANZAN, Júlia. Trajetórias de estudantes cotistas para o ingresso numa universidade pública brasileira. *Psicologia em Estudo*, [s. l.], v. 28, p. 1–16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v28i0.52127>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LEÃO, Pedro A. A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, [s. l.], v. 5, p. 63–79, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3283>. Acesso em: 4 maio 2023.

LEHMAN, Yvette Piha. Orientação profissional na pós-modernidade. Em: LEVENFUS, ROSANE SCHOTGUES; SOARES, DULCE HELENA PENNA (org.). *Orientação vocacional ocupacional*. 2aed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19–30.

LEVENFUS, ROSANE SCHOTGUES. Orientação vocacional ocupacional: abordagem clínica psicológica. Em: LEVENFUS, ROSANE SCHOTGUES; SOARES, DULCE HELENA PENNA (org.). *Orientação vocacional ocupacional*. 2aed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 117–134.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Para uma reconstrução dos conceitos de massa e identidade. *Revista Psicologia Política*, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 1–23, 2008. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2022.

LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2017.

LOPES, Roseli Esquerdo; PEREIRA, Beatriz Prado. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 193–216, 2016.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Tradução de Ricardo Côrrea Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha; SILVEIRA, Amanda Da Costa. Self: Um conceito em desenvolvimento. [S. l.: s. n.], 2012.

MACHADO, Cecília; PINHO NETO, Valdemar Rodrigues. The Labor Market Effects of Maternity Leave Extension. In: SOCIETY OF LABOR ECONOMISTS 24TH ANNUAL MEETING (SOLE). Arlington, VA: The Society of Labor Economists, 2019. p. 1–24.

MAGALHÃES, Felipe Nunes Coelho. O espaço do Estado no neoliberalismo: elementos para uma redefinição crítica. *GEOgraphia*, [s. l.], v. 18, n. 37, p. 35–60, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i37.a13757>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MAHLMEISTER, Rodrigo *et al.* Revisitando a Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, [s. l.], v. 73, n. 2, p. 159–180, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20190008>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MALVEZZI, Sigmar. Empregabilidade e carreira. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [s. l.], v. 2, p. 64–68, 1999. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2024.

MANNHEIN, Karl. Diagnóstico de nuestro tiempo . 5aed. México: Fondo de Cultura Economica, 1975.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 544–557, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=pt&tlng=pt.

MARCIA, James E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 551–558, 1966.

MARQUES, Gerlany de Araújo *et al.* Mobilidade intergeracional de ocupação, educação e padrão de vida no Brasil. In: 2024, Vitória. XXII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos – XXII ENABER. Vitória: Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos - ABER, 2024. Disponível em: <https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7->

submissions/32299/MOBILIDADE-INTERGERACIONAL-DE-OCUPACAO-EDUCACAO-E-PADRAO-DE-VIDA-NO-BRASIL.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

MARX, Karl Marx; ENGELS, Friedrich. Manifesto comunista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASLOW, Abraham H. Motivação e personalidade. 2aed. Nova Iorque: Harper e Row, 1970.

MATTOS, Amana Rocha; CASTRO, Lucia Rabello de. Jovens e a liberdade: Reflexões sobre autonomia, responsabilidade e independência. *Psicologia e Sociedade*, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 65–73, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p065>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2019a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Processo de Construção do Currículo Referência de Minas Gerais. Secretária de Estado de Educação: 2019b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 17, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MIRANDA, Renata Marques Rego; CURY, Vera Engler. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, [s. l.], v. 20, n. 47, p. 391–400, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yssbkCKq5yD3JyjcYVTfHgP/?format=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 47, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MUELLER, Rafael Rodrigo. O novo (velho) paradigma educacional para o Século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 47, n. 164, p. 670–686, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143906>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MYTHEN, Gabe; WALKLATE, Sandra. Risk, Nichtwissen and fear: Searching for solidity in liquid times?. In: DAVIS, Mark (org.). *Liquid Sociology: Metaphor in Zygmunt Bauman's Analysis of Modernity*. New York: Routledge, 2016. p. 139–156.

NEITZEL, Odair; MAZZONETTO, Clênio Vianei. A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento. *Educar em Revista*, [s. l.], v. 39, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84568>. Acesso em: 26 jul. 2024.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. *Revista Novos Rumos*, [s. l.], v. 50, n. 1, 1969. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NORTH, Douglass C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

NORTH, C. Douglass. *Understanding the process of economic change*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

ORTEGA Y GASSET, José. *La rebelión de las masas*. Madrid: Clásicos Castalia, 1998.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 371–381, 2009.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Berlin: GD Publishing/Edições Machado, 2016.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude. Alguns contributos. *Análise Social*, [s. l.], v. XXV, 1990.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, [s. l.], n. 64, 2017.

PAIS, José Machado. Trajetórias biográficas e novas configurações subjetivas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira (org.). *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 27–40.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia; BAUMAN, Zygmunt. Entrevista com Zygmunt Bauman. *Tempo Social*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 301–325, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/JjQcm7wmFXWn5ZPTWVyTSSM/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PODER360. China está mudando regras do jogo, diz Biden sobre comércio com país. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/china-esta-mudando-regras-do-jogo-diz-biden-sobre-comercio-com-pais/#:~:text=O%20presidente%20dos%20Estados%20Unidos,n%C3%A3o%20%C3%A9%20prejudicar%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 17 set. 2023.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu: apuração do texto em confronto com o original e introdução: Therezinha Bartholo*. 9oed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

POMPEIA, Raul. *O Atheneu*. Rio de Janeiro: Gazeta de Noticias, 1888.

PRESGRAVE, A. B. O sistema educacional alemão: um convite à reflexão. *Revista FIDES*, [s. l.], v. 7, p. 8–11, 2017. Disponível em: <http://www.revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/255>. Acesso em: 19 maio 2023.

RATTANSI, Ali. *Bauman and contemporary sociology: a critical analysis*. Manchester: Manchester University Press, 2017.

RAY, Larry. From postmodernity to liquid modernity. What's in a metaphor? In: ELLIOTT, Anthony (org.). *The Contemporary Bauman*. New York: Routledge, 2013. p. 63–80.

REGUILLO, Rossana Cruz. *Emergencia de culturas juveniles - Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RONCIÈRE, Charles de la. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença: da Europa feudal à Renascença. Em: DUBY, Georges et al. (org.). *História da vida privada, 2: da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 166–312.

RYFF, Carol D.; SINGER, Burton H. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 13–39, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229–248.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVICKAS, Mark. Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, [s. l.], v. 90, n. 1, p. 13–19, 2012.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Novo Ensino Médio: escolas do 1º ano do ensino médio implementarão a proposta em 2022. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-banco-de-noticias/162-novo-ensino-medio-escolas-do-1-ano-do-ensino-medio-implementarao-a-proposta-em-2022>. Acesso em: 4 set. 2023.

SELIGMAN, Martin E. P. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 5–14, 2000.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. tradução: Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. São Paulo: Record, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 619–634, 2006.

SEVERINO, Antônio. Educação e ética no processo de construção da cidadania. Em: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 38, 2022.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos; SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Natal)*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 107–115, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>. Acesso em: 12 maio 2024.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos; SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria. Desenvolvimento da identidade em adolescentes estudantes do ensino médio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 326–333, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300002>. Acesso em: 12 maio 2024.

SOUZA, Francisco Antônio. *Novo dicionário Latino-português*. Paris: Librarie Aillaud, 1934.

TAYLOR, Richard. O sentido da vida. In: TRAD. DESIDÉRIO MURCHO (org.). *Viver para quê? Ensaio sobre o sentido da vida*. Lisboa: Dinalivro, 2000. p. 33–47.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia; ROSA, Kaio Lucas da Silva. A flexibilização do trabalho como regra no capitalismo: conceituação e proposições teórico-analíticas. *Cadernos EBAPE.BR*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1–13, 2023.

TESTER, Keith. *The Social Thought of Zygmunt Bauman*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

UNGER, Lynna Gabriella Silva; BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira; CARDOSO, Livia de Rezende. Escola da Escolha e suas produções curriculares para a juventude, o futuro e a diferença. *Revista e-Curriculum*, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 1603–1632, 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Ética*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

WAGNER, Izabela. *Bauman: uma biografia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

WAYNE, Michael; CABRAL, Vinícius Neves de. Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 46, n. 3, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117535>. Acesso em: 26 jun. 2024.

WEBB, Jen; SCHIRATO, Tony; DANAHER, Geoff. *Understanding Bourdieu*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2002.

WEBB, Jen; SCHIRATO, Tony; SCHIRATO, Tony. *Understanding Bourdieu*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2002.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares; CARRANO, Paulo (org.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135–154.

ANEXO 1 – Questionário aplicado na plataforma Survio



Projeto de Vida

Apêndice: Pesquisa

Projeto de Vida

Olá estudante do Ensino Médio,

Por favor, reserve alguns minutos de seu tempo
para preencher a seguinte pesquisa.

1 Nome completo:

2 Turma:

3 Telefone:

7 QUANDO VOCÊ PENSA EM SEU PROJETO DE VIDA FUTURO A MAIOR PARTE DO QUE DESEJA REALIZAR E CONQUISTAR SE CONCENTRA EM QUAL PERÍODO DA SUA VIDA?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- ☐ Nos próximos 2 anos.
- ☐ Nos próximos 4 anos.
- ☐ Nos próximos 6 anos.
- ☐ Nos próximos 8 anos.
- ☐ Nos próximos 10 anos.
- ☐ Nos próximos 12 anos ou mais.

8 O QUE VOCÊ REALMENTE GOSTARIA DE ESTAR FAZENDO NA ÁREA DE TRABALHO DAQUI A 5 ANOS?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- ☐ Penso mais em ter uma profissão autônoma ou trabalhar como prestador de serviços. Acho que é impossível saber o que realmente vou estar fazendo daqui a 5 anos.
- ☐ Penso em estar trabalhando em uma empresa após finalizar o Ensino Médio.
- ☐ Vou procurar ter sempre um vínculo empregatício não me importando muito com a área de trabalho.
- ☐ Penso em fazer faculdade para ter um trabalho na área do curso que realizar.

9 QUAL A IMPORTÂNCIA DAS DIMENSÕES HUMANAS APRESENTADAS ABAIXO EM SEU PROJETO DE VIDA?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Sem qualquer importância	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
Conseguir finalizar um curso superior na área que desejo.	☐	☐	☐	☐	☐
Ajudar financeiramente a minha família ou as pessoas com quem moro.	☐	☐	☐	☐	☐
Reservar um tempo semanal para atividade de lazer: jogos, dança, ouvir música, viajar, cuidar dos animais de estimação etc.	☐	☐	☐	☐	☐
Fazer alguma coisa para ajudar a reduzir os problemas ambientais.	☐	☐	☐	☐	☐

Reservar parte do meu tempo semanal para meditação, religião e espiritualidade.	☐	☐	☐	☐	☐
Reservar parte do meu tempo para cuidar da minha saúde: de minha alimentação e atividades físicas.	☐	☐	☐	☐	☐
Casar e ter filhos.	☐	☐	☐	☐	☐
Ter um tempo semanal para conversar com os amigos e manter e criar novas amizades.	☐	☐	☐	☐	☐
Ajudar a fazer um mundo melhor, onde as pessoas se respeitem mais e tenham mais qualidade de vida.	☐	☐	☐	☐	☐

10 O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sou muito flexível na minha vida, mudo rápido de opinião e sobre o que quero estar fazendo no meu futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
Não gosto de ficar fazendo a mesma coisa por muito tempo e quero trabalhar pouco tempo na mesma profissão.	☐	☐	☐	☐	☐
Quero fazer bastante coisa diferente, conhecer pessoas diferentes, lugares diferentes e trabalhos diferentes.	☐	☐	☐	☐	☐
Gostaria de trabalhar na mesma empresa por mais de 10 anos.	☐	☐	☐	☐	☐
As coisas hoje mudam muito rápido e tenho que mudar também para conseguir acompanhá-las profissionalmente.	☐	☐	☐	☐	☐

11 O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O curso superior que gostaria de fazer nos próximos anos é muito concorrido, acho que não vou conseguir me formar nesta área.	☐	☐	☐	☐	☐
Me dedico para passar no ENEM e entrar na faculdade que desejo.	☐	☐	☐	☐	☐

A profissão que realmente quero exercer é bastante competitiva, muitas pessoas querem uma vaga ou montar um pequeno negócio nesta área, então sei que tenho que me dedicar para ser o melhor.	☐	☐	☐	☐	☐
Concluir o Ensino Médio não muda muita coisa na nossa vida profissional e os cursos técnicos não ensinam o suficiente para exercermos a profissão.	☐	☐	☐	☐	☐
O Ensino Médio que vou concluir e mais um diploma de curso superior nos próximos anos me ajudariam muito a conseguir um trabalho melhor.	☐	☐	☐	☐	☐
Não consigo aprender muito no Ensino Médio para exercer uma profissão, isso me deixa inseguro com relação a realização de meus objetivos futuros.	☐	☐	☐	☐	☐
Quero muito começar um curso superior nos próximos anos.	☐	☐	☐	☐	☐
O trabalho e o estudo para mim são importantes, mas apenas para conseguir ter uma vida melhor, ter dinheiro para pagar as contas e comprar as coisas que gosto e uma casa ou apartamento no futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
Sei que se não me dedicar nos estudos e não conseguir certificados e diplomas a minha vida será mais difícil, vou viver sempre em apuros financeiros por causa disso.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu quero ter uma qualidade de vida melhor no futuro e sei que isso depende da minha dedicação no estudo e em conseguir um trabalho melhor.	☐	☐	☐	☐	☐
Se meus objetivos de trabalho e estudo não estiverem sendo atingidos, é porque estou fazendo alguma coisa errada.	☐	☐	☐	☐	☐
Precisamos nos dedicar para sermos mais competitivos e fazer a faculdade que queremos e conseguir um bom trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu pretendo fazer um curso superior para ter ainda mais oportunidade de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu gosto de estudar porque isto garante um trabalho melhor no futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu preciso estar sempre estudando e me aprimorando como pessoa e profissionalmente para não fracassar na conquista de meus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐

12 QUANDO COMEÇAR A TRABALHAR O QUE MAIS GOSTARIA DE FAZER COM SEU SALÁRIO OU RENDA NO PRIMEIRO ANO? OU SE JÁ TRABALHA, O QUE MAIS GOSTARIA DE CONSEGUIR COM SUA RENDA?

13 SE VOCÊ TIVESSE CONSEGUIDO UM TRABALHO OU UM EMPREGO MELHOR NO HORÁRIO DAS AULAS, VOCÊ TERIA ACEITADO? POR QUÊ?

14 O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O que eu faço na escola não me ajudará a conquistar o que eu quero nos próximos anos.	☐	☐	☐	☐	☐
O Ensino Médio dá um direcionamento na minha vida, tenho mais certeza do que fazer nos próximos 3 anos.	☐	☐	☐	☐	☐
Não gostaria de ter trabalhos temporários ou casuais como: freelance, meio período ou estágio, pois não garantem segurança no emprego.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu não vejo auxílio do governo, da prefeitura ou de alguém aqui na cidade para me ajudar a conseguir o meu primeiro emprego.	☐	☐	☐	☐	☐
Eu quero trabalhar apenas naquilo que eu gosto, mas se surgir outras coisas para fazer, eu vou aceitar a oportunidade.	☐	☐	☐	☐	☐
As empresas deveriam dar mais oportunidades para os jovens que estão começando a trabalhar.	☐	☐	☐	☐	☐
As empresas se preocupam mais com a produção e com o lucro e não contribuem com nenhuma ajuda para que os jovens consigam seu primeiro emprego.	☐	☐	☐	☐	☐
Sei que vou conseguir um trabalho, mas não tenho certeza de que isso irá melhorar a minha qualidade de vida.	☐	☐	☐	☐	☐
Na minha cidade precisaria ter melhores e mais cursos na área de formação profissional para aumentar as minhas oportunidades de trabalho no futuro.	☐	☐	☐	☐	☐
O Ensino Médio concluído pode me ajudar a conseguir um trabalho mais rápido ou melhor nos próximos anos.	☐	☐	☐	☐	☐
Acredito que o projeto de vida é importante, mas o que faremos no futuro depende mesmo é das opções de trabalho que teremos.	☐	☐	☐	☐	☐

15 MUITAS PESSOAS APRENDEM A SER MECÂNICOS, TATUADORES, PAISAGISTAS, PINTORES, CONFEITEIROS, CARPINTEIROS, CANTORES, DJS, ESCULTORES, ATORES, COMERCIANTES, VENDEDORES ETC. COM FAMILIARES OU AMIGOS PRÓXIMOS. VOCÊ ACREDITA QUE PODE APRENDER OU JÁ APRENDEU UMA PROFISSÃO QUE IRÁ EXERCER NOS PRÓXIMOS ANOS COM ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA OU PRÓXIMO DE VOCÊ?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

☐ Sim ☐ Não

16 SE RESPONDEU SIM PARA A PERGUNTA ANTERIOR, PODERIA DIZER QUAL FOI A PROFISSÃO E COMENTAR QUEM TE ENSINOU E COMO APRENDEU A EXERCÊ-LA?

17 O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Ninguém poderá me ajudar nos próximos anos a conquistar meus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐
Meus pais, parentes, amigos ou responsáveis estão sempre fazendo alguma coisa para me ajudarem a alcançar meus objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐
Alcançar os objetivos em meu projeto de vida é uma coisa que depende mais das políticas públicas do governo e das pessoas com quem convivo.	☐	☐	☐	☐	☐

18 O QUE PARA VOCÊ FOI OU É MAIS IMPORTANTE PARA QUE CONSIGA CONCLUIR O ENSINO MÉDIO?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Sem qualquer importância	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
Minha dedicação e meu esforço.	☐	☐	☐	☐	☐

A ajuda da minha família.	☐	☐	☐	☐	☐
A ajuda da escola pública e dos professores.	☐	☐	☐	☐	☐
As políticas públicas educacionais do Ensino Médio e de formação profissional com cursos técnicos, pois não tenho condições de pagar por eles.	☐	☐	☐	☐	☐

19 VOCÊ SENTE QUE SUA VIDA É RESPONSABILIDADE APENAS SUA, VOCÊ SE SENTIRIA COMO PRINCIPAL RESPONSÁVEL POR NÃO CONQUISTAR O QUE DESEJA EM SEU PROJETO DE VIDA FUTURO?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

☐ Sim ☐ Não

20 SE VOCÊ NÃO CONSEGUIR UM TRABALHO NOS PRÓXIMOS ANOS, VOCÊ ACREDITA QUE FOI POR FALTA DE TER SE DEDICADO MAIS NO ENSINO MÉDIO?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

☐ Sim ☐ Não

21 SE VOCÊ NÃO CONSEGUIR FAZER UM CURSO SUPERIOR, VOCÊ ACREDITA QUE FOI POR FALTA DE TER SE DEDICADO MAIS NO ENSINO MÉDIO?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

☐ Sim ☐ Não

22 SE VOCÊ TIVER COM DIFICULDADE PARA CONQUISTAR SEUS OBJETIVOS NOS PRÓXIMOS CINCO ANOS, QUAL SERIA A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS OU DAS INSTITUIÇÕES ABAIXO PARA TE AJUDAR A ALCANÇÁ-LOS?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Sem qualquer importância	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante	Extremamente importante
Minha família, parentes ou responsáveis.	☐	☐	☐	☐	☐
Os meus amigos e pessoas próximas da minha família.	☐	☐	☐	☐	☐

Pessoas com profissões na área ou na empresa que quero trabalhar.	☐	☐	☐	☐	☐
A ajuda do governo com empréstimos estudantis.	☐	☐	☐	☐	☐
A ajuda do governo com empréstimos para montar meu primeiro negócio.	☐	☐	☐	☐	☐
A ajuda do governo com mais políticas de geração de emprego.	☐	☐	☐	☐	☐
A ajuda do governo com ampliação do número de vagas e de cursos no ensino superior.	☐	☐	☐	☐	☐
As empresas também ajudarem dando mais oportunidades de trabalho e oferecendo cursos de formação.	☐	☐	☐	☐	☐

23 O QUE MAIS SERÁ NECESSÁRIO PARA VOCÊ CONTINUAR ESTUDANDO E FAZER UMA FACULDADE? Marque apenas uma alternativa.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- | | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ Fazer o ENEM para conseguir com a nota uma vaga na faculdade pública da minha cidade. | ☐ Fazer o ENEM para conseguir com a nota uma vaga na faculdade pública em outra cidade. | ☐ Fazer o ENEM para conseguir com a nota uma bolsa de estudo na faculdade particular. | ☐ Conseguir um trabalho para pagar as mensalidades na faculdade particular. |
| ☐ Ter mais certeza e segurança do curso que realmente quero fazer na faculdade. | ☐ Não pretendo estudar e nem trabalhar nos próximos anos. | ☐ Eu pretendo apenas trabalhar nos próximos anos. | |

24 PARA VOCÊ CURSAR O ENSINO SUPERIOR, SE FOR SUA INTENÇÃO, SERÁ NECESSÁRIA ALGUMA AJUDA COM POLÍTICAS PÚBLICAS? Marque apenas uma alternativa.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- | | | | |
|--|--|--|---|
| ☐ Não, meus pais ou responsáveis irão me ajudar com as mensalidades e outros custos como: moradia, transporte e alimentação. | ☐ Sim, vou usar o Prouni - O Programa Universidade Para Todos (Prouni) que oferta bolsas de estudo, integrais e de 50% para estudar numa faculdade particular. | ☐ Sim, vou usar o FIES - O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para financiar o pagamento das mensalidades da faculdade particular. | ☐ Sim, vou usar O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que reúne as vagas ofertadas nas faculdades públicas, vou fazer a faculdade pública na minha cidade ou em outra região. |
| ☐ Nos próximos anos, após finalizar o Ensino Médio, não penso em fazer um curso superior. | | | |

25 PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) TEM O OBJETIVO DE AMPLIAR AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS DE BAIXA RENDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL. QUAIS DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SERIAM NECESSÁRIAS PARA VOCÊ, CASO QUEIRA IR PARA UMA FACULDADE FEDERAL? PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA SE FOR NECESSÁRIO.

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- ☐ moradia estudantil;
 ☐ auxílio alimentação;
 ☐ auxílio transporte;
 ☐ inclusão digital;
- ☐ Não pretendo fazer faculdade federal, mas estadual ou particular.
 ☐ Não pretendo fazer faculdade nos próximos anos.

26 COMO VOCÊ SE SENTE QUANDO PENSA SOBRE SEU FUTURO?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- ☐ sinto-me segura(o) com as possibilidades de realizar o que desejo para meu futuro, tenho certeza de conseguir o que quero com minhas ações de estudo e trabalho nos próximos anos.
 ☐ sinto-me insegura(o) com as possibilidades não de realizar o que desejo para meu futuro, não tenho certeza de conseguir o que quero com minhas ações de estudo e trabalho nos próximos anos.

27 PODERIA ESCREVER SOBRE O QUE MAIS TE DEIXOU OU DEIXA PREOCUPADA(O) NO ENSINO MÉDIO?

28 PODERIA ESCREVER UM POUCO SOBRE ESTES TRÊS ÚLTIMOS ANOS DE SUA VIDA NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA: O QUE VOCÊ PLANEJOU E CONQUISTOU E O QUE NÃO CONSEGUIU CONQUISTAR EM SUA VIDA?

29 AGORA QUE ESTÁ NO ENSINO MÉDIO, O QUE MAIS ESPERA CONQUISTAR NOS PRÓXIMOS ANOS E O QUE MAIS TE DEIXA PREOCUPADA(O)?



Sumário

1. Textos introdutórios.....	6
1.1 Apresentação	6
1.2 O processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais	7
1.3 Da BNCC à sala de aula.....	14
1.4 Currículo e Educação integral.....	21
1.5 Articulação entre etapas e transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.....	26
2. Pressupostos para o Ensino Médio	36
2.1 Organização curricular flexível.....	36
2.2 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias	37
2.3 Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias.....	38
2.4 Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	38
2.5 Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	39
2.6 Especificidades do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais	40
2.7 Concepção de educação integral	43
2.8 Visão da (s) juventude (s)	60
3. Formação geral básica	70
3.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias	70
3.2 Área de Matemática e suas Tecnologias.....	143
3.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	163
3.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	205
4. Itinerários formativos	262
4.1 Apresentação	262
4.2 Elaboração de itinerários formativos pelas escolas	270
4.3 A oferta dos itinerários formativos.....	272
4.4 A composição dos itinerários formativos	273
4.5 Processo de construção do aprofundamento.....	273
4.6 Como trabalhar as habilidades dos Eixos Estruturantes	275
4.7 Itinerários formativos - Eletivas.....	279
4.8 Avaliação dos itinerários formativos.....	281
4.9 Organização Curricular.....	282
4.10 Projeto de vida.....	309
4.11 À guisa de conclusão	323
5. O quinto itinerário formativo: Educação Profissional e Técnica (EPT).....	326
5.1 Apresentação	326
5.2 A educação profissional em Minas Gerais (2000-2020).....	329

5.3	Princípios e fundamentos da Educação Profissional e Técnica como Itinerário formativo.....	333
5.4	Competências gerais da Educação Profissional e Técnica (EPT)	337
5.5	A Educação Profissional e Técnica como itinerário formativo.....	339
5.6	A Educação Profissional e Técnica e os Eixos Estruturantes	340
5.7	Diretrizes para a oferta do 5º itinerário formativo: formação técnica e profissional 344	
5.8	Possibilidades de composição de itinerário da formação técnica e profissional.....	345
5.9	Oferta de formação técnica de nível médio	346
5.10	Oferta de qualificação profissional.....	346
5.11	Programa de aprendizagem	347
5.12	O currículo da Educação Profissional e Técnica estruturado por habilidades e competência	347
5.13	Práticas pedagógicas para a formação técnica e profissional.....	349
5.14	Práticas avaliativas no contexto da formação técnica e profissional.....	351
6.	Modalidades de ensino e temáticas especiais.....	354
6.1	Apresentação	354
6.2	A educação do campo	355
6.3	Educação escolar indígena	363
6.4	Educação escolar quilombola.....	367
6.5	Educação especial.....	376
6.6	Educação de jovens e adultos.....	388
6.7	Educação no Sistema Socioeducativo	395
6.8	O sistema prisional.....	403
6.9	Educação das Relações Étnico-raciais.....	403
6.10	Educação ambiental	412
7	A formação continuada dos profissionais da educação	424
7.1	Formação continuada e o professor	426
7.2	Formação continuada e o sujeito em sua diversidade	427
7.3	Formação continuada e as novas tecnologias	428
7.4	Algumas orientações para formação continuada	430
8	Avaliação	436
8.1	Novos caminhos metodológicos.....	439
8.2	Rubricas.....	441
8.3	Avaliação nas quatro áreas do conhecimento	442
8.4	Conclusão	444
9	Referências.....	445
10	Anexo: GLOSSÁRIO BNCC – CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ESTADO DE MG.....	472

EMPREENDEDORISMO	
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	(EMIFCHSA10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. (EMIFCHSA11). Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. (EMIFCHSA12). Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.
Pressupostos Metodológicos	Aulas expositivas, pesquisas sobre o objeto de estudo, pesquisa de campo, grupo focal, roda de conversa, construção de gráficos e tabelas (uso de ferramentas digitais) e construção de um Blog para divulgar as informações obtidas na pesquisa, construção de jogos de tabuleiro reproduzindo plano diretor da comunidade. Elaboração de uma pesquisa etnográfica identificando os grupos que fazem a intermediação entre o poder público municipal e a comunidade local, de modo a conhecer suas formas de atuação e quais as principais demandas presentes na comunidade que sejam de conhecimento desse grupo. Os problemas identificados serão abordados em ambiente escolar, visando a realização de pesquisa e produção de análise com base em dados estatísticos ou na literatura científica, com o objetivo de buscar soluções viáveis para a referida demanda. Assim, neste módulo, os estudantes serão estimulados a relacionarem o conteúdo estudado nas disciplinas propedêuticas com a realidade.
Pressupostos Metodológicos	Formação de um Cineclube onde serão exibidos filmes que tratam dessas temáticas e, em seguida, realização de rodas de conversa sobre a película exibida. Criação do Observatório do Afeto onde os estudantes serão instigados a pensarem medidas de prevenção ao suicídio, apoio a estudantes com quadro depressivos e vulnerabilidade social. Para subsidiar seus trabalhos, os estudantes poderão acionar a rede de assistência social de sua região e convidar assistentes sociais, psicólogos e agentes de saúde para participarem das atividades propostas pelo grupo. Criar a Olimpíada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que será composta de 4 jogos (um jogo de cada componente curricular da área de Ciências Humanas a saber: Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Os jogos utilizados na disputa poderão ser produzidos por terceiros ou pelos próprios estudantes durante a execução dos itinerários, sendo a escolha feita pela comissão organizadora do evento. Cada equipe de jogadores poderá ser formada por, no mínimo, oito (8) e, no máximo, dez (10) participantes. As equipes se subdividirão em 4 duplas, que disputarão um jogo cada. A dupla vencedora em cada jogo ganhará 40 pontos; a dupla que ficar em 2º lugar ganhará 25 pontos; em 3º lugar, 10 pontos; e, em 4º lugar, 5 pontos. Ao final, ganha a competição a equipe que tiver a maior pontuação no somatório dos jogos.

4.10 Projeto de vida

4.10.1 Concepção de projeto de vida

O futuro, enquanto representação do desconhecido, geralmente suscita insegurança e ansiedade naqueles desprovidos de discernimento sobre si mesmos e seus arredores. Conhecer suas próprias aspirações, limitações e possibilidades é indispensável para a elaboração de um projeto de vida coerente, verossímil e satisfatório. Do mesmo modo, compreender os sujeitos e as tendências que

nos cercam contribui para o sucesso de tal intento. E, diante dos percalços inevitáveis e das possíveis frustrações impostas por um tempo que ainda não se fez presente, a reflexão sobre um projeto de vida bem arquitetado possibilita reconsiderações, adaptações e recomeços. Pensar na carreira e nas decisões em um curto prazo não é uma tarefa fácil para os estudantes do Ensino Médio, todavia, são determinantes no caminho, ou seja, no itinerário a ser escolhido.

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.

De modo a satisfazer essas diretrizes, o ideal é que o componente curricular Projeto de Vida seja trabalhado desde os anos finais da etapa do Ensino Fundamental, sendo progressivamente aprofundado e consolidado ao longo do Ensino Médio. A partir dessa estratégia os estudantes devem participar de atividades de autoconhecimento, bem como de análise do contexto no qual vivem, a fim de preparar-se para o mundo de hoje e de amanhã.

Nesse sentido, o sonho e o futuro almejados pelos nossos estudantes são pautados no Projeto de Vida, que é oriundo de um conjunto de elementos de sua preferência, atrelados e subsidiados pelos debates junto aos professores. Além disso, a comunidade na qual o estudante se encontra inserido também orienta seu progresso enquanto pessoa, visto que as informações contextualizadas em seu cotidiano se transformam e se materializam quando ele passa por um processo de autoconhecimento, maturação e consegue vislumbrar sua almejada trajetória pessoal, social e profissional de forma assertiva.

Sendo a educação para a cidadania um dos pilares da dinâmica escolar mineira, a preocupação com uma formação atenta ao futuro do estudante sempre foi uma presença constante em nossa rede de ensino. No entanto, até então, não havia um componente curricular específico voltado

para a reflexão e a construção de um projeto de vida pelos próprios estudantes. A partir de agora esse panorama muda em prol do protagonismo e da autonomia dos nossos jovens – elementos esses que, junto com o componente curricular Projeto de Vida, são pontos centrais para a formação do estudante, tal como nos é apresentado na Competência Geral 6 da BNCC:

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)

O componente curricular Projeto de Vida insere-se em um contexto propício para o seu desenvolvimento e êxito, visto que, no ambiente escolar, a vida do estudante se configura a partir da relação com outras dimensões importantes para a sua formação enquanto sujeito. A escola é o local para o qual os anseios familiares confluem, assim como as expectativas criadas pela comunidade, as demandas originadas nos ambientes profissionais e as consequências de decisões políticas e econômicas mais amplas. Em suma, a escola é o reflexo da sociedade, ao mesmo tempo em que propaga na coletividade novas perspectivas e valores oriundos de seus domínios. Assim sendo,

a escola pode e deve ser vista como um espaço para vivenciar mudanças, estimular a reflexão sobre os projetos de futuro, aprender a lidar com a instabilidade do futuro, equacionar os melhores investimentos de forma racional, consciente e planejada levando em conta as individualidades, desejos e contextos sociais, culturais e econômicos. (VILLAS & NONATO, 2014, p. 36)

Um projeto de vida legítimo só pode ser construído levando em consideração todos esses elementos. Assim, a escola desponta como um lugar privilegiado para tal exercício de pensamento e planejamento. A partir da curiosidade e do poder de questionamento inatos à condição juvenil é possível explorar as quatro áreas do conhecimento do currículo e as trilhas dos Itinerários Formativos com mais propriedade e sentido, auxiliando os jovens a compreenderem suas aspirações e as possibilidades de alcançá-las. Salientamos que o projeto de vida propicia tanto a ampliação do capital cultural dos estudantes quanto abre um leque de discussões sobre a entrada no mercado de trabalho – favorecendo, assim, escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas. Isso porque o projeto de vida está ancorado em competências que auxiliam os estudantes a pensarem de forma crítica, a desenvolver a criatividade e, sobretudo, a agir de forma responsável no mundo que o circunda.

De um modo geral, apresentaremos aqui elementos que irão nortear os estudos e a construção do projeto de vida pelos estudantes no âmbito escolar. Apesar de explorarmos a ideia de uma conjugação entre passado, presente e futuro para melhor compreendermos a dinâmica desse componente curricular, não podemos nos esquecer de um princípio indispensável para tratarmos de modo justo o jovem de hoje: o fato de que eles não são um mero vir a ser, um sujeito privado de identidade vagando de modo errante entre a infância e a vida adulta. Como nos lembra VILLAS & NONATO (2014),

na verdade, a juventude tem um valor presente, significativo para os sujeitos e a sociedade: é vivência dinâmica, em processo rumo ao futuro, com escolhas que constroem identidade, caracterizando, assim, a “condição juvenil”. (VILLAS & NONATO, 2014. 19)

Logo, lidar com as juventudes é lidar com questões que se manifestam no presente e exigem reflexões e respostas agora, mas que também impõem a necessidade de preparar estratégias que só poderão ser desempenhadas adiante. O jovem, assim como qualquer outra pessoa em etapas distintas da vida, age enquanto “um sujeito capaz de se auto conceber como suficientemente estável e duradouro ao longo do tempo”, sendo “um polo de capacidade dinâmica que se projeta em direção ao futuro” (SAVATER, 2012, p. 48) – porém, sempre a partir do momento presente.

4.10.2 Estratégias para o desenvolvimento do componente curricular

Para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, espera-se que o professor utilize estratégias diversificadas para estimular os estudantes ao diálogo, levando-os à reflexão sobre si mesmos, à compreensão para com os outros e ao entendimento com relação ao mundo circundante. É importante que, durante o processo de convívio e reflexão proposto por esse componente curricular, os jovens tomem conhecimento, cada vez mais, de seus direitos, deveres e, principalmente, consciência daquilo que os torna seres únicos. Assim, para além de uma preocupação com as demandas do mundo do trabalho e de outras imposições típicas da nossa sociedade contemporânea, o projeto de vida do estudante deve ser composto a partir de elementos que respeitem suas expectativas, conhecimentos prévios, valores e possibilidades. E, como salienta MACHADO (2006, p. 5), todo projeto é constituído por uma “referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.”

Os três pontos mencionados acima revelam o tom que orienta o desenvolvimento desse componente curricular, assim como alguns cuidados que devemos ter ao trabalhá-lo na escola. O projeto de vida do estudante precisa ganhar contornos e diretrizes no presente, correspondendo às demandas e expectativas individuais, no sentido de que o jovem tem o tempo que ainda está por vir para a concretização de suas propostas. Além disso, sua estruturação deve ser flexível, visto

as variáveis (pessoais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras) que irão ocorrer entre a elaboração do projeto e a sua efetivação – não podemos nos esquecer, por exemplo, que os estudantes irão experimentar também no ambiente da escola encontros e desencontros, conquistas e frustrações, gerir expectativas e decepções, dialogar, argumentar e, por vezes, aprender a ceder sua opinião, além de outras situações que irão impactar profundamente suas perspectivas e levar a revisões e reestruturações de seus planos e postura individual. Por fim, é indiscutível o fato de que o projeto de vida é exclusivamente do estudante e, por isso mesmo, intransferível: deve ser pensado, arquitetado e ulteriormente executado unicamente por ele – mesmo que seja constituído a partir de influências diversas, como conselhos de familiares ou reflexões e discussões orientadas na escola.

Os professores devem estar cientes da proposta do Projeto de Vida, subsidiando os jovens em suas reflexões e planejamentos. Para tanto, o professor deverá reconhecer as **juventudes**, mantendo uma **escuta ativa** e atuando a partir de uma **comunicação não-violenta**, no intuito de compreender as dúvidas, problemas, desejos e outras características que o estudante carrega consigo e que são fundamentais para elaborar um projeto de vida factível. **Metodologias ativas** e ações pragmáticas, focadas em resolução de problemas e tomadas de decisão, devem dar a tônica das atividades desenvolvidas nesse componente curricular.

Ademais, experiências junto às pessoas que sejam referência para os estudantes, vivências fora da escola que possam ressignificar suas histórias, contato com pessoas de seu bairro e cidade, acompanhamento pedagógico que valorize a criatividade, a consciência crítica e a capacidade de se adaptar e intervir na realidade são elementos que também devem estar no horizonte do planejamento do professor responsável pelo componente curricular Projeto de Vida.

Isso nos mostra porque o Projeto de Vida não pode ser tratado como um componente curricular típico da formação geral básica, tal como aqueles que compõem as quatro áreas do conhecimento do presente currículo. Se a mera exposição de conteúdos já não se mostra eficaz para a formação integral do estudante na atualidade, em se tratando de Projeto de Vida essa máxima tem um peso ainda maior. Como afirma VILLAS & NONATO (2014),

o percurso da vida é marcado por começos, interrupções e recomeços, fazendo com que cada sujeito trace trajetórias singulares. Cada sujeito responde e age diante dessas situações de maneira diferente, construindo percursos e identidades diferentes. (VILLAS & NONATO, 2014, p. 15)

Visto que o Projeto de Vida lida com liberdades distintas, resoluções em desenvolvimento, tempos e espaços em constante movimento, vale reforçar que o professor deve manter uma postura sempre ativa, imparcial e flexível diante dessas particularidades para conseguir apoiar de modo

satisfatório os projetos de vida desenvolvidos pelos estudantes. Professores que tenham uma sensibilidade em identificar e trabalhar dificuldades intelectuais e emocionais, exercer sua autoridade de modo amistoso, administrar conflitos e transformar forças excedentes em ações assertivas – esse é o **perfil do educador** desejado para ministrar o componente curricular Projeto de Vida. É importante lembrarmos que, tal como afirma SAVATER (2005),

o professor não apenas, talvez nem principalmente, ensina com seus meros conhecimentos científicos, mas com a arte de persuasão de sua ascendência sobre os que o atendem: deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar. Quantas vezes a vocação do aluno é despertada mais por adesão a um professor preferido do que à matéria que ele transmite!
(p. 110)

O professor no contexto de ensino é o sujeito capaz de propor o desenvolvimento das atividades afins do Projeto de Vida de acordo com a necessidade da realidade escolar e as características e demandas dos estudantes e da comunidade. Entretanto, frisa-se que o trabalho docente se oriente por algumas temáticas importantes de que os jovens do século XXI precisam se apropriar, a fim de elaborar um projeto de vida que os preparem tanto para o momento presente quanto para os eventos futuros, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, críticos e propositivos.

Logo, espera-se que as discussões que fomentam o projeto de vida dos estudantes favoreçam uma associação com o conhecimento adquirido durante todo o processo de aprendizagem. Para instigar as discussões sobre o Projeto de Vida é preciso que os conteúdos curriculares trabalhem de forma interdisciplinar, refletindo questões que vão para além do mundo do trabalho, conectando os temas estudados em sala de aula com o cotidiano do estudante.

Visto o que foi exposto nos parágrafos anteriores, evidencia-se a necessidade de mobilizar esforços, atenções e comprometimentos – dentro e fora da escola – para que ele seja significativo. Estudantes, famílias, professores e demais educadores das instituições de ensino constituem elementos indispensáveis para o êxito desse novo componente curricular. Assim sendo, um trabalho em regime de **colaboração** é fundamental, visando não apenas as condições de possibilidade para que todos os projetos almejados pelos estudantes ganhem contornos reais, mas também resguardar a integridade de todos os envolvidos nessa proposta.

De modo a atender essa necessidade de cuidado para com o outro, a escola deve estreitar vínculos com a comunidade e consolidar parcerias com o sistema de saúde pública e de assistência social para amparar e proteger adequadamente estudantes e professores envolvidos com o Projeto de Vida. Isso é imprescindível já que, diante de eventuais temas sensíveis (violências doméstica, sexual e física, negligência, abandono etc.) que podem vir à tona durante esse momento de

formação das juventudes, não podemos desconsiderar a promoção da qualidade de vida, assim como a manutenção da **saúde física e mental** do corpo docente e discente da escola. De um modo geral, o Projeto de Vida se destaca no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais como espaço e tempo oportunos para ressignificar e valorizar as visões de mundo não apenas dos estudantes, mas também de todos os educadores que fortalecem as estruturas que sustentam as escolas mineiras.

4.10.3 Dimensões do projeto de vida

Saber traçar planos e estratégias para alcançar objetivos pessoais, com consciência e resiliência, são aspectos importantes a serem desenvolvidos pelos estudantes. As escolhas que abrangem a vida social, afetiva, profissional, política, dentre outras, devem ser refletidas à luz da leitura crítica do contexto no qual o jovem está imerso e com a possibilidade de ser interventor e propositor de mudanças - sejam elas nas esferas micro (família, bairro, escola, etc.) ou macro (municipal, regional etc.). Assim, reforça-se a autonomia e a responsabilização destes estudantes como participantes da sociedade e agentes com potencial de criar soluções significativas para a sua vida pessoal, social e profissional.

É importante que, ao refletir sobre seus projetos pessoais, o estudante estabeleça ações de curto, médio e longo prazos e que essas ações tenham um impacto positivo em sua qualidade de vida, tendo em vista sua condição socioeconômica, cultural, de gênero, afetivo-sexual, racial e étnica. Tais aspectos devem ser refletidos de maneira crítica e propositiva, a fim de minimizar exclusões, preconceitos, discriminações e o não acesso a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988, por marcos legais que discorrem sobre os Direitos Humanos e por documentos que regem a educação brasileira.

Alinhada com uma discussão atual e mais ampla sobre as tensões entre igualdade e diferença no contexto dos Direitos Humanos, a educação mineira e o Currículo Referência do Ensino Médio têm especial atenção para o trato dos temas da diversidade, igualdade, equidade e o direito à diferença, reiterando o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018, p. 15). No Ensino Médio interessa que os estudantes tornem-se sujeitos sociais e políticos responsáveis e autônomos que reconhecem e exercem seus direitos e deveres de maneira solidária, dialógica e respeitosa com os outros, considerando o exercício da democracia pluralista, crítica e criativa ao refletirem sobre seus desejos de futuro para si e para a sua comunidade

Sendo assim, 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. Como destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente, a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Cap. IV, Art. 53 – grifo nosso). A partir do desenvolvimento dessas três dimensões que constituem o ser humano é possível vislumbrar saberes e saber-fazer convenientes a uma educação que seja significativa em meio a uma realidade na qual as vicissitudes são uma constante. Assim sendo, destacamos as seguintes três dimensões como fundamentos para nortear os conteúdos a serem explorados no componente curricular Projeto de Vida, a saber, dimensão Pessoal (aprender a se conhecer), Social (aprender a conviver) e Profissional (aprender a fazer).

Tratar sobre a **dimensão pessoal** significa reconhecer o fato de que, quem somos e o que podemos saber acerca da existência são perguntas que direcionam nossos destinos desde outrora. Refletir sobre o eu (quem sou) e o contexto no qual os jovens se inserem estimula o reconhecimento de suas identidades, histórias, memórias e pertencimentos, possibilitando que esses elementos sejam valorizados e sirvam de base para a projeção de ações no futuro. Portanto, conhecer a si mesmo é um dos caminhos para realizar escolhas prudentes e desenvolver planos que condizem com os desejos e os contextos que delineiam quem é o estudante agora e adiante. 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.

A **dimensão social** abrange quem somos sob o aspecto da convivência em sociedade e do desenvolvimento de habilidades relacionais. Aristóteles, filósofo grego do século IV, definiu certa vez o ser humano como um animal político. Essa afirmação descreve de modo decisivo o fato de que somos determinados a conviver com outros da nossa espécie. E essa disposição natural se mostra incontornável na medida em que somos definidos por esse convívio: nossa identidade só se estrutura enquanto somos um com os outros. A partir dessa constatação, somos levados a elaborar estratégias de convívio, sendo o bom convívio a condição de vida mais desejável nessa circunstância. O diálogo, a resolução de conflitos, a comunicação não violenta, a percepção da coletividade enquanto força de transformação, dentre outras atitudes, são instrumentos favoráveis à realização do ser humano enquanto tal e de seus projetos de vida. Assim, no que tange ao

incentivo à participação política é crucial estimular o estudante a se posicionar como um sujeito social autônomo, propositivo, 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.

A **dimensão profissional** é fundamental para auxiliar na tomada de decisão acerca de seu projeto de vida. Apesar de os jovens se preocuparem com o trabalho enquanto atividade remunerada – na qual, de um modo geral, investimos tempo e esforço em troca de salário – é necessário compreender a amplitude da nossa relação com a dimensão profissional, percebendo o trabalho como algo mais amplo – enquanto atividade exclusivamente humana. Trabalho é o resultado do nosso ser no mundo; são as modificações que impomos à natureza na medida em que produzimos cultura e formatamos a realidade de acordo com os nossos desejos e necessidades: isso é trabalho.

O trabalho concebido enquanto atividade necessária para ser bem sucedido em um sistema econômico de natureza capitalista deve ser um dos focos das discussões desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida. Porém, não podemos perder de vista o fato de que a dimensão profissional é apenas um elemento dentro da dimensão da produtividade humana. 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.**

As três dimensões acima são interligadas e devem ser articuladas pelo professor de modo que o estudante compreenda e assuma uma postura ativa em relação às suas aspirações de futuro, reconhecendo seu papel e importância na sociedade e exercitando sua capacidade de agir de maneira crítica e profissional no meio comunitário. Assim, apropriar-se de sua dimensão pessoal, social e profissional constitui mais um aprendizado que nos permite vislumbrar quem é o ser humano, suas principais necessidades e potencialidades. Reconhecer essas facetas humanas e acolhê-las em seu projeto de vida concorre para que o estudante aprenda a aprender, assuma a educação como caminho emancipatório, encare as vicissitudes com serenidade e trabalhe em equipe de modo amistoso e tolerante. Acolher essa perspectiva humanista também contribui para que o jovem não se transforme em um indivíduo acrílico, não seja vítima de discursos ideológicos desumanizadores, valorize-se enquanto pessoa e cidadão, busque conscientemente uma profissão

que o realize, interaja com o meio ambiente de forma equilibrada – enfim, que tenha a **dignidade**, a **prudência** e a **ética** enquanto fundamentos de qualquer atividade que venha a realizar.

Visto que “o processo de constituição da identidade está fortemente articulado à construção dos projetos de vida, uma vez que ambos requerem tanto o autoconhecimento quanto a descentralização do *eu* para alinhar-se às possibilidades e expectativas sociais” (ARAÚJO et al., 2020, p. 26), sugerimos abaixo possíveis temas que poderão ser abordados nas aulas de Projeto de Vida.

4.10.4 Temas para o projeto de vida

4.10.4.1 Dimensão pessoal

Em consonância com os marcos legais que orientam a implementação dos Currículos Referência estaduais, devemos assegurar aos estudantes

uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Essa orientação possibilita ao professor organizar seu trabalho a partir de temas e metodologias diversas. Hoje, o estudo da **interseccionalidade**, por exemplo, contribui para uma formação humana sólida e de respeito às diferenças. A partir delas, que são sobrepostas nas relações sociais (raça, gênero, classe), o estudante pode reconhecer seus contextos e características físicas, emocionais, afetivas, sexuais, raciais, étnicas, de gênero, dentre outras, desenvolvendo um processo de consciência crítica das representações sociais desses aspectos, assim como se posicionar de maneira mais afirmativa como “tática de resistência” (HENNING, 2015, p. 117). Nesse sentido, a interseccionalidade estuda, analisa e problematiza a sobreposição de identidades sociais (categorias biológicas, sociais, afetivo-sexuais e culturais) e as respectivas estruturas de exclusão e discriminação. Ou seja, a interseccionalidade, ao examinar o conjunto de características definidas socialmente como elementos que distinguem as pessoas corroborando na construção da subjetividade, se propõe a entender, também, como a **injustiça** e a **desigualdade social** ocorrem numa base multidimensional de sobreposição de sentidos compartilhados coletivamente.

Outro tema pertinente para ser desenvolvido no Projeto de Vida é a **experiência religiosa**. Vários são os posicionamentos diante da interpelação do mundo e da manifestação do Sagrado: valores fundamentais, práticas compartilhadas e planejamentos de diversas ordens surgem a partir desse

âmbito que impacta diretamente na rotina dos estudantes. Explorada na etapa do Ensino Fundamental, a relação do ser humano com a espiritualidade é um elemento que, na prática, continua a acompanhar e influenciar a vida do jovem no decorrer do Ensino Médio – e ao longo de toda a sua existência. Seja afirmando ou negando realidades metafísicas, seja adotando uma postura intelectual ou confessional, muitos questionamentos sobre a fé surgem, assim como muitas crises com relação às crenças se estabelecem na vida dos jovens – e, por isso mesmo, esse tema apresenta um grande potencial como objeto de estudos para delinear com mais nitidez a identidade do estudante diante de si mesmo e de suas dívidas.

Ainda com relação à dimensão pessoal, um tema pertinente ao âmbito educacional é a noção de **empatia**. Em meio a uma sociedade que impõe – muitas vezes de modo severo – um ideal de sucesso a ser alcançado, é muito comum encontrarmos pessoas que instrumentalizam seus iguais para conquistarem seus objetivos e, em meio a esse processo, acabam se desvirtuando. O cuidado com o outro é uma forma de cuidado consigo mesmo: só nos reconhecemos a partir do momento que nos reconhecemos no outro. Temas como **bullying**, **depressão**, **automutilação**, **suicídio** e o uso precoce de **substâncias psicoativas**, por exemplo, precisam ser trabalhados na escola na medida em que boa parte das vítimas desses fenômenos são os próprios estudantes. Para contribuir para o desenvolvimento de um projeto de vida saudável e balizado pela empatia, o professor deve desenvolver as aulas por meio de atividades cujo objetivo seja cultivar o cuidado consigo e, conseqüentemente, com o próximo. Dessa forma, a interação entre os sujeitos se revela uma estratégia essencial para a compreensão de si mesmo e do outro em suas **diferenças**, culminando em atitudes que se pautam pelo **respeito** e pela **tolerância**.

A interseccionalidade, a experiência religiosa e a empatia são apenas exemplos dentre muitos outros eficazes para levar o estudante a refletir sobre quem ele é e quem deseja ser. Questões de **filosofia** e **arte** podem balizar discussões sobre os traços que nos distinguem de outras espécies e nos tornam seres únicos; **práticas corporais** podem criar uma consciência do nosso ser no mundo e seus muitos desdobramentos; entender nossa **história** como um movimento interno a uma estrutura temporal mais ampla e determinante favorece melhor compreensão de valores como humildade e orgulho. E as possibilidades de atividades para criar um ambiente de aprendizado satisfatório para esse componente curricular são grandes. Ações coletivas, colaborativas e interativas como jogos, **dinâmicas**, **dança**, **teatro**, **pintura**, **desenhos**, **seminários**, dentre outras, podem auxiliar o professor a desenvolver habilidades fundamentais que propiciem ao estudante se reconhecer como sujeito singular, autônomo e livre.

4.10.4.2 Dimensão social

A nossa sociedade é muito dinâmica e diversificada; logo, as pessoas precisam ser representadas individual ou coletivamente para serem atendidas em suas necessidades. As organizações coletivas e os movimentos sociais são os meios de intervir de forma mais direta no contexto político de uma sociedade demandando ações e políticas públicas específicas. A partir da compreensão dessas ações plurais, o estudante vislumbra possíveis resoluções de problemas sociais e percebe como o exercício de sua cidadania pode modificar leis e reorganizar nossas estruturas políticas. Desenvolver o entendimento de que ele é um sujeito social e político é uma maneira de sensibilizar o estudante para a consciência de sua participação ativa na sociedade.

Essa prática pode ser exercitada na escola por meio de votações para representantes de turma, organizações em grêmios estudantis e composição do colegiado. Para enriquecer essas dinâmicas, o professor pode ainda apresentar e debater sobre documentos normativos que estabelecem as diretrizes de funcionamento e representação em diferentes instâncias, internas e externas à escola. A própria Constituição do Estado de Minas Gerais, por exemplo, garante o estudo de noções de **Direito Eleitoral** nas escolas (Seção III, art. 195, parágrafo único), tema fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social e político.

Analisando a dimensão social por outra perspectiva, podemos investigar junto aos estudantes alguns meios pelos quais se dá nossa inserção na sociedade e a partir dos quais estabelecemos nossas relações sociais. Por exemplo: “sabemos que é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar internamente.” (LACERDA & SANTOS, 2013, p. 13). No entanto, apesar de a comunicação ser um princípio humano emancipador, em muitos casos pode também representar um empecilho para a efetiva **inclusão social e educacional** de alguns grupos quando interpretada de modo equivocado. No caso da comunidade surda, que possui sua própria cultura e utiliza uma língua visual-espacial, podemos perceber como alguns conflitos se formam a partir da inevitável relação que se estabelece entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

Disputas de poder que se convertem em **políticas educacionais e linguísticas** e **exclusão social** podem, por exemplo, ser um assunto propício para levar o jovem a problematizar as bases morais e políticas da nossa sociedade. O próprio convívio com as diferenças na escola já desperta questionamentos dentre os estudantes sobre a inclusão educacional – e a interseção entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais evidencia ainda mais essa questão crucial sobre a dimensão social humana que pode fazer parte dos debates do componente curricular Projeto de Vida. Discussão que pode ser ampliada sob o mote “ser diferente é normal”, para levar os

estudantes a acolher em situação de igualdade outros deficientes, como cadeirantes, cegos ou deficientes intelectuais.

A dimensão social é um campo fecundo para suscitar discussões na escola, trabalhar a formação integral do estudante e levá-lo à apropriação de seus direitos. Tal como salienta o Estatuto da Juventude, não podemos nos esquecer que o “jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude” (Cap. II, Art. 4). O exercício da **democracia**, a avaliação das **ideologias** que recorrentemente tentam cercear nossa consciência social e atuação política, a construção da **resiliência** a partir da compreensão das dificuldades inerentes à vida comunitária: esses e outros aspectos da esfera da intersubjetividade humana podem ser explorados em atividades assertivas sobre o tema. O professor pode apresentar os diferentes modos de organização social (ONGs, sindicatos, coletivos, associações, cooperativas), instâncias políticas (municipal, estadual e federal), canais de participação e denúncia (audiência pública, ouvidoria), instaurar júris simulados para experimentar com os estudantes a aplicabilidade de noções como **justiça** e **responsabilidade**, dentre diversas outras atividades que promovam o engajamento do estudante com o seu projeto de vida.

4.10.4.3 Dimensão profissional

Uma das diretrizes que norteiam a elaboração do presente currículo é a preocupação com a dimensão profissional vivenciada pelo estudante. A relação entre a educação e o mundo do trabalho é mais complexa do que anos atrás – haja visto que as novas tecnologias e novas formas de produção de conhecimento exigem profissionais preparados. Em meio a esse novo arranjo, é fundamental a existência de pessoas críticas, inventivas, proativas, sintonizadas com o momento presente e seus desdobramentos futuros; em suma, potenciais profissionais com uma postura ativa e curiosa que assegurem a busca permanente de conhecimentos e habilidades relevantes para efetivarem os seus empreendimentos. É relevante pensar, por exemplo, acerca de uma formação voltada para profissões que ainda estão ganhando contornos devido à **mecanização do trabalho**, de tal modo que o foco da atitude educacional deve ser a formação humana para uma atuação produtiva em circunstâncias que ainda vamos conhecer.

Uma área que também é determinante para os jovens e que irá definir toda a sua trajetória de vida é a **educação fiscal e financeira**. Como observa DAMON (2009, p. 124), “no mundo competitivo de hoje, o idealismo juvenil está perdendo terreno para o desejo bitolado de ganho material e segurança financeira.” Preparar os estudantes para administrar suas finanças, refletir sobre consumismo e gerir seus gastos eticamente é crucial para que possam programar e realizar metas

de curto, médio e longo prazos. Diante da importância dessas orientações econômicas para a organização da nossa dimensão produtiva, percebemos como

a Educação Financeira tem um papel fundamental ao desenvolver competências que permitem consumir, poupar e investir de forma responsável e consciente, propiciando uma base mais segura para o desenvolvimento do país. Tal desenvolvimento retorna para as pessoas sob a forma de serviços mais eficientes e eficazes por parte do Estado, numa relação saudável das partes com o todo. (CONEF, 2013, p. 1)

Nesse campo de estudos, o professor pode tratar sobre poupança, investimento, endividamento, crédito, juros, economia (PIB, taxa de juros, Bolsa, impostos), modelos econômicos, economia solidária, dentre outros temas. Essa proposta auxiliará na construção de um conhecimento sólido e abrangente do funcionamento do universo fiscal e financeiro nacional e internacional, assim como suas implicações na vida cotidiana. Desenvolver atividades diversificadas como habilidades de **partilha**, negociações, **iniciativa**, **comprometimento** e **solidariedade** poderá contribuir para uma formação adequada diante das exigências do mundo atual.

A dimensão profissional é um condicionante que irá perpassar toda a vida do estudante - visto sua condição de *homo faber*. Por conseguinte, vale ressaltar que

nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462)

De modo a amenizar possíveis aflições que possam decorrer dessa experiência de viver em um mundo em que o fluxo é a única constante, vale a pena dedicar um tempo preparando os estudantes por meio de uma **orientação profissional**. É necessário ampliar seu olhar sobre a vida profissional, refletir sobre os diversos fatores que podem influenciá-los nas escolhas e em suas expectativas com relação a esse âmbito. Dentre as **motivações** que nos levam a escolher e prosseguir com uma **carreira**, KRZNARIC (2012, p. 51) nos apresenta cinco: “ganhar dinheiro, alcançar status, fazer a diferença, seguir nossas paixões e usar nossos talentos”. A discussão sobre “qual dessas motivações deve ser a principal orientação em nossas escolhas profissionais” (Ibidem), por exemplo, constitui uma atividade enriquecedora para ajudar os estudantes a sistematizar suas **ambições** e deliberar acerca das **consequências** da realização das mesmas.

Assim, é muito importante apresentar e diferenciar os diversos níveis de ensino profissional (técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação), suas modalidades (presencial, semipresencial, EAD), as possibilidades de ingresso e financiamento (SISU, PROUNI, FIES). Estimular a participação em feiras e mostra de profissões em faculdades e universidades, convidar

profissionais para rodas de conversas, fazer visitas orientadas a locais de trabalho, desenvolver atividades sobre perspectivas pessoais e conjunturas de mercados de trabalho, promover debates que problematizem os valores sociais atribuídos a determinadas profissões, dentre outras estratégias, são atitudes possíveis para contribuir para o reconhecimento das profissões, as possibilidades de formação para exercê-las, o **empreendedorismo** inerente à condição juvenil, as **aptidões** profissionais e campos de atuação e as estratégias necessárias para se alcançar os desejos profissionais delineados no presente.

4.11 À guisa de conclusão

Para além de sua presença como componente curricular ao longo dos três anos do Ensino Médio, o Projeto de Vida também deve ser assumido na escola a partir de uma perspectiva transversal, perpassando todos os momentos de formação do estudante, sejam eles relativos ao âmbito da formação geral básica ou dos Itinerários Formativos. Para tal, os educadores precisam se apropriar da vitalidade oriunda das relações pedagógicas estabelecidas no contexto escolar, assim como do potencial inerente a todos os componentes curriculares - elementos esses que se revelam fundamentais para o enriquecimento das reflexões e ações necessárias para a elaboração de um projeto de vida sólido e eficiente.

Isto posto, é importante que os professores compreendam e explorem a versatilidade que o componente curricular Projeto de Vida apresenta – principalmente sua potencialidade em problematizar os aspectos pessoais, sociais e profissionais abordados nas modalidades temáticas de ensino. Temas como ancestralidade e encantamento, por exemplo, além de darem a tônica de debates importantes no contexto da educação escolar quilombola e nos tópicos sobre relações raciais, são fundamentais para a sensibilização e processos de conscientização sobre histórias emblemáticas para muitas comunidades mineiras. De modo semelhante, pode-se refletir sobre as interfaces entre as perspectivas da vida rural e urbana dentro de um Estado tão vasto quanto o nosso e para o qual as rotinas do campo se revelam de suma importância para a economia – reflexão essa que nos permite vislumbrar quem são e o que desejam os estudantes ligados a essas realidades. Também a relação entre os determinismos sociais e a nossa liberdade podem promover fecundos debates nas escolas do sistema socioeducativo e prisional.

Além disso, tratar das diferenças e dos impactos das concepções clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas no contexto da educação especial é fundamental para delinear-mos com diligência os valores culturais que fundamentam a nossa sociedade e influenciam nossas perspectivas sobre a inclusão escolar. Também é importante valorizar pedagogicamente os saberes e experiências de vida dos estudantes das comunidades indígenas e demais comunidades tradicionais, bem como

daqueles atendidos pelas diferentes modalidades de ensino, como o EJA, de modo que esses conhecimentos favoreçam a consolidação de suas **identidades** e de seus projetos de futuro. Nesse mesmo panorama, questões socioambientais contemporâneas nos interpelam e exigem uma postura diante de tendências ideológicas duvidosas e de atitudes individuais relativas às nossas **dietas alimentares** que se revelam significativas o suficiente para impactar severamente nosso mundo e, conseqüentemente, conduzir-nos a um exame criterioso sobre nossas responsabilidades para com ele.

Em suma, o Projeto de Vida enquanto componente curricular da etapa do Ensino Médio mostra-se indispensável para a formação integral do estudante. Visto que “o modo de ser do ser humano é o permanente pretender a ser” (MACHADO, 2006, p. 8), “a capacidade de projetar pode ser identificada como o traço mais característico da atividade humana.” (Idem, p. 7-8) 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. Isso gera **sentido, prazer e segurança**. Como muitos outros aspectos da vida humana, elaborar um projeto é uma atitude que se aperfeiçoa com a técnica e com o tempo - elementos esses que a escola pode fornecer com qualidade. Diante da afirmação de Sêneca (2019, p.70), de que “muito breve e agitada é a vida daqueles que esquecem o passado, negligenciam o presente e temem o futuro”, que ofereçamos instrumentos que possibilitem ao estudante cultivar uma vida longa e serena a partir de um projeto que respeite sua história, valorize seu momento atual e se lance com altivez em direção aos eventos que ainda estão por vir.