

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: FORMAÇÃO HUMANA OU GESTÃO DE EXPECTATIVAS DA JUVENTUDE TRABALHADORA?

Lívia Maria Pontes Moura¹

livia.pontesm@gmail.com

Karla Raphaella Costa Pereira²

Karla.costa@ufersa.edu.br

Flavia Lavina de Lima Paiva³

flavialavinia11@gmail.com

Resumo

Este trabalho objetiva analisar criticamente o componente curricular *Projeto de vida* no Novo Ensino Médio, a partir das diretrizes curriculares adotadas pelo documento norteador do currículo do Rio Grande do Norte, nomeado como *Referencial curricular do Ensino Médio Potiguar*. Fundamentada no materialismo histórico, essa pesquisa problematiza a inserção e institucionalização, sobretudo nas escolas públicas, da disciplina *Projeto de vida* questionando a quem e para que serve essa proposta curricular. A pesquisa é bibliográfica e documental, com análise temática realizada no ATLAS.ti por meio de categorias construídas a partir da leitura e interpretação do documento. Complementarmente, apresenta os resultados de um questionário aplicado com estudantes da rede pública, via *Google forms*, a fim de confrontar o discurso oficial com a percepção dos alunos. Embora centrado no RN, o estudo dialoga com a realidade de outros estados, por se tratar de uma política nacional. Argumenta-se que o Projeto de vida, tal como formulado, pode operar mais como mecanismo de individualização das responsabilidades sociais do que como ampliação efetiva da formação humana.

Palavras-chaves: Projeto de vida. Ensino Médio Potiguar. Reforma do ensino médio. Currículo.

Introdução

A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, promoveu mudanças significativas na organização curricular das escolas públicas, introduzindo novos componentes e reorganizando a lógica formativa a partir de competências e itinerários formativos. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar criticamente o componente curricular projeto de vida a partir da experiência da implementação da reforma do ensino médio no Rio Grande do Norte, expressa no documento norteador do currículo do

¹ Graduanda em letras português pela Universidade Federal Rural do Semi-árido(ufersa).

² Professora adjunta do departamento de linguagens e ciências humanas da Universidade Federal Rural do Semi-árido.(UFERSA)

³ Graduanda em letras libras pela Universidade Federal Rural do Semi-árido(ufersa).

estado, nomeado como *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar* (Rio Grande do Norte, 2022).

A nova organização curricular do ensino médio insere-se em um movimento mais amplo de reformulação das políticas educacionais, marcado pela centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências e habilidades como eixo orientador da formação escolar, como discutido pela autora Marise Nogueira Ramos (2001), em seu livro *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*.

No campo da crítica à educação brasileira, encontram-se diversas discussões acerca de que tipo de projeto político alicerça-se a essas tão constantes mudanças e reafirmações de discursos de que *há um problema* na formação dos estudantes do ensino médio público, e esse problema é atribuído aos conteúdos escolares. Esse longo escalonamento temporal de discussões, mudanças em leis, criação de novos projetos pedagógicos etc. pode ser explicado pelas inúmeras teorias do currículo que foram criadas ao longo da história da educação.

Como afirma o autor Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), as diferentes teorias do currículo surgem justamente como tentativas de explicar e orientar o que deve ser ensinado na escola, estando sempre vinculadas a determinados projetos de sociedade e de formação humana. Nesse sentido, as mudanças curriculares não são apenas reorganizações pedagógicas, mas expressam disputas teóricas e políticas acerca do papel da escola e das finalidades da educação. Ao longo da história, essas formulações deram origem a diferentes perspectivas, como as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, que orientam distintas formas de compreender o conhecimento escolar, o sujeito e o próprio processo educativo.

No caso da reforma curricular em tela, destaca-se a inserção do componente curricular Projeto de Vida, apresentado, nos documentos oficiais, como estratégia de promoção do protagonismo juvenil, do autoconhecimento e do planejamento do futuro. Tal perspectiva está alinhada a concepções educacionais que enfatizam a adaptação do indivíduo às exigências sociais e produtivas, deslocando o foco da formação para a responsabilização individual pela construção das trajetórias pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, o papel de disciplinas voltadas ao comportamento e planejamento pessoal alinha-se à pedagogia das competências, que tem como objetivo:



[...] a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à mão invisível do mercado (SAVIANI, 2008, p. 437).

A presença sistemática dessa disciplina nas escolas públicas, bem como o reforço discursivo de sua importância pelas instâncias governamentais e sua ausência como componente formal nas escolas privadas suscita uma problematização central: se o Projeto de Vida é entendido como elemento essencial à formação dos jovens, por que ele se torna obrigatório justamente no contexto escolar público em que os estudantes possuem menos garantias materiais e sociais de escolha sobre seus próprios futuros? É a partir dessa contradição que este trabalho se desenvolve.

A defesa da disciplina de Projeto de Vida parte de uma perspectiva meritocrática do ensino. No entanto, segundo Karl Marx (2010), estudioso precursor da teoria sobre a luta de classes, essa visão é ilusória, pois o sistema capitalista está baseado na exploração de uma classe por outra, criando uma divisão entre os que possuem os meios de produção e aqueles que apenas vendem sua força de trabalho. Longe de serem empreendedores do próprio destino, os jovens da classe trabalhadora esbarram na barreira estrutural do capital, pois:

Na mesma proporção em que a burguesia, ou seja, o capital, se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho e que só encontram trabalho na medida em que seu trabalho aumenta o capital. Esses trabalhadores, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro [...]. (MARX; ENGELS, 2010, p. 46).

Essa contradição remete à própria função social atribuída à escola nas sociedades capitalistas, nas quais a educação tende a desempenhar um papel de mediação na formação da força de trabalho e na reprodução das relações sociais existentes (Saviani, 2008).

Alicerçando-se no materialismo histórico, compreende-se que o currículo não é neutro, mas expressão de disputas sociais e de projetos formativos vinculados à função que a escola desempenha na sociedade de classes, como aponta Sacristán (2000). Assim, a análise aqui proposta não se alinha às premissas do Novo Ensino Médio, mas busca compreendê-lo criticamente como parte de um movimento de reconfiguração da educação pública que desloca



para o indivíduo a responsabilidade por trajetórias condicionadas por determinações estruturais.

Metodologia

O estudo toma como objeto de análise o documento curricular do estado do Rio Grande do Norte, Referencial Curricular no Ensino Médio Potiguar (2021) no que se refere ao componente Projeto de Vida, que corresponde às páginas 65 a 69 no Documento, bem como a transcrição da reunião realizada pela Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC), intitulada Ciclo formativo 2 - Itinerários Formativos - Projeto de Vida, transmitida, ao vivo, pelo canal da Secretaria no YouTube, em 6 de maio de 2022.

Por meio de uma análise qualitativa, apoiada no *software* ATLAS.ti, foi realizada leitura, interpretação e codificação do texto, a partir de categorias temáticas construídas com base no referencial teórico estudado. Essas categorias permitem identificar recorrências, ênfases, ausências e contradições no discurso oficial, especialmente no que se refere às concepções de formação humana, protagonismo juvenil, planejamento do futuro e relação com o mundo do trabalho.

Essa análise facilitou o processo metodológico de leitura do documento curricular no ATLAS.ti. Os códigos são orientadores analíticos previamente definidos, que permitiram identificar quais conceitos são mais recorrentes no texto do Referencial, quais são secundarizadas e quais estão ausentes no discurso oficial sobre o Projeto de Vida.

Desse modo, códigos como *protagonismo*, *competências socioemocionais*, *projeto de vida* e *transversalidade* correspondem ao campo discursivo da formação tal como aparece no Documento e representam o modo como o currículo apresenta a disciplina em termos formativos.

Além disso, a pesquisa incorpora uma etapa empírica exploratória, realizada com estudantes da rede pública por meio de questionário *on-line*, que visava compreender como a disciplina era percebida por aqueles a quem ela se destina. Embora a pesquisa esteja circunscrita ao Rio Grande do Norte, a discussão empreendida dialoga com a realidade de outros estados brasileiros, uma vez que o Projeto de Vida integra uma política curricular de

alcance nacional. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate crítico sobre as implicações sociais e formativas dessa proposta no interior da escola pública contemporânea.

O materialismo histórico é o fundamento crítico da pesquisa, pois oferece o instrumental analítico necessário para desvelar as contradições inerentes à disciplina de Projeto de Vida. Longe de uma perspectiva idealista e meritocrática, que concebe o futuro do jovem como mero fruto do esforço individual, do "foco" e do planejamento abstrato, o método exige a compreensão das trajetórias a partir de suas bases materiais de existência.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2011, p. 25).

A incorporação desse conceito é de suma importância para a pesquisa, pois impede que a análise recaia na culpabilização do estudante por eventuais fracassos, permitindo comprovar, cientificamente, que o discurso do "empreendedorismo de si" esbarra invariavelmente nas barreiras estruturais, econômicas e de classe que condicionam a realidade da juventude trabalhadora.

Resultado e discussões

A disciplina Projeto de Vida tem sido incorporada às instituições educacionais no contexto das recentes reformas curriculares que enfatizam o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Considerada eixo estruturante da reforma do Ensino Médio, essa iniciativa é respaldada não apenas pela Lei nº 13.415/2017, mas também pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de ensino; e pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, instituída pelo Ministério de Educação (MEC) que estabelece diretrizes para a organização dos itinerários formativos.

De modo geral, a inserção da disciplina no currículo fundamenta-se no discurso de colocar o estudante como protagonista de sua própria trajetória escolar. Esse princípio

orientou as reuniões realizadas para a elaboração do componente curricular de Projeto de Vida, cujas transmissões envolveram toda a comunidade escolar. Nesses encontros, a posição recorrente de professores e coordenadores enfatizava a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, defendendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e menos pautadas na obrigatoriedade das disciplinas.

A partir dessa perspectiva, os organizadores do currículo compreenderam a disciplina como essencial para pensar a juventude, conforme expresso no seguinte trecho: “Quando a gente olha para uma visão de juventudes, como o sujeito que está em transição, como um sujeito que precisa ser formado, estou apenas para o futuro, há um sujeito a vir a ser e não que ele é, isso é um olhar ainda muito atrasado das juventudes” (Ciclo Formativo 02, 2024).

Dessa forma, a disciplina é apresentada como resposta à demanda dos estudantes por uma formação que ultrapasse a base geral comum e incorpore temas contemporâneos que os ajudem a construir seu futuro pós educação básica. De acordo com o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP), “É imprescindível construir mecanismos de proteção aos jovens. No âmbito geral, as escolas devem criar possibilidades na articulação com o mundo do trabalho e apoio na construção de projetos juvenis para o futuro profissional de todas as juventudes” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 66).

Essa afirmação explicita como a noção de protagonismo juvenil e está diretamente vinculada à preparação para a inserção do jovem no mercado de trabalho. Embora o texto utilize termos que remetem à formação humana e ao cuidado com as juventudes, o eixo estruturante da proposta desloca-se para a necessidade de orientar os estudantes na elaboração de projetos voltados ao futuro profissional. Dessa forma, o chamado *protagonismo* deixa de significar a formação omnilateral do sujeito e passa a ser entendido como a capacidade do jovem de planejar sua trajetória produtiva, responsabilizando-se individualmente por sua inserção social e econômica.

Na análise categórica do ATLAS.ti, foram destacadas 7 citações que colocam a ideia de protagonismo como principal para a formação de um projeto de vida, no entanto a ideia de *proteção* apresentada pelo documento não se relaciona à garantia de condições materiais, culturais e sociais para o pleno desenvolvimento humano, mas à preparação antecipada do jovem para adaptar-se às exigências do mundo do trabalho, como reafirma-se no trecho a seguir:



Os estudantes iam ser levados a pensar nas suas perspectivas de futuro, nos seus projetos futuros e a partir desses projetos que cada estudante tivesse o seu interesse, à escola iria se organizar e todos os componentes de professores, para promover o currículo de forma que esses estudantes conseguissem atender os seus objetivos e as suas perspectivas futuras (Ciclo formativo 02, 2024).

Nessa formulação, o ponto de partida da organização curricular deixa de ser o conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado para se ancorar nos interesses individuais e nas projeções subjetivas dos estudantes sobre o próprio futuro. O currículo, portanto, passa a ser apresentado como algo flexível e moldável às expectativas pessoais, deslocando o eixo da formação do acesso ao saber sistematizado para a adequação às metas individuais.

Esse movimento, embora sustentado pelo discurso do protagonismo juvenil, revela uma concepção de formação em que a escola assume o papel de mediadora entre os desejos dos estudantes e as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Ao organizar-se em função dos *projetos futuros* dos alunos, a instituição escolar deixa de operar prioritariamente como espaço de socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico e passa a funcionar como instância de orientação de trajetórias individuais.

Assim, o protagonismo defendido não se traduz na ampliação das condições objetivas de formação humana, mas na responsabilização do estudante pela definição precoce de seus caminhos profissionais, cabendo à escola adaptar-se a essas escolhas. O currículo, nesse contexto, é ressignificado como instrumento de viabilização de projetos pessoais, reforçando uma perspectiva de educação alinhada à lógica da individualização e da preparação para o mercado.

Dessa forma, a citação reafirma que, no interior da proposta do Projeto de Vida, a centralidade do estudante está diretamente vinculada à antecipação de seu futuro produtivo, evidenciando que a noção de formação humana presente no Documento encontra-se subordinada às demandas do trabalho e à organização de trajetórias individuais.

Na análise feita no ATLAS.ti, gerou-se um relatório com as categorias mais encontradas no Referencial e na transmissão da Secretaria, em que foram marcadas citações que ressaltavam a organização discursiva e descritiva do componente. A distribuição das categorias evidencia que os termos mais recorrentes no Referencial e nos discursos da Secretaria não estão associados ao conhecimento escolar, ao conteúdo científico ou à função



social da escola, mas a noções subjetivas e individualizantes, como protagonismo, projeto de vida e competências socioemocionais.

O fato de *protagonismo* e *projeto de vida* serem as categorias mais frequentes indica que o eixo central do discurso não é a formação pelo conhecimento, mas a responsabilização do estudante por sua própria trajetória futura. A recorrência de competências socioemocionais reforça essa lógica, pois desloca ainda mais a atenção do saber sistematizado para aspectos comportamentais, atitudinais e subjetivos.

A categoria *juventude* aparece em seguida, o que demonstra que o discurso se ancora constantemente em uma determinada concepção de jovem, não como sujeito histórico inserido em relações sociais concretas, mas como indivíduo em transição; “é possível a gente dizer que não há uma única juventude, mas sim juventudes, isso fica mais claro quando a gente traz um olhar na tentativa de caracterizarmos essa juventude e as formas que elas se expressam e agem na sociedade” (Ciclo formativo 02, 2024).

Já a *formação integral*, embora apareça no discurso, tem ocorrência menor e, quando analisada qualitativamente, mostra-se subordinada às ideias de protagonismo e projeto de vida, não sendo tratada como formação omnilateral, mas como desenvolvimento de habilidades pessoais voltadas ao futuro profissional.

O dado mais significativo do relatório está justamente nas categorias com menor ocorrência: *pedagogia das competências* e *transversalidade*. Embora quase não apareçam explicitamente, elas estruturam silenciosamente todo o discurso:

o projeto de vida ele precisa ser trabalhado de forma transversal dentro do currículo escolar também. Então todos os professores precisam ter esse olhar para que mesmo dentro lá do seu componente da sua área de conhecimento, possa fazer essas relações também, do que o estudante está aprendendo com sua vida cotidiana e aqui ele resume essa vida cotidiana nessas 3 dimensões (Ciclo formativo 02, 2024).

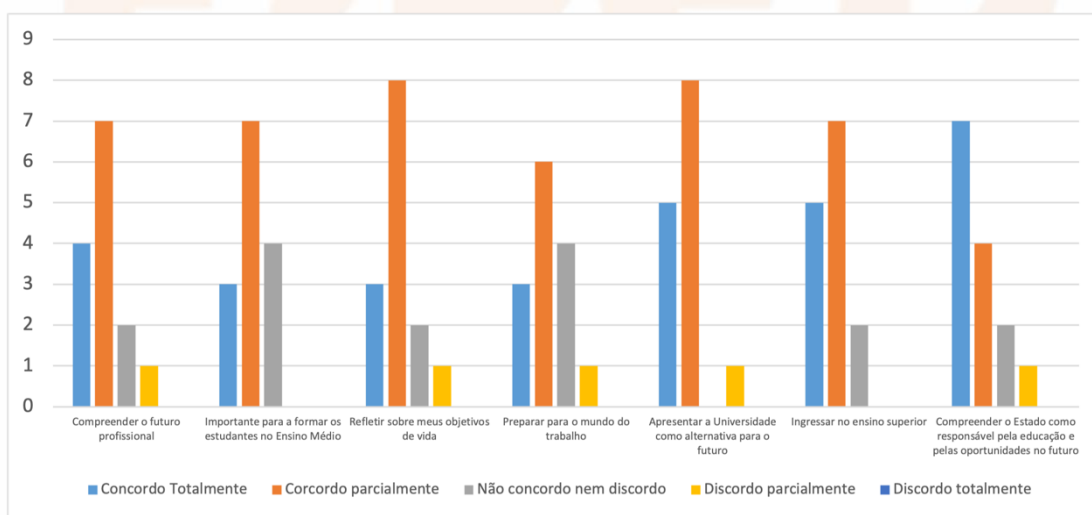
Esse excerto revela que, embora as categorias supracitadas tenham aparecido com baixa frequência, elas desempenham um papel estruturante na forma como o Projeto de Vida é concebido no currículo. O trecho indica que o trabalho com o Projeto de Vida não é entendido como responsabilidade de uma disciplina específica, mas como algo que deve atravessar todas as áreas do conhecimento. Dessa maneira, cada professor é convocado a relacionar os conteúdos de sua disciplina com a vida cotidiana dos estudantes, articulando-os às dimensões formativas propostas pelo programa. Assim, mesmo quando esses conceitos não são mencionados diretamente, eles orientam a organização curricular e o modo como o ensino

é pensado. Além disso, a citação evidencia como a noção de transversalidade está vinculada à lógica da pedagogia das competências, na medida em que enfatiza a aplicação prática do conhecimento e sua relação com experiências individuais dos estudantes.

Para melhor observar o impacto da disciplina Projeto de Vida no ensino médio e compreender como os estudantes anônimos percebem a disciplina, foi aplicado um questionário com afirmações avaliadas por meio de escala Likert⁴ de cinco pontos, variando entre: (1) concordo totalmente, (2) concordo parcialmente, (3) não concordo nem discordo, (4) discordo parcialmente e (5) discordo totalmente. Ao todo, foram obtidas 14 respostas de estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do município de Caraúbas/RN, sendo a maioria dos respondentes do 2º ano, 57,1%.

Para apresentação do gráfico abaixo, converte-se as perguntas em afirmativas mais objetivas para melhor visualização. O objetivo era entender como os alunos percebiam a importância e a colaboração efetiva da disciplina para formá-los para o ingresso na Universidade e para o acesso ao mundo do trabalho. Note-se que nenhum aluno, em nenhuma das questões, assinalou discordo totalmente, ou seja, em alguma medida há uma percepção de importância, mas resta discutir o quanto ela condiz com a realidade das necessidades da juventude trabalhadora.

Gráfico 1 – Percepção dos alunos sobre a disciplina Projeto de vida.



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

⁴ A escala Likert é utilizada para medir atitudes, opiniões e comportamentos. Varia entre 5 ou 7 pontos, entre Discordo totalmente e concordo totalmente, assim, ela transforma dados qualitativos em dados quantitativos.

Na primeira pergunta, investigou-se se os alunos respondentes consideram que a disciplina Projeto de Vida os auxilia a refletir sobre o futuro profissional. Os resultados indicam que a maioria reconhece alguma contribuição da disciplina nesse aspecto: 4 estudantes marcaram concordo totalmente, 7 indicaram concordar parcialmente, 2 marcaram que nem concordam nem discordam e apenas um indicou que discorda parcialmente, como podemos ver no gráfico.

Esse dado sugere que o componente curricular é percebido como um espaço de reflexão sobre o futuro, ainda que essa contribuição apareça de forma mais moderada do que plenamente consolidada. Embora a maioria dos estudantes indique concordância com as afirmações relacionadas à contribuição da disciplina para refletir sobre o futuro, os objetivos pessoais e as possibilidades de ingresso na universidade, observa-se que a maior parte das respostas se concentra na categoria concordo parcialmente.

Esse dado é relevante, pois sugere que os estudantes reconhecem a presença desses temas nas aulas, mas não os percebem como plenamente efetivos ou concretos em sua formação. Em outras palavras, a disciplina parece atuar mais no nível da orientação discursiva e da reflexão subjetiva do que na oferta de condições objetivas que ampliem as possibilidades reais de acesso ao ensino superior ou de inserção qualificada no mundo do trabalho.

Quando questionados sobre o incentivo à reflexão acerca dos objetivos de vida, os resultados indicam que a disciplina cumpre um dos objetivos que aparecem nos documentos curriculares. Três estudantes concordaram totalmente com a afirmação, oito concordaram parcialmente, dois mantiveram posição neutra e um discordou parcialmente. Esse dado evidencia que o componente curricular está fortemente associado à dimensão do planejamento individual e da reflexão sobre trajetórias pessoais.

No que se refere à preparação para o mundo do trabalho, os resultados mostram uma percepção semelhante. Três estudantes concordaram totalmente, seis concordaram parcialmente, quatro responderam de forma neutra e um discordou parcialmente. Assim, embora exista uma associação entre a disciplina e a preparação para o trabalho, ela não aparece de maneira plenamente afirmada entre os estudantes.

Outro aspecto investigado foi a relação entre a disciplina e o ingresso no ensino superior. Quando perguntados se a disciplina apresenta a universidade como uma alternativa



viável para o futuro, cinco estudantes indicaram concordância total e oito concordância parcial, enquanto um respondeu discordar parcialmente.

Isso demonstra que o ensino superior aparece, nas aulas, como possibilidade de continuidade dos estudos, no entanto, embora a maioria indique que a universidade é apresentada como uma possibilidade, a percepção de que a disciplina prepara efetivamente para esse ingresso aparece de maneira menos contundente. Esse dado sugere que a universidade é mobilizada mais como horizonte de expectativa do que como resultado de um processo formativo estruturado no acesso ao conhecimento científico e acadêmico.

Entretanto, quando a afirmação se refere especificamente à preparação para ingressar na universidade, os resultados voltam a apresentar predominância de concordância parcial. Cinco estudantes concordaram totalmente, sete concordaram parcialmente e dois mantiveram posição neutra. Esse resultado sugere que, embora a universidade seja discutida no âmbito da disciplina, os estudantes não percebem necessariamente que o componente os prepare de forma efetiva para esse ingresso.

Por fim, investigou-se se a disciplina contribui para a compreensão de que o Estado possui responsabilidade pela educação e pelas oportunidades futuras dos jovens. Nesse caso, observou-se maior incidência de concordância total, com sete respostas nessa categoria, quatro em concordância parcial, duas neutras e uma discordância parcial. Esse dado indica que parte dos estudantes reconhece a dimensão social e pública da educação, ainda que o discurso da disciplina esteja fortemente associado à construção de projetos individuais.

De modo geral, os resultados do questionário evidenciam que os estudantes percebem a disciplina Projeto de Vida principalmente como um espaço de reflexão sobre o futuro, os objetivos pessoais e as possibilidades de continuidade dos estudos. Contudo, a predominância de respostas em concordo parcialmente sugere que essa contribuição é percebida de maneira limitada.

Nesse sentido, os dados empíricos obtidos dialogam com a análise documental realizada nesta pesquisa. Observa-se que a disciplina tende a enfatizar o planejamento individual, o protagonismo juvenil e a organização das trajetórias pessoais, o que indica uma aproximação com a lógica de gestão das expectativas da juventude trabalhadora, mais do que com uma proposta de formação que assegure, por meio do acesso ao conhecimento, condições efetivas de transformação das possibilidades de futuro dos estudantes.



Conclusões

Esta pesquisa analisou o componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio público no documento curricular estadual do Rio Grande do Norte, buscando compreender se sua proposta se aproxima de uma formação humana mais ampla ou se se orienta para a gestão das expectativas da juventude trabalhadora. A análise indica que o discurso do protagonismo, do planejamento individual e da construção de projetos pessoais ocupa lugar central na organização da disciplina, deslocando o foco da formação escolar para a reflexão sobre trajetórias futuras.

Dessa forma, os resultados sugerem que o Projeto de Vida tende a funcionar mais como um mecanismo de organização das expectativas dos jovens diante do futuro do que como uma proposta que amplie, por meio do conhecimento, as condições concretas de formação. Embora apareçam elementos que apontam para a dimensão social da educação, predomina uma lógica que enfatiza a responsabilização individual pela construção do próprio futuro, aspecto que se relaciona às transformações recentes nas políticas do Ensino Médio.

Embora os alunos respondentes não tenham apontado uma crítica contundente à disciplina, também não a indicam como algo que contribui de maneira efetiva com sua formação ou com a possibilidade de acessar a Universidade e dar continuidade aos estudos. O caráter aproximativo deste estudo não permite aprofundar as justificativas para tal, mas abre possibilidades de aprofundamento futuro do objeto.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece referenciais para a elaboração dos itinerários formativos do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RECEMP).** Natal: SEEC/RN, 2021.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

