



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DEAGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

LETÍCIA PELUZIO SCARDINI

**O COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” E SUAS IMPLICAÇÕES
NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UMA
ESCOLA RURAL DO ESPÍRITO SANTO.**

SEROPÉDICA

2025

LETÍCIA PELUZIO SCARDINI

O COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” E SUAS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DE UMA ESCOLA RURAL DO ESPÍRITO SANTO.

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós Graduação em Educação
Agrícola da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do Grau
de **Mestre em Educação**. Área de
concentração em Educação Agrícola.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Liliane Barreira
Sanchez

SEROPÉDICA,
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S285 c SCARDINI, LETÍCIA PELUZIO , 1988-
O COMPONENTE CURRICULAR "PROJETO DE VIDA" E SUAS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DE UMA ESCOLA RURAL DO ESPÍRITO SANTO. /
LETÍCIA PELUZIO SCARDINI. - Seropédica, 2025.
52 f.: il.

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez .
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2025.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Projeto de Vida. 3.
Educação do Campo. 4. Formação Humana. I. Sanchez ,
Liliane Barreira , 1969-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed
in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

LETÍCIA PELUZIO SCARDINI

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/08/2025

Dra. LILIANE BARREIRA SANCHEZ - UFRRJ
Orientadora

Dr. WANDERLEY DA SILVA - UFRRJ
Membro interno

Dra. ADRIANA AMARAL FERREIRA - UFRRJ
Membro interno

Dr. LEONARDO DINIZ DO COUTO - CEFET/RJ
Membro externo

TERMO Nº 732/2025 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/08/2025 16:16)

ADRIANA AMARAL FERREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CoordCGSS (12.28.01.00.00.00.00.04)
Matrícula: ####832#6

(Assinado digitalmente em 28/08/2025 13:43)

LILIANE BARREIRA SANCHEZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: ####191#2

(Assinado digitalmente em 28/08/2025 14:38)

WANDERLEY DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: ####396#4

(Assinado digitalmente em 28/08/2025 14:16)

LEONARDO DINIZ DO COUTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ####.###.727-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 732, ano: 2025, tipo: TERMO, data de emissão: 28/08/2025 e o código de verificação: f1d1ccfe57

RESUMO

SCARDINI, L. P. O componente curricular “projeto de vida” e suas implicações na formação dos estudantes do ensino médio integrado de uma escola rural do Espírito Santo. 52f. Dissertação Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2025.

Este estudo analisa criticamente o componente curricular “Projeto de Vida” no contexto de uma escola de Ensino Médio Integrado em uma comunidade rural do Espírito Santo, considerando seus efeitos na formação de estudantes do campo frente às diretrizes do Novo Ensino Médio. Parte-se da compreensão de que as juventudes rurais constituem uma categoria heterogênea, com vínculos territoriais, sociais e culturais específicos, frequentemente desconsiderados pelas políticas públicas educacionais. Com base em uma abordagem qualitativa, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com estudantes egressos da escola, cujos dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin. A discussão teórica está ancorada em autores da pedagogia crítica, como Freire, Arroyo, Frigotto e Saviani, dentre vários outros que abordam especificidades relacionadas à temática investigada. Os resultados demonstram que, embora os estudantes compreendam conceitualmente o que é um projeto de vida, há um distanciamento entre o discurso oficial e suas condições reais de permanência no campo. O referido componente, quando desvinculado da realidade local, tende a reforçar uma lógica individualizante e meritocrática, negligenciando os determinantes históricos, sociais e econômicos que moldam as trajetórias juvenis. Entretanto, o estudo também identifica experiências pedagógicas significativas na escola, associadas à agroecologia, cultura camponesa e vínculos comunitários. Conclui-se que, para que o Projeto de Vida se torne efetivamente emancipador, é necessário contextualizá-lo, reconhecendo as juventudes do campo como sujeitos históricos capazes de construir coletivamente futuros possíveis em seus territórios.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Projeto de Vida; Educação do Campo; Formação Humana.

ABSTRACT

SCARDINI, L. P. **The curricular component “life project” and its implications for the education of integrated high school students at a rural school in Espírito Santo.** 52f. Master's Dissertation in Agricultural Education. Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2025.

This study critically analyzes the "Life Project" curricular component in the context of an Integrated High School in a rural community in Espírito Santo, considering its impact on the education of rural students in light of the New High School guidelines. It begins with the understanding that rural youth constitute a heterogeneous category, with specific territorial, social, and cultural ties that are often overlooked by public education policies. Based on a qualitative approach, questionnaires were administered and interviews conducted with former students, whose data were analyzed using Bardin's Content Analysis technique. The theoretical discussion is anchored in critical pedagogy authors such as Freire, Arroyo, Frigotto, and Saviani, among several others who address specific aspects related to the topic under investigation. The results demonstrate that, although students conceptually understand what a life project is, there is a gap between the official discourse and their actual conditions in the countryside. This component, when disconnected from local reality, tends to reinforce an individualizing and meritocratic logic, neglecting the historical, social, and economic determinants that shape youth trajectories. However, the study also identifies significant pedagogical experiences in schools, associated with agroecology, peasant culture, and community ties. It concludes that, for the Life Project to become truly emancipatory, it must be contextualized, recognizing rural youth as historical subjects capable of collectively building possible futures in their territories.

Keywords: High School Reform; Life Project; Rural Education; Human Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BM - Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB - Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GT - Grupo de Trabalho
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIEd - Laboratório de Informática Educacional
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NEM – Novo Ensino Médio
- NGP – Nova Gestão Pública
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PEC - Proposta de Emenda Constitucional
- PL – Projeto de Lei
- PLI - Plano de Implementação do Novo Ensino Médio
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola
- ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
- Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PV – Projeto de Vida
- PROETI – Programa Escola em Tempo Integral
- PT - Partido dos Trabalhadores
- SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
- UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

TABELA DE FIGURAS

Figura 1. Vista aérea do município de Águia Branca.....	17
Figura 2. Foto da escola rural investigada, onde o Projeto de Vida é implementado como parte do Novo Ensino Médio.....	18
Figura 3. Espaços pedagógicos da escola investigada.....	19
Figura 3 – Percepção dos Jovens sobre a contribuição do componente curricular 'Projeto de Vida'	31
Figura 4. Principais obstáculos e barreiras à construção do Projeto de Vida	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	O CONTEXTO SOCIPOLÍTICO E A CONSTRUÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	11
2.1	Principais considerações sobre a reforma do Ensino Médio no Espírito Santo	14
2.2	Contextualização da escola e dos sujeitos da pesquisa.....	16
2.3	A educação do campo e a formação emancipatória que vai além do capital	20
3	O COMPONENTE “PROJETO DE VIDA” E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO.....	22
3.1	A Concepção de Projeto de Vida nos documentos legais sobre o Novo Ensino Médio	22
3.2	A categoria “Juventudes” em um contexto rural	25
3.2.1	Propostas curriculares alternativas.....	26
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
4.1	Perfil Sociodemográfico dos Participantes.....	29
4.2	Crítica e Contextualização do Componente Curricular Projeto de Vida.....	30
4.3	Conhecimento e Percepção do Projeto de Vida pelos Jovens	30
4.4	Aspectos Legais e Visão Oficial do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio	32
4.5	Diversidade e Complexidade das Juventudes Rurais	34
4.6	Expectativas e Projetos Futuros: Permanência e Migração.....	35
4.7	Desafios Estruturais e Barreiras à Construção do Projeto de Vida	36
4.8	Reflexões a partir das Vozes dos Jovens	37
4.9	Debate Científico Estruturado e Síntese	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
7	APÊNDICES.....	49

1 INTRODUÇÃO

Ao realizarmos um levantamento histórico sobre o Ensino Médio no Brasil, notamos que essa etapa educacional tem sido objeto de diversas reformas ao longo dos anos, ainda buscando sua identidade. Desde a sua institucionalização no período imperial, o Ensino Médio passou por transformações que variaram a sua nomenclatura, educação secundária, ensino secundário, segundo grau e Ensino Médio, até sua formatação curricular. Analisando cada tentativa de reformulação, se torna evidente a influência das questões políticas, culturais, sociais e econômicas nas experiências educacionais.

Em 2016, o Brasil enfrentou um período de instabilidade política, marcado pelo controverso processo de *impeachment*, da então presidente Dilma Vana Rousseff, que foi considerado por uma parcela da população brasileira como um golpe de estado jurídico, parlamentar e midiático (Moritz e Rita, 2020). Na sequência, o vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo e imediatamente instaurou a Medida Provisória nº 746/2016. Essa medida instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que mais tarde foi convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). O governo de Temer, utilizando um discurso de reforma do Ensino Médio como justificativa para sua melhoria, impôs de forma autoritária a chamada Reforma do Ensino Médio, ou "Novo Ensino Médio". No entanto, como profissional da educação atuante nessa modalidade, observo que as mudanças realmente identificáveis como "novas" na proposta consistem apenas em algumas alterações curriculares, ignorando as deficiências e desafios preexistentes, além dos novos problemas que surgem nessa reestruturação.

A proposta do "Novo Ensino Médio" teve como foco uma nova organização curricular, na qual 60% da carga horária se dividiu em áreas do conhecimento ou itinerários formativos (linguagens, ciências da natureza e ciências humanas), e 40% a serem preenchidas por outras opções que os estudantes pudessem escolher. À primeira vista, essa proposta se apresentou como atraente e eficaz. Contudo, é necessário desenvolver uma análise mais profunda a respeito. Embora a possibilidade de escolha de "itinerários formativos" para os estudantes pareça atrativa, na prática, essas opções são limitadas pelas condições das escolas e do público atendido, comprometendo a eficácia real e o significado do termo "escolha".

Nas escolas, frequentemente sucateadas e desprovidas de equipamentos tecnológicos adequados, sem infraestrutura para abrigar os alunos por mais tempo e sem condições de suporte físico e emocional ao processo de ensino-aprendizagem, essa proposta revela-se ilusória, mascarando os problemas reais e as necessidades de reforma genuínas nesse nível

educacional.

A falta de um projeto real de reforma se torna ainda mais evidente quando consideramos a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, também instituída durante o governo de Michel Temer, que congelou os gastos com educação por 20 anos. Assim, diante de uma proposta de reforma que demandava investimentos para que suas promessas se concretizassem, não foram asseguradas as condições básicas de financiamento necessárias para sua implementação e sucesso. É evidente que qualquer proposta de reforma educacional requer investimento financeiro; sem a possibilidade de investimento, é inviável considerar seu êxito.

Outro aspecto relevante é que movimentos estudantis e educadores não foram consultados desde o início da implementação dessa reforma. Ela foi imposta por técnicos que defendem um projeto político no qual a educação é vista como instrumento de atendimento às demandas do mercado, em vez de um meio de transformação individual e social. Alguns pesquisadores abordados nesse trabalho, entre eles Ferreira (2017), Frigotto (2018), Krawczyk e Ferret (2017), Lima e Maciel (2018) e Silva (2018), apresentam discussões que nos levam a refletir se o Novo Ensino Médio é, de fato, uma inovação ou um retrocesso em relação aos progressos emancipatórios que a educação brasileira vinha conquistando nas últimas décadas.

Com base nos estudos realizados, podemos afirmar com muita clareza que essa reforma é uma falácia. Assim como outras mudanças já ocorridas no passado, está permeada por questões políticas, culturais, sociais e econômicas, que inevitavelmente moldam as experiências educacionais dos jovens brasileiros ao longo do tempo. Historicamente, o Ensino Médio ocupou papéis distintos para diferentes grupos sociais. Para os jovens das classes privilegiadas, tornou-se um espaço de preparação para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, enquanto, para os estudantes das classes trabalhadoras, essa etapa, quando alcançada, representava frequentemente (e ainda representa para muitos) a última fase de escolaridade, focando na formação que atende às demandas do mercado de trabalho, preparando-os para funções subalternas e mal remuneradas. Essa dualidade, reforçada pela Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, destaca as desigualdades presentes no sistema educacional.

Entretanto, é fundamental reconhecer os esforços feitos durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), que buscaram transformar essa realidade. Exemplos significativos incluem a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que visava expandir o acesso e melhorar a qualidade do Ensino Médio, além de fomentar inovações curriculares que colocassem o

trabalho como princípio educativo sem desconsiderar uma formação ampla e crítica. Outro marco importante foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), cujo objetivo era universalizar o atendimento escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos e aumentar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, um gesto que buscava corrigir as lacunas existentes, particularmente para os segmentos mais vulneráveis da sociedade.

Nesse contexto, a análise crítica desenvolvida por Frigotto (2018) aponta que a Reforma do Ensino Médio, concebida por um bloco de poder que emergiu de um processo considerado “golpista”, pretendia eliminar a universalização da educação, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal abordagem parece alinhar-se às necessidades do mercado de trabalho dentro de uma lógica neoliberal, resultando em um retrocesso da formação educativa. Freitas (2018) destaca que essa concepção de educação reduz as oportunidades de formação abrangente e crítica, vendendo uma ilusão de protagonismo e liberdade aos jovens, enquanto limita suas reais opções.

O neoliberalismo considera a educação tendo em vista uma concepção de sociedade baseada no livre mercado, cuja lógica produziria avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização dessa lógica para todas as atividades do estado produziria uma sociedade melhor. Os cidadãos, assim inseridos nessa lógica, teriam seus esforços individuais como componentes definidores de suas posições sociais. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades atribuídas à educação (Freitas, 2018).

Porém, há que se questionar o entendimento de “avanço social”, de “qualidade” e de “sociedade melhor” que esse projeto afirma, e perguntar para quem servem tais categorias. Quando a educação é subsumida à lógica mercantil, a noção de qualidade transforma-se em instrumento de regulação voltado a aferir desempenho e ranquear escolas, convertendo-se em novo mecanismo de exclusão interna ao sistema (Freitas, 2004). A suposta meritocracia que sustentaria o “avanço social” ignora as desigualdades estruturais de classe, raça e território que permeiam o acesso e o sucesso escolares, deslocando do Estado para o indivíduo a responsabilidade por fracassos que, de fato, são coletivos (Gentili, 1995).

Do ponto de vista da política pública, a retórica de eficiência gerencial, elemento nuclear das reformas de Estado nos anos 1990, criou um aparato de avaliação padronizada que subordina os currículos às demandas do mercado de trabalho flexível, convertendo direitos em serviços e cidadãos em consumidores (Dourado, 2002). Nessa moldura, “sociedade melhor” passa a significar sobretudo crescimento econômico guiado pela competitividade, e não

ampliação substantiva dos direitos sociais.

Críticos desse paradigma observam que, ao privilegiar indicadores quantitativos, obscurece-se a dimensão formativa da escola, rebaixando-a a mero treinamento de força de trabalho (Frigotto, 2009). Assim, a educação deixa de ser mediação para a emancipação humana e passa a cumprir papel instrumental de ajuste da juventude às oscilações do capital financeiro, o que Saviani (2007) identifica como negação da educação como prática social integral.

Questionar, portanto, “para quem” serve esse modelo implica reconhecer que a melhoria proposta está orientada por interesses de reprodução de privilégios, e não de democratização do acesso ao conhecimento. Uma concepção verdadeiramente republicana de qualidade na educação exigiria políticas redistributivas, participação comunitária e currículo comprometido com a formação crítica – elementos incompatíveis com a lógica de mercado hegemônica.

Nesse sentido, a discussão sobre o Novo Ensino Médio (NEM) tem despertado muitos questionamentos críticos. É essencial entender que, ao se abordar o NEM, se revela um paradoxo: embora se anuncie com a pretensão de inovar e modernizar a educação, ele ressoa como uma contrarreforma, não levando em consideração as necessidades reais e as vozes daqueles que vivenciam essa realidade. A proposta do NEM, em sua essência, parece criar uma estrutura mais flexível e integrada de ensino, mas, essa abordagem, muitas vezes, é ressignificada por interesses empresariais que podem desviar o foco educativo para atender às demandas do mercado imediatas, em detrimento de uma formação que promova emancipação e integralidade.

Diante das inúmeras críticas à Reforma do Ensino Médio de 2017, especialmente quanto à fragmentação curricular e à precarização da oferta nas redes públicas, o atual governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (eleito presidente novamente em 2022) sancionou a Lei nº 14.945/2024, conhecida como Novíssimo Ensino Médio, substituindo oficialmente o texto anterior (Lei nº 13.415/2017). A nova legislação reduz a carga horária mínima dos itinerários formativos de 1.800 para 600 horas, buscando fortalecer a formação geral básica, não mais com ênfase apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal mudança responde à crítica de que os itinerários vinham sendo implementados de forma improvisada, com limitações estruturais e pedagógicas graves, especialmente nas escolas públicas.

Em relação ao componente Projeto de Vida, a nova proposta mantém sua presença obrigatória, mas transfere às redes de ensino maior autonomia para definir suas abordagens e

conteúdos. No entanto, essa permanência continua gerando controvérsias, já que o componente, mesmo com ajustes, ainda carece de clareza conceitual e fundamentação pedagógica, podendo seguir reforçando uma lógica individualista e descolada das realidades sociais dos estudantes. Nesse sentido, embora o Novíssimo Ensino Médio represente um recuo em alguns dos excessos da reforma anterior, ainda não rompe com a lógica de mercado e responsabilização individual que orientou sua origem.

No contexto da escola aqui investigada, localizada em uma zona rural do Estado do Espírito Santo, a integração da educação com a realidade local e o intuito de fomentar práticas pedagógicas que promovam a transformação social são cruciais. A metodologia que valoriza a interdisciplinaridade e as especificidades do campo ambiental e rural é um ponto forte dessa formação, uma vez que ela delimita uma compreensão mais ampla e prática dos desafios e oportunidades enfrentados pelos estudantes em suas comunidades.

A implementação do componente curricular "Projeto de Vida" poderia se colocar, então, como uma estratégia importante para auxiliar esses estudantes a construírem um futuro que respeite suas raízes e aspirações. Essa iniciativa poderia catalisar mudanças significativas, promovendo não apenas a valorização pessoal e social do aluno, mas também estimulando a autonomia juvenil, que é tão necessária em contextos onde a educação pode frequentemente ser descontextualizada ou mesmo desvalorizada.

Considerando a hipótese de que a educação atua como um projeto amplo de formação humana, realça-se a necessidade de que as escolas, especialmente em áreas rurais, se tornem ambientes que não apenas transmitam conhecimento acadêmico, mas que possibilitem aos jovens construírem uma visão de futuro e um "projeto de vida" que dialoguem com sua realidade social e econômica. Isso não apenas contribui para a formação de cidadãos críticos e ativos, mas também para um desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Dessa maneira, pretendemos que essa pesquisa forneça *insights* valiosos sobre como a educação pode ser um motor de mudança social, especialmente na elaboração de projetos de vida que estejam profundamente enraizados no contexto cultural e econômico dos estudantes. Trata-se de um estudo que pretende ter implicações relevantes não apenas para a academia, mas também para as práticas educacionais e políticas públicas voltadas para a juventude rural no Brasil.

Por ter estudado desde a alfabetização na rede pública de ensino do Espírito Santo, tendo realizado toda a minha formação até a conclusão do Ensino Médio na mesma escola, pude vivenciar os desafios da instituição e me incomodei muitas vezes com a forma como novos rumos iam surgindo e a comunidade escolar ia se adaptando a eles. Sempre engajada no

conselho da escola, fui uma estudante que participava intensamente da dinâmica da vida escolar e contribuía para que suprissemos as defasagens deixadas pelo poder público. Uma escola numa comunidade no interior do estado, que se encontrava distante dos grandes centros, precisava promover atividades que pudessem arrecadar fundos para custear desde o papel higiênico a uma impressora.

Assim, fazíamos gincanas, festas, pedágios (estendíamos uma faixa no asfalto, parávamos os automóveis e pedíamos contribuições em dinheiro). Naquela época, o único desejo era fazer daquele um lugar melhor, era fazer da nossa escola um ambiente agradável e com condições mais favoráveis à permanência discente na escola. Percebo hoje que esse processo formativo, juntamente com as experiências culturais e sociais promovidas pela escola, e em especial, pela minha primeira professora naquele período, me impulsionaram para a minha escolha profissional. Estar na escola sempre foi prazeroso para mim e me motivava a buscar mais conhecimento pessoal e comunitário. Também me fez perceber a necessidade de lutar por melhores condições e investimentos na educação pública.

Após a formação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, retornoi para a minha comunidade e iniciei o meu serviço na Pastoral da Juventude, uma pastoral social da Igreja Católica que trabalha com os/as jovens. Nos últimos anos, me dediquei à Assessoria das coordenações da Pastoral da Juventude, onde tive contato mais direto com os projetos de vida dessas juventudes e pude acompanhar de perto os projetos de alguns desses jovens, em especial de jovens oriundos de realidades rurais.

Em 2019, tive a oportunidade de trabalhar em um local em que é desenvolvida uma metodologia pedagógica voltada para a agricultura. Algo que me chamou a atenção naquele espaço foi o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento das atividades básicas, desde a manutenção da limpeza do espaço até a auto-organização para o dia-a-dia. Outra característica marcante é a identidade que o estudante inserido naquele contexto desenvolve e valoriza, mostrando orgulho de pertencer àquela escola. Percebi que, mesmo sendo uma escola estadual, tinham algumas particularidades nela que eu ainda não havia encontrado em outras escolas da rede.

Assim, ao me deparar com a inclusão do componente curricular Projeto de Vida no currículo das escolas públicas por meio da reforma do Ensino Médio, surgiram alguns questionamentos, os quais me impulsionaram a refletir e a pesquisar sobre como se daria esse processo. É importante ressaltar que, em meio a isso, tivemos uma pandemia e os desafios foram ainda mais relevantes, pois, implantar algo tão complexo, sem prévia formação dos profissionais ou sem um estudo das realidades, é algo que causa estranheza.

Após percorrer vários espaços da educação, em 2022, retorno para a rede estadual do Espírito Santo como coordenadora de turno e pude ver como estava acontecendo o desenvolvimento desse componente curricular naquela escola em que trabalhava. Os professores, mesmo dedicando-se a executar o que lhes foi proposto, não tinham preparação para, de fato, abordar a temática. Ao ouvir os estudantes, muitas eram as indagações, tanto em relação ao novo currículo de uma forma geral, como sobre o componente curricular Projeto de Vida, em específico.

Dessa forma, unindo minha caminhada escolar, pastoral e profissional, comecei a estudar sobre essa reforma e sobre como o componente curricular Projeto de vida estava tomando forma dentro das escolas. Devido ao meu trabalho na rede Estadual do Espírito Santo numa escola de Ensino Médio Integrado, por conhecer a metodologia desenvolvida pela escola e pela minha história com a juventude do campo, percebi que seria um contexto relevante para uma pesquisa que considero bastante necessária para o atual momento político e social que vivemos.

Essa dissertação, portanto, examina de maneira crítica os impactos da reforma do Ensino Médio e a implementação do componente curricular "Projeto de Vida", enfatizando sua relevância nas trajetórias formativas de estudantes de uma escola rural no Espírito Santo. A pesquisa se propõe a caracterizar o perfil socioeconômico desses alunos, levantando aspectos de suas aspirações e objetivos de vida, buscando entender como as especificidades do contexto rural influenciam a adoção e a efetividade do "Projeto de Vida" no currículo e na vida desses sujeitos.

Ao abordar a implementação do novo currículo, a reflexão proposta se fundamenta na afirmação de Rubem Alves (1984) sobre a natureza política da pesquisa, destacando que as discussões em torno da educação estão entrelaçadas com os processos sociais e políticos que moldam a estrutura da sociedade brasileira. Essa perspectiva se torna ainda mais relevante quando se observa que as diretrizes atuais da educação tendem a se alinhar com um discurso utilitarista, que prioriza a adequação ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e crítica.

O "Projeto de Vida", conforme delineado pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), é posicionado como um caminho para o desenvolvimento de habilidades e valores que equipariam os estudantes a enfrentar uma variedade de situações em suas vidas. Contudo, é crucial questionar se essa proposta realmente traduz uma possibilidade de liberdade e protagonismo, ou se se configura, na prática, como uma limitação das escolhas dos jovens, condicionando-os a um ideal de sucesso pautado no consumo e no mercado.

Em sua abordagem, esse estudo buscou compreender as realidades diversas da juventude rural, considerando as particularidades sociais, culturais e econômicas que caracterizam o ambiente educacional do campo, para, então, analisar a eficácia do novo componente curricular, considerando as práticas pedagógicas existentes e suas interfaces com a formação do jovem no contexto local. O foco na análise crítica dos impactos do "Projeto de Vida" é fundamental, especialmente em uma escola que já historicamente promove a autonomia e o protagonismo juvenil. É necessário discutir a importância de uma educação que transcenda as limitações do modelo neoliberal e busca um desenvolvimento mais emancipatório, refletindo sobre as potencialidades da educação do campo como espaço de resistência e inovação pedagógica.

Portanto, este trabalho não apenas busca revelar as complexidades e desafios enfrentados na implementação do "Projeto de Vida", mas também almeja alimentar o debate sobre a educação inclusiva, criticamente consciente, que sirva aos interesses e à realidade dos jovens que nela se inserem, contribuindo para uma formação que respeite suas individualidades e potencialidades. Para tanto, desenvolvi este estudo por meio de uma abordagem qualitativa. A metodologia envolveu a aplicação de questionários detalhados para captar o perfil socioeconômico e os projetos de vida dos estudantes egressos, além da realização de entrevistas semiestruturadas que permitiram uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos estudantes em relação ao componente curricular.

A escolha por uma pesquisa qualitativa dentro das Ciências Sociais é comum, pois, de acordo com Minayo (2022), ela responde a questões muito particulares da realidade social envolvendo as relações humanas. A autora afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos." (Minayo, 2022. p. 20).

Então, adotaram-se seguintes etapas:

1. **Definição da amostra:** O foco da pesquisa concentrou-se em estudantes egressos de uma escola de Ensino Médio Integrado de Educação Rural no Espírito Santo. Este

grupo foi escolhido devido à sua vivência única em um contexto rural, assim como suas interações diretas com a implementação do "Projeto de Vida".

2. **Coleta de dados:** A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram estruturados para captar informações detalhadas sobre o perfil socioeconômico dos participantes e suas aspirações pessoais, enquanto as entrevistas permitiram uma exploração mais aprofundada das percepções e experiências dos alunos em relação ao componente curricular.
3. **Questionários (em anexo) e Entrevistas semiestruturadas:** Os questionários incluíram perguntas sobre aspectos demográficos, socioeconômicos e as expectativas e objetivos de vida dos estudantes. As seções discursivas continham perguntas abertas, permitindo que os participantes expressassem livremente suas opiniões e experiências. As entrevistas foram conduzidas com uma estrutura que orientou a discussão, mas não limitou as interações, favorecendo um aprofundamento nas narrativas individuais. Essa metodologia possibilitou uma troca rica entre o pesquisador e os entrevistados, revelando nuances nas experiências educacionais dos jovens.
4. **Análise dos dados:** Após a coleta, os dados foram analisados segundo a metodologia de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Esse método permitiu identificar temas emergentes e padrões nas respostas, enfocando como o "Projeto de Vida" era percebido pelos estudantes e quais impactos ele gerava em suas trajetórias.
5. **Considerações éticas:** O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para o cumprimento das diretrizes para pesquisa envolvendo seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, garantindo o consentimento informado e a confidencialidade dos dados.
6. **Reflexão crítica:** A análise dos resultados não foi apenas descritiva; buscou-se relacionar as vivências dos estudantes com os contextos político-econômicos mais amplos, situando a implementação do "Projeto de Vida" dentro das correntes educacionais contemporâneas que visam a emancipação e a inclusão social.

Assim, por meio dessa abordagem metodológica, o estudo ofereceu uma compreensão abrangente e crítica sobre o papel do "Projeto de Vida" na formação dos jovens, contribuindo para o debate sobre as necessidades e potencialidades da educação no campo.

2 O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E A CONSTRUÇÃO DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio no Brasil, sancionada em 2017 pela Lei nº 13.415, surge em um cenário sócio-político de profundas transformações e desafios. Enquanto os argumentos de sua proposta inicial visavam modernizar a educação, aproximando-a das necessidades do mercado de trabalho e das demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica, sua implementação, na prática, gerou críticas significativas. Entre os principais problemas está a falta de um diálogo eficaz com a comunidade escolar, educadores e especialistas, resultando em uma reforma que, em muitos aspectos, não reflete as reais necessidades dos estudantes. Além disso, a desigualdade estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro não foi suficientemente considerada, o que tende a agravar as disparidades regionais e socioeconômicas.

A flexibilização curricular, um dos pilares da reforma, foi justificada para dar mais autonomia aos alunos na escolha de itinerários formativos. Entretanto, essa flexibilização muitas vezes esbarra em dificuldades práticas, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a insuficiência de formação dos professores para lidar com essa nova organização curricular. Assim, em vez de promover uma educação mais inclusiva e diversificada, a reforma pode aprofundar as diferenças entre as escolas de elite, que possuem recursos para oferecer uma gama mais ampla de opções, e as escolas públicas de regiões menos favorecidas, que enfrentam limitações várias.

A Reforma do Ensino Médio promove mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), além de regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e instituir uma Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017). A legislação também determina que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja adotada como referência normativa, estabelecendo um conjunto estruturado e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Sendo uma política educacional relevante voltada para a última etapa do Ensino Médio, a reforma, deve ser compreendida no contexto das dinâmicas globais. Nesse sentido, Verger (2019) ressalta que:

Existem duas macros-abordagens principais que exploram amplamente a relação entre a globalização e a política educacional, bem como qual a

natureza dos impulsionadores globais que afetam a mudança educacional. Refiro-me, por um lado, ao institucionalismo sociológico, representado na educação comparada pela teoria da “Sociedade Mundial” (também conhecida como Teoria da Cultura Mundial) e, por outro, às abordagens da economia política internacional que encontra na “Agenda globalmente estruturada para a educação” uma das suas formulações mais notáveis (Verger, 2019, p. 12).

Dentre as organizações econômicas internacionais com impacto significativo na educação, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições têm influenciado a educação brasileira desde a década de 1990, ganhando ainda mais relevância nos anos 2000, com o fortalecimento da perspectiva neoliberal no setor educacional. Nesse sentido, Laval (2019) destaca que “o objetivo político é, na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica” (Laval, 2019).

O processo que culminou na Reforma do Ensino Médio, no Brasil antecede a aprovação da Lei nº 13.415/2017, conforme destaca Sperandio (2019). O Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, proposto pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais (PT/MG), já buscava reestruturar o currículo e a carga horária do Ensino Médio, justificando a necessidade de adequá-lo às demandas do mercado. No entanto, esse projeto foi apresentado à discussão envolvendo diversas entidades da comunidade científica e sindical, sendo ajustado para a realidade do Ensino Médio. Apesar disso, é evidente que a reforma atual deriva de uma medida provisória que desconsiderou os avanços obtidos por meio da mobilização dos movimentos sociais.

Para entender a reforma, é fundamental abordar o contexto das transformações neoliberais iniciadas na década de 1990, que implementaram uma série de mudanças baseadas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Desde os anos 1990, a NGP defende uma retórica que perpassa as instituições no país, de modo a sobrelevar o caráter técnico e mercantil da ação pública. Os sistemas educacionais, nesse cenário, adotaram mecanismos de gestão supostamente neutros, embasados em argumentos técnicos, de modo a estabelecer o controle e o foco no desempenho da aprendizagem, entendida sob a mirada dos organismos que elaboram as avaliações de larga escala. Ano após ano, os/as gestores/as educacionais refinam as tecnologias de poder e impõem aos/as trabalhadores/as docentes uma visão gerencial da escola (Ferreira, 2017).

Para entender melhor a lógica mercantil apresentada no contexto da NGP, é essencial analisar o Artigo 35 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece o Ensino Médio como a etapa final

da educação básica, com duração mínima de três anos, além de definir as seguintes especificações:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesse cenário, algumas conquistas legais foram interrompidas por decretos que priorizavam uma visão mercadológica. Um exemplo significativo é o Decreto nº 2.208/1997, que promoveu a separação entre o ensino técnico e o Ensino Médio. A justificativa para essa reforma curricular baseava-se na necessidade de adequar a educação às mudanças nos processos de produção de bens e serviços (Silva, 2018).

Sete anos depois, em 2004, o governo Lula (2003-2010) revogou o Decreto nº 2.208/1997, por meio do Decreto nº 5.154/2004, promovendo novamente a integração da educação profissional técnica ao Ensino Médio, tanto na modalidade concomitante quanto na subsequente. Nove anos mais tarde, em 2013, foi apresentado à Câmara o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, elaborado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, que tinha como propósito reorganizar o currículo e ampliar a carga horária do Ensino Médio, justificando-se pela necessidade de alinhar essa etapa de ensino aos critérios do mercado. Foi nesse contexto que o PL nº 6.840/2013 dinamizou a proposta de segmentar o Ensino Médio, permitindo aos estudantes escolherem áreas de formação de acordo com seus interesses (Sperandio, 2019).

Já em 15 de setembro de 2016, durante o governo Michel Temer (2016-2018), a Medida Provisória nº 746 foi promulgada, retomando a discussão sobre a restrição curricular do Ensino Médio. Segundo Silva (2018):

As propostas da medida comportam problemas ainda maiores do que o PL 6.840/2013, quando se trata de assegurar o direito à educação básica de qualidade e comum a todos/as. A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do

direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais (Silva, 2018, p. 26).

Em 2017, no contexto do golpe parlamentar, jurídico e midiático já mencionado, ocorreu, então, a transformação da Medida Provisória nº 746 na Lei nº 13.415/2017. Essa mudança foi justificada pela alegação de urgência em alinhar o Ensino Médio brasileiro ao padrão de qualidade de outros 20 países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Outro argumento central para a aprovação da reforma foi o desempenho avaliado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerado insuficiente para os padrões de competitividade internacionais.

Sobre esse tema, os autores Krawczyc e Ferreti (2017) destacam os verdadeiros interesses que influenciam a formulação de políticas governamentais:

[...] resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações destas, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos, que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao País, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no atinente aos rumos a serem propostos à educação (Krawczyc; Ferreti, 2017, p. 35).

Turini e Villela (2020) afirmam que o argumento em defesa da Reforma do Ensino Médio foi fundamentado "pela ideia de uma possível concepção crítica voltada à priorização das necessidades individuais de cada estudante, além de buscar uma maior aproximação e uniformização curricular com os sistemas educacionais de outros países" (Turini; Villela, 2020, p. 66). No entanto, entende-se que essas mudanças estruturais e curriculares significativas, que impactaram diretamente uma etapa crucial para a consolidação do conhecimento e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, foram rupturas impostas de maneira precipitada. Isso porque, como já mencionado, não foram considerados os estudos da comunidade acadêmica, não houve diálogo com os envolvidos no processo e tampouco foram respeitadas as particularidades das diversas realidades juvenis brasileiras.

2.1 Principais considerações sobre a reforma do Ensino Médio no Espírito Santo

No Estado do Espírito Santo, a Reforma do Ensino Médio foi oficialmente formalizada por meio da Portaria nº 015-R da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 6 de fevereiro de 2019. Essa portaria orientava para a criação e organização de escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede

pública estadual. A seleção das escolas-piloto foi realizada pela SEDU em parceria com as Superintendências Regionais (SEDU, 2019).

A SEDU, em 8 de fevereiro de 2019, publicou a Portaria nº 176-S, que determinava a criação do Grupo de Trabalho (GT) do Novo Ensino Médio. Esse grupo foi encarregado de coordenar as ações de implantação das escolas-piloto e de elaborar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI) no âmbito da educação básica estadual (SEDU, 2019).

Posteriormente, em 25 de novembro de 2019, o Governo do Estado do Espírito Santo sancionou a Lei Complementar nº 928, publicada no Diário Oficial. Essa lei distribui diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais, além de outras disposições (Espírito Santo, 2019).

Em relação ao currículo, a Portaria nº 145-R, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 19 de dezembro de 2019, estabeleceu as Diretrizes para as Organizações Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino para o ano letivo de 2020. O modelo curricular do Novo Ensino Médio foi implementado exclusivamente no turno diurno em escolas-piloto localizadas nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória (SEDU, 2019).

Com base nisso, as orientações para Eletivas, Estudos Orientados e Projeto de Vida foram regulamentados pelas Diretrizes Curriculares e Operacionais para Eletivas 2020. Esse documento definiu que as aulas eletivas seriam realizadas trimestralmente em todas as séries do Ensino Médio, com duas aulas consecutivas e simultâneas. O número de eletivas deveria ser proporcional às turmas da escola e deveria abordar temas sugeridos pelos estudantes, detalhando os procedimentos para organização dessas aulas, além das responsabilidades e atribuições de cada participante do processo (SEDU, 2020).

As Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Estudo Orientado 2020 têm como objetivo principal ajudar o estudante a compreender a importância do ato de estudar e aprender. Além disso, os objetivos devem ser estabelecidos e fornecidos aos estudantes orientando sobre como realizar o planejamento, a estruturação e organização do conteúdo. As aulas de Estudo Orientado são organizadas semanalmente em todas as séries, sendo ministradas por qualquer professor disponível em sua carga horária (SEDU, 2020).

Já as Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Projeto de Vida 2020 orientam a implementação da disciplina "Projeto de Vida" no Ensino Médio, com foco no desenvolvimento pessoal e no conhecimento do estudante, buscando auxiliá-lo a refletir sobre o que ele deseja "ser" no futuro. O professor responsável por essa disciplina deve ter o perfil adequado e disponibilidade em sua carga horária, conforme os depoimentos encontrados em

entrevistas com diretores escolares (Ferreira, 2017). A organização das aulas segue temáticas específicas por série: na 1^a série, o foco é "o autoconhecimento, eu no mundo"; na 2^a série, trata-se de "O Futuro: os planos e as decisões"; e na 3^a série, o tema abordado é "o acompanhamento do seu Projeto de Vida" (SEDU, 2020).

O ano de 2020, além de ser marcado pelo início da pandemia de Covid-19, também foi o período de início da implementação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo. A Portaria nº 271-S, de 13 de março de 2020, criou um Comitê Operacional do Novo Ensino Médio, com a missão de coordenar, executar, avaliar e monitorar as ações relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio no estado (SEDU, 2020). Já no final do mesmo ano, ainda em meio à pandemia, foi publicada a Resolução CEE-ES nº 5.666/2020 no Diário Oficial em 30 de novembro de 2020, que instituiu as normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020).

Em consequência disso, a Portaria nº 150-R, publicada pela SEDU em 11 de dezembro de 2020, estabeleceu as Diretrizes para a Organização Curricular na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2021, com ênfase no Ensino Médio. Ela determina que uma estrutura curricular deve abranger três anos de duração, incorporando de maneira indissociável a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Parte Diversificada, permitindo ao estudante consolidar e aprofundar os conhecimentos essenciais para seu desempenho tanto na vida pessoal e social quanto para o prosseguimento de seus estudos (SEDU, 2020).

Com isso, em janeiro de 2021, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Currículo do "Novo Ensino Médio", proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino, por meio da Resolução CEE-ES nº 5.777/2020 (Espírito Santo, 2020). Portanto, o estado do Espírito Santo antecipou a implementação da Lei 13.415/2017, visto que o calendário de Implementação do Ministério da Educação foi instituído apenas em 13 de julho de 2021, pela Portaria MEC nº 521/2021, no governo do então presidente Jair Bolsonaro.

2.2 Contextualização da escola e dos sujeitos da pesquisa

A escola investigada se localiza no município de Águia Branca, na região Noroeste do estado do Espírito Santo, a 219 km de sua capital, Vitória. O município ocupa uma área de 450,40 km², limitando-se com os municípios de Barra de São Francisco, Nova Venécia, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte, Pancas e Mantenópolis. Está inserido na Bacia Hidrográfica do Rio Doce. (PROATER, 2020).

É um município relativamente pequeno no interior do estado do Espírito Santo, que possui, atualmente, quase 10.000 habitantes (IBGE, 2022) A região começou a ser povoada por volta de 1925. Em 1928, o governo do estado firmou um contrato com a Polônia, iniciando, assim, uma colônia polonesa no noroeste do Espírito Santo. O nome do município surgiu em decorrência do símbolo presente na bandeira polonesa. Hoje, a cultura polonesa é colocada em destaque e celebrada de forma tradicional no município, sendo evidenciada por festas, grupos de dança e comemorações no calendário da cidade.

Figura 1. Vista aérea do município de Águia Branca.



Fonte: es1, 2021. Disponível em: es1.com.br

Grande parte da população vive da agricultura familiar, sendo bem forte o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) na região (Caldart, 2012). A escola, por sua vez, oferece ensino integral rural, alinhado às diretrizes nacionais para a educação do campo (BRASIL/MEC, 2013). A referida escola oferece atualmente formação para estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio técnico. Atende crianças, adolescentes e jovens das comunidades rurais do entorno, sendo que a maioria delas se situa nos municípios de São Gabriel da Palha e Nova Venécia. Esse fato ocorre devido ao local onde a escola está localizada, próximo a esses municípios e oferecendo uma educação rural que esses estudantes e suas famílias buscam.

Figura 2. Foto da escola rural investigada, onde o Projeto de Vida é implementado como parte do Novo Ensino Médio



Fonte: De autoria própria

A Escola investigada configura-se como escola pública do campo em tempo integral, criada em 1983 na Comunidade São Pedro, atendendo atualmente estudantes provenientes de vinte comunidades rurais de quatro municípios capixabas (Águia Branca, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte e Nova Venécia). Sua finalidade histórica é articular formação básica e técnico-agropecuária, de modo a fortalecer a agricultura familiar e a sustentabilidade rural da região (Espírito Santo, 2019).

A instituição dispõe de área agrícola própria de 211428 m², portanto 21 hectares, onde se localizam unidades didático-produtivas de avicultura, suinocultura, cunicultura, viveiro de mudas, hidroponia e agricultura sintrópica. No bloco acadêmico, funciona em regime de tempo integral (7h – 17h), com quatro salas de aula formais e cinco espaços adaptados, com capacidade nominal de 270 matrículas distribuídas em onze turmas do 6.^º ano do Ensino Fundamental à 3.^a série do Ensino Médio Integrado. Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática Educacional (LIEd) com 20 computadores, biblioteca, sala de recurso para atendimento a estudantes com necessidades especiais, quadra poliesportiva coberta (631 m²) e galpão multiuso completam a infraestrutura acadêmica e cultural. Alguns desses espaços estão retratados na figura 3.

Figura 3. Espaços pedagógicos da escola investigada.



Fonte: De autoria própria.

O quadro docente apresenta trinta e seis professores, todos licenciados em suas áreas e parte significativa com dupla formação em Ciências Agrícolas ou Agronomia (12 professores); muitos profissionais possuem títulos de mestrado e doutorado em Educação Agrícola ou áreas afins (13 professores), assegurando a necessária articulação entre conteúdos científicos e práticas agroecológicas. A equipe é apoiada por uma diretora geral, dois coordenadores de turno, um coordenador do curso técnico, um coordenador pedagógico e técnicos administrativos (3 secretarias, uma pedagoga e sete auxiliares de serviços gerais).

. Em 2025, a escola registra 226 estudantes (faixa etária entre 11 a 18 anos), majoritariamente filhos de pequenos agricultores, meeiros ou diaristas; os pais concentram escolaridade nas séries iniciais do fundamental. O atendimento inclui transporte escolar em oito linhas diárias, alimentação no local e políticas de educação inclusiva, com cuidador e professor de AEE, garantindo a permanência de alunos com deficiência. Culturalmente, a comunidade mantém práticas de uso de plantas medicinais, forte participação religiosa e o futebol como principal atividade de lazer (Espírito Santo, 2019)

Essa configuração revela um espaço escolar rico e dinâmico, no qual os ambientes produtivos constituem uma extensão do currículo, o corpo docente reúne competências pedagógicas e técnico-agrárias e o público discente traz vivências rurais que dialogam diretamente com os projetos de pesquisa. Consideramos importante que estudos que investiguem práticas formativas, políticas de permanência ou inovação agroecológica considerem a integração entre espaços físicos, saberes docentes e trajetórias socioculturais dos estudantes.

2.3 A educação do campo e a formação emancipatória que vai além do capital

Mészáros (2008, p. 9) defende que “a educação não é uma mercadoria”. Sendo assim, não deve qualificar apenas para o trabalho, mas para a vida. Mas, como podemos medir essa concepção de educação? E para analisar a sua efetividade, seria através dos resultados de uma prova padronizada como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dados quantitativos? A quais interesses esses exames unificados servem? O Brasil, sendo um país de dimensões tão grandes e realidades tão diversas, não precisaria de análises diferenciadas dos seus resultados educacionais, que respeitassem as especificidades de cada público e contexto?

Observamos que, no Brasil, a assistência estudantil, como política pública de educação, apresenta-se como uma alternativa às dificuldades existentes no cenário socioeconômico, já que visa fornecer recursos necessários aos estudantes em situação de vulnerabilidade. No entanto, será que apenas a educação e a assistência estudantil são suficientes na superação da lógica destrutiva do capital (Barros et al, 2024). Que outros elementos importantes estão faltando para superar as discrepâncias existentes na formação dos jovens das diversas classes socioeconômicas, em especial, as menos favorecidas?

Barros defende uma educação universal que promova a transformação social e a emancipação, contrapondo-se à lógica de exploração capitalista por meio de processos educativos inclusivos e acessíveis a todos (Barros et al, 2024). Dentro desse contexto, Neto (2017) retrata que pouco se poderá ensinar e aprender dentro de um modelo que não coloque no seu centro os próprios seres humanos, mas os produtos de suas operações mecânicas, orquestradas e operárias. Só pode ser educativo um tipo de trabalho que valorize a criação livre e a realização humana, por meio do contato direto com a natureza e o mundo social, e nunca apenas a representação deles proporcionada por uma lousa inanimada, por um livro colorido, ou mesmo o discurso de um professor bem-informado (Neto, 2017).

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que a educação emancipatória deve ser um ato de liberdade, no qual os sujeitos não apenas absorvem conteúdos, mas se reconhecem como agentes de transformação. Para ele, uma educação crítica exige a problematização das estruturas opressoras, incluindo a própria mercantilização do saber. Nesse sentido, avaliações como o ENEM, centradas em métricas padronizadas, podem obscurecer as dimensões qualitativas da aprendizagem, como a consciência política e a autonomia (Freire, 1996).

Inspirada por esses autores e com base em minhas experiências, afirmo com propriedade que, a efetividade de uma educação do campo, portanto, não se mede por notas, mas pela capacidade de formar sujeitos capazes de intervir criticamente em sua realidade. Como aponta Caldart (2012), a educação do campo deve estar vinculada a um projeto de sociedade que supere a alienação do trabalho imposta pelo capital. A autora defende ainda que a pedagogia da terra, baseada na relação dialética entre ser humano e natureza, é essencial para uma formação integral.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, mesmo políticas como a assistência estudantil, embora necessárias, são insuficientes se desvinculadas de uma mudança estrutural. Por isso, Caldart alerta que, sem a reforma agrária popular e a democratização do acesso à terra, a educação rural permanecerá refém de uma lógica que subordina a vida ao lucro (Caldart, 2012).

Gaudêncio Frigotto (2010) complementa essa reflexão ao afirmar que a crise da educação não é pedagógica, mas política. Para ele, a precarização das escolas do campo reflete a desvalorização estratégica de territórios rurais pelo agronegócio, que prioriza mão de obra barata em detrimento de cidadãos críticos e trabalhadores politizados, que lutem pelos seus direitos. Frigotto argumenta que a verdadeira emancipação exige a ruptura com a dualidade educacional que separa "formação para o trabalho" e "formação para a vida", pois ambas devem ser indissociáveis em uma sociedade justa (Frigotto, 2010). Assim, considero que uma educação emancipatória requer não apenas o acesso à escola, mas a construção de um projeto coletivo que enfrente as raízes da desigualdade.

Diante disso, questiono se nossas escolas rurais estão realmente formando os alunos para a emancipação ou se apenas oferecem opções de adequações ao mercado de trabalho? E a Reforma do Ensino Médio? Como se insere nesse cenário das escolas rurais? Esses temas são o que pretendemos abordar no capítulo seguinte.

3 O COMPONENTE “PROJETO DE VIDA” E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO

A crítica de Frigotto (2018) ao *Projeto de Vida* no Novo Ensino Médio ganha ainda mais relevância quando analisamos sua implementação na prática. Pesquisas como as de Córdova e Krawczyk (2021) mostram que, em muitas escolas, o *Projeto de Vida* é reduzido a oficinas de elaboração de currículos e preparação para o ENEM, reforçando uma lógica utilitarista da educação. Isso vai na contramão do que defendia Gramsci (1978), para quem a escola deveria formar "intelectuais orgânicos", capazes de compreender e transformar sua realidade, e não apenas se adaptar a ela. Se a educação do campo busca emancipação, como conciliar isso com um currículo que prioriza competências para o mercado?

Além disso, Saviani (2020) alerta que a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, com seus itinerários formativos, pode aprofundar desigualdades, especialmente nas escolas rurais, onde a oferta de percursos diversificados é mais limitada. Enquanto escolas urbanas de elite oferecem itinerários em robótica e ciências aplicadas, muitas escolas do campo sequer têm estrutura para garantir o básico. Isso cria uma hierarquização educacional que reforça a divisão entre trabalho intelectual e manual, contrariando o princípio "freireano" de uma educação libertadora (Saviani, 2020).

Nesse sentido, Arroyo (2021) é outro autor que questiona: qual projeto de vida é possível para jovens do campo em um contexto de avanço do agronegócio e esvaziamento das políticas agrárias? Ele afirma que, se o currículo não dialogar com as lutas por terra, soberania alimentar e economia solidária, o *Projeto de Vida* será apenas um discurso vazio. A verdadeira emancipação exige, então, que a escola seja um espaço de resistência, onde os jovens possam projetar futuros que não se limitem à migração forçada ou à submissão ao capital (Arroyo, 2021).

3.1 A Concepção de Projeto de Vida nos documentos legais sobre o Novo Ensino Médio

Dayrell (2021) destaca que a BNCC (2018) trata o Projeto de Vida como uma competência individual, desvinculada de condições materiais. Essa perspectiva ignora, por exemplo, que jovens rurais muitas vezes precisam abandonar os estudos para trabalhar, seja por necessidade econômica ou pela falta de escolas próximas. Para Kolling, Nery e Molina (2022), isso revela um viés urbano nos documentos oficiais, que não consideram a realidade

das comunidades camponesas, quilombolas e indígenas. Como exigir que um jovem planeje seu futuro se sua existência já é marcada pela insegurança fundiária e pela falta de políticas públicas?

Outro problema, apontado por Shiroma, Campos e Garcia (2021), é a apropriação do conceito de Projeto de Vida por fundações empresariais, que promovem uma visão meritocrática e empreendedora da educação. Materiais didáticos patrocinados por essas instituições incentivam os jovens a "superar obstáculos", sem questionar as estruturas que os produzem. Isso se choca com a perspectiva de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve desnaturalizar as desigualdades, e não culpabilizar os oprimidos por sua própria opressão.

Além disso, como lembra Apple (2019), currículos não são neutros: eles refletem projetos de sociedade em disputa. A ausência, nos documentos oficiais, de discussões sobre reforma agrária, direito à terra e economia solidária demonstra qual projeto de vida é silenciado. Se a escola não problematizar o modelo de desenvolvimento hegemônico, estará reforçando a ideia de que o êxodo rural é inevitável, em vez de fortalecer alternativas de vida digna no campo (Apple, 2019).

A experiência da escola investigada mostra que o componente Projeto de Vida (PV) é trabalhado como práxis articuladora de toda a proposta pedagógica, típica dos CEIERS capixabas, nos quais estudo, trabalho e cultura camponesa se integram para formar sujeitos críticos e protagonistas de seus territórios. Em vez de restringir-se a oficinas utilitaristas, como ocorre em muitas escolas, o PV desenvolvido no *lócus* dessa pesquisa aparece em projetos temáticos que dialogam diretamente com os valores comunitários e com as lutas sociais do campo.

Um primeiro exemplo a ser citado é a ação “Somos Todos Iguais em Nossas Diferenças”, desenvolvida em 2021 durante as Atividades Pedagógicas Não Presenciais. A equipe de PV promoveu palestra interativa sobre *bullying*, envolvendo estudantes e famílias; a reflexão sobre respeito e empatia foi explicitamente vinculada à construção do projeto de vida dos(as) jovens, ressaltando que cidadania e convivência ética são competências indispensáveis à permanência com dignidade no campo.

No mesmo ano, o projeto interdisciplinar “Povos Indígenas: Nossas Raízes” tornou-se eixo gerador do PV em parceria com as áreas de Humanidades. Textos reflexivos, vídeo aulas e rodas de conversa foram utilizados para reconstruir a memória histórica dos povos originários e, simultaneamente, fortalecer a identidade camponesa local. Ao ligar o reconhecimento cultural à elaboração de futuros possíveis, a escola reafirmou que um projeto

de vida emancipador depende do respeito às diferenças e da valorização das heranças territoriais.

Em 2022, estudantes da escola investigada ampliaram o alcance do PV ao organizar o acolhimento dos colegas de uma escola municipal comunitária agro-ecológica recém-admitida no PROETI (Programa Escola em Tempo Integral). A iniciativa, planejada e conduzida pelos “jovens protagonistas”, incluiu dinâmicas de integração e partilha de expectativas acadêmicas e profissionais, reforçando a ideia de que o projeto de vida pode ser coletivo e solidário, não apenas individual. Além de apoiar a educação em tempo integral na região, a ação explicitou o compromisso da escola com a colaboração interinstitucional e o fortalecimento das redes juvenis do campo.

Esses casos ilustram três princípios que orientam o tratamento cotidiano do PV na escola que é objeto dessa pesquisa: (1) transversalidade curricular, uma vez que cada projeto envolve várias áreas do conhecimento; (2) centralidade da cultura e do trabalho rural, assegurando que os temas emergem das necessidades concretas da comunidade; e (3) protagonismo estudantil, favorecendo a autogestão de atividades e a construção coletiva de sentidos para o futuro. Tais práticas confirmam a avaliação de Jadejiski e Foerste (2023) de que as escolas rurais realizam um trabalho pedagógico diferenciado, de forte impacto sociopolítico para as juventudes camponesas.

Apesar dessas práticas inspiradoras e do comprometimento da equipe pedagógica com uma abordagem crítica e enraizada no contexto rural, os dados da pesquisa revelam que nem todos os estudantes se reconhecem plenamente nessas experiências. Isso indica que a efetividade do Projeto de Vida ainda enfrenta desafios de universalização e escuta ativa. A diversidade de trajetórias, expectativas e vínculos com o território exige que o componente seja constantemente revisto e ajustado, a fim de evitar que determinadas vozes ou identidades sejam silenciadas.

Nesse sentido, a fala de um estudante participante desta pesquisa, apresentada no próximo capítulo, evidencia que há jovens que ainda percebem o Projeto de Vida como distante de suas realidades e centrado em modelos urbanos de sucesso. Essa tensão não anula os avanços conquistados, mas reforça a importância de manter o diálogo aberto entre escola e juventude rural, para que o componente curricular cumpra, de fato, seu potencial emancipador e contra hegemônico.

3.2 A categoria “Juventudes” em um contexto rural

As juventudes rurais configuram um campo heterogêneo e dinâmico, atravessado por múltiplas vivências, identidades e projetos de vida. Essa pluralidade de projetos de vida é marcada por diferentes inserções no meio rural e por distintas estratégias de permanência. Castro (2021) observa que ela abrange desde os filhos de agricultores familiares até jovens assentados da reforma agrária, que constroem trajetórias próprias, articulando saberes locais, experiências comunitárias e aspirações educacionais diversas, englobando quilombolas, indígenas e demais comunidades tradicionais. Cada grupo estabelece vínculos distintos com o território, formula expectativas singulares de futuro e dirige demandas específicas à escola e ao Estado. Um projeto de vida crítico precisa reconhecer essas pluralidades. Entretanto, como adverte Fernandes (2022), políticas públicas costumam silenciar tal heterogeneidade ao adotar um olhar homogeneizador, replicando modelos urbanos desconectados da realidade socioterritorial dos sujeitos a quem visam atender.

A pesquisa de Castro (2021) com jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) revela que, para muitos, o "futuro desejado" está vinculado à coletividade, não ao individualismo promovido pelo mercado. Esses jovens veem a educação como ferramenta de luta, seja na formação de cooperativas, seja na resistência ao agronegócio. Isso contrasta com a visão escolar tradicional, que os prepara para "competir" no mundo do trabalho, em vez de fortalecer laços comunitários (Castro, 2021). Em conformidade a essas visões, Caldart e Pereira (2023) defendem que a escola do campo deve ser um espaço de experimentação de outros modos de vida. Isso implica currículos que valorizem a cultura camponesa, a agroecologia e a gestão coletiva da terra.

Confrontam-se, assim, dois paradigmas. O modelo escolar tradicional, centrado em vestibulares ou empregos urbanos precarizados, forma sujeitos para competir e, muitas vezes, empurra ao deslocamento. Em oposição, os movimentos do campo defendem uma educação vinculada ao território, à produção cooperada, à agroecologia e à cultura popular (Castro, 2021), visando formar sujeitos que cooperem e permaneçam enraizados.

Arroyo (2021) alerta, contudo, para o risco de o Projeto de Vida, incorporado aos itinerários do Novo Ensino Médio, tornar-se retórica de responsabilização individual. Ao atribuir o futuro exclusivamente ao mérito pessoal e desconsiderar limites materiais e políticos, a escola pode transferir a culpa de frustrações aos jovens pobres, desmobilizando a construção de alternativas coletivas.

A crítica se estende aos documentos orientadores do Novo Ensino Médio. Cogo e Cardoso (2023) identificam na BNCC um “caráter conservador, generalista e desvinculado da prática social”, omissos quanto às especificidades da educação do campo. Lyrio *et al.* (2024) verificam, no Espírito Santo, que as escolas-piloto do NEM reforçaram a responsabilização individual por meio do Projeto de Vida, ecoando lógicas neoliberais. Morais (2022) destaca, ainda, que o currículo flexível foi desenhado para servir interesses de latifundiários e agroindústrias, consolidando uma visão urbana de desenvolvimento em detrimento das realidades camponesas.

No mesmo sentido, Rodrigues e Rodrigues (2024) descrevem o Projeto de Vida como “instrumento de poder do Estado” que molda estudantes ao perfil do “empreendedor de si”. Silva *et al.* (2022) identificam, em torno desse componente, a introdução de um conjunto gerencial corporativo, contraposto às pedagogias emancipadoras de Freire, Gramsci e Saviani, estas últimas, conforme afirma Morais (2022), voltadas à promoção de uma formação humana integral e dialógica.

Nessa disputa de poder pelo campo da educação, os significados mais profundos da formação humana se perdem pelo caminho. Um projeto de sociedade pautado na aquisição forma um homem consumidor; já um projeto de educação humanizadora deveria cultivar a “autoconsciência”. Sobre esse embate, Freire (1996) advertia que a busca solitária por ter mais leva ao ser menos. Desse contraste, emerge a importância de um Projeto de Vida crítico, que promova valores de cooperação, cuidado e pertencimento, contrapondo-se à ênfase produtivista e individualizante. Ou seja, trata-se da urgência de construir um Projeto de Vida enraizado na realidade, que reconheça os desafios enfrentados pela juventude do campo, promova os vínculos comunitários e incentive valores como o cuidado, a justiça social e o sentimento de pertencimento. Em vez de reforçar o produtivismo e a lógica de responsabilização individual, características marcantes da visão neoliberal, a escola do campo deve se consolidar como um espaço de resistência, onde seja possível construir coletivamente novos sentidos para viver com dignidade.

3.2.1 Propostas curriculares alternativas

No plano das políticas, iniciativas como a Educação do Campo (Lei 11.516/2007), o Pronatec Campo, o Pronera e projetos populares do MST oferecem bases normativas e pedagógicas para currículos contextualizados. Marinho da Silva e Rossetto (2024) ressaltam que a área “Ciências e Saberes do Campo”, articula tempos de formação escolar com práticas locais, envolvendo pais, mutirões e hortas comunitárias. Essas experiências ancoram o Projeto

de Vida na realidade concreta do campo, reforçando dimensões agroecológicas e coletivas e desenhandando alternativas ao enfoque estritamente mercadológico do NEM.

Debater juventudes rurais exige abandonar visões universalizantes, reconhecer sujeitos históricos enraizados em seus territórios e valorizar projetos de vida plurais. Quando políticas e currículos se balizam por lógicas urbanas e de mercado, convertem o Projeto de Vida em simulacro de liberdade. Entretanto, práticas territoriais de cooperação, agroecologia e economia solidária revelam que é possível articular um “projeto de ser” que confronte a lógica do “ter”, fortalecendo dignidade e emancipação juvenil no campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa parte da pesquisa, apresentaremos os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados, bem como suas interpretações à luz dos autores estudados. Para tanto, desenvolveremos nosso texto a partir de cada item abordado, a fim de facilitar a compreensão dos dados.

4.1 Perfil Sociodemográfico dos Participantes

A amostra da pesquisa é composta por 14 jovens capixabas matriculados no Ensino Médio em contextos rurais. Todos têm 17 ou 18 anos, sendo que 18 anos constitui a faixa etária predominante (9 estudantes; 64,3 %), enquanto 5 alunos (35,7 %) têm 17 anos, sendo essa configuração coerente com as séries finais do ensino básico.

Tabela 1. Distribuição dos jovens participantes por idade e local de residência

Idade	Rural (%)	Urbano* (%)	Total (n)
17 anos	4	28,6 %	1
18 anos	6	42,9 %	3
Total	10	71,4 %	4

*Urbano refere-se a núcleos urbanos próximos às sedes municipais, para onde os estudantes se deslocam diariamente.

Os dados confirmam a centralidade do meio rural na trajetória dos participantes: 71,4 % residem em propriedades familiares ou assentamentos, ao passo que 28,6% vivem em vilas urbanas periféricas. A escolaridade dos responsáveis concentra-se no ensino fundamental (64,3 %), e a maioria das famílias aufera renda entre 1 e 2 salários mínimos, quadro socioeconômico semelhante ao descrito por Andrade (2024) e Souza (2023) para juventudes camponesas do Espírito Santo.

Essa distribuição espacial reforça um padrão de mobilidade pendular: jovens que moram no campo, mas dependem da cidade para serviços e escolarização pós-fundamental. Conforme afirmam Andrade (2024) e Souza (2023), tal arranjo exprime não apenas a atratividade urbana, mas, sobretudo, a escassez de oportunidades educacionais, culturais e econômicas no campo, tensionando projetos de vida juvenis e potencializando o risco de migração definitiva.

A literatura é unívoca ao apontar que, na falta de políticas públicas de permanência (qualificação profissional, primeiro emprego rural, interiorização do ensino superior), o êxodo juvenil tende a se intensificar (Rudiof; Modolo; Moraes, 2023). Dados recentes do IBGE (2023) mostram que menos de 20 % da população brasileira permanece em áreas rurais, revelando uma expulsão silenciosa de jovens, o que compromete a sucessão geracional na agricultura familiar.

Nesse contexto, autores como Arroyo (2021) e Caldart (2023) defendem que a escola do campo deve funcionar como espaço de resistência e (re)construção de projetos coletivos voltados ao desenvolvimento territorial. Os resultados desta pesquisa reiteram a urgência de

interiorizar a oferta de ensino técnico e superior; criar programas em âmbito estadual de primeiro emprego rural alinhados à economia familiar e solidária; apoiar cadeias agroecológicas que valorizem saberes locais e assegurem renda digna.

Somente mediante ações integradas de educação, trabalho, infraestrutura e cultura será possível garantir aos jovens o direito de permanecer e prosperar no campo, transformando-os em sujeitos centrais de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

4.2 Crítica e Contextualização do Componente Curricular Projeto de Vida

Os dados da pesquisa revelam essa ambiguidade: embora todos os 14 estudantes conheçam o conceito de “projeto de vida”, 42,8% consideram que a disciplina contribui pouco ou nada para refletirem sobre seus objetivos. Como afirmou um dos jovens:

“O Projeto de Vida me fez pensar no que quero, mas só escuto sobre profissões da cidade. Aqui na roça ninguém fala sobre ficar.” (Respondente 6).

A crítica de Saviani (2020) se torna pertinente nesse cenário, ao apontar que os itinerários formativos, ao invés de democratizar a formação, tendem a reforçar desigualdades estruturais, sobretudo em territórios com oferta curricular limitada. Para Arroyo (2021), o projeto de vida, em especial nas escolas do campo, não pode ignorar as lutas por terra, a soberania alimentar e os direitos dos povos que habitam esses espaços. No entanto, como demonstraram os estudantes, tais dimensões nem sempre se fazem presentes de maneira efetiva no cotidiano escolar.

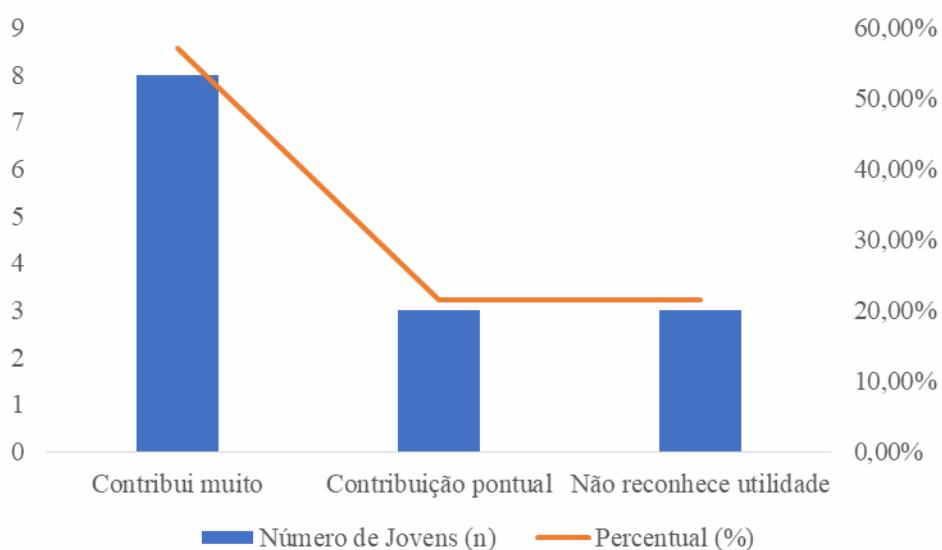
Portanto, ainda que existam práticas promissoras no CEIER, a resposta do aluno 6 evidencia que há lacunas a serem enfrentadas. Muitos jovens ainda associam o sucesso à saída do campo, à universidade na cidade ou a empregos urbanos, o que reforça um modelo de êxodo rural como trajetória inevitável. Diante disso, o Projeto de Vida, se não for constantemente ressignificado e reconstruído em diálogo com os estudantes e suas realidades locais, corre o risco de reproduzir um discurso meritocrático, legitimador da migração e da desigualdade, mesmo quando a intenção pedagógica seja outra.

4.3 Conhecimento e Percepção do Projeto de Vida pelos Jovens

A análise da percepção juvenil sobre o componente curricular "Projeto de Vida" revela um contraste significativo. Embora todos os entrevistados (100%) demonstrem familiaridade

com o conceito, apenas pouco mais da metade (57,1%) avalia o componente como uma contribuição relevante para reflexões sobre objetivos pessoais e coletivos. Os demais (42,8%) se dividem entre uma percepção de contribuição limitada (21,4%) e nenhuma utilidade (21,4%).

Figura 3 – Percepção dos Jovens sobre a contribuição do componente curricular 'Projeto de Vida'



Fonte: De autoria própria

À primeira vista, a Figura 3 apresenta um panorama alentador: todos os 14 jovens declaram conhecer o conceito de Projeto de Vida e se reconhecem como sujeitos capazes de planejar o próprio futuro. Todavia, a análise das categorias de resposta evidencia um hiato entre familiaridade conceitual e apropriação crítica. Apenas 57,1% julgam que o componente curricular contribui “muito” para refletirem sobre metas pessoais e coletivas; os demais dividem-se entre a percepção de contribuição apenas “pontual” (21,4%) ou inexistente (21,4%). Em termos pedagógicos, esse descompasso remete à clássica distinção entre aprendizagem declarativa e aprendizagem transformadora (Freire, 1970), indicando que conhecer um conceito não significa, necessariamente, incorporá-lo como instrumento de ação e construção de sentido.

Essa assimetria nas percepções reforça a crítica de Frigotto (2018), segundo a qual o componente Projeto de Vida tem sido frequentemente implementado de forma instrumental – centrado em práticas descontextualizadas e voltadas ao empreendedorismo individual – em detrimento de uma abordagem crítica e emancipatória. Dayrell (2021) acrescenta que tal

componente só cumpre sua função formativa quando dialoga com os itinerários afetivo-sociais dos estudantes e com as contradições estruturais que atravessam suas vidas. Para as juventudes do campo, isso implica reconhecer as lutas por terra, a valorização das culturas camponesas e o direito à permanência digna nos territórios (Andrade, 2024).

É fundamental ressaltar que esse quadro não anula os avanços pedagógicos observados anteriormente na escola investigada, que desenvolve projetos temáticos, atividades interdisciplinares e práticas de valorização da cultura local no tratamento do Projeto de Vida. No entanto, os dados aqui apresentados evidenciam que essas práticas ainda não alcançam de forma plena e equitativa todos os estudantes. A fala de um dos entrevistados (Respondente 6) destacada no item anterior reforça esse ponto.

Essa percepção sugere que, mesmo em escolas com propostas pedagógicas avançadas, como o CEIER, há tensões e desafios permanentes no enfrentamento das heranças curriculares urbanocêntricas. A predominância de referências ao ensino superior urbano (medicina, direito, enfermagem) e a baixa menção ao desejo de permanência no campo indicam que a escola ainda precisa ampliar espaços de escuta e estratégias formativas que articulem os projetos individuais à coletividade e ao território rural.

Em síntese, embora os estudantes demonstrem compreender o conceito de Projeto de Vida em termos teóricos e a escola apresente práticas inovadoras, a eficácia pedagógica do componente ainda depende de metodologias mais inclusivas, que integrem as dimensões socioeconômicas do campo e fortaleçam o protagonismo juvenil na construção de alternativas de desenvolvimento local, ancoradas na realidade rural e na justiça social.

4.4 Aspectos Legais e Visão Oficial do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

A análise dos documentos normativos revela uma concepção de Projeto de Vida centrada no desenvolvimento de competências individuais e comportamentais, conforme delineado na BNCC (BRASIL, 2018). Essa abordagem, como aponta Dayrell (2021), ignora os condicionantes materiais e sociais que moldam a trajetória dos estudantes, especialmente os do campo. Tal invisibilidade institucional se expressa, por exemplo, na expectativa de que jovens construam planos de futuro em contextos marcados por insegurança fundiária, ausência de políticas públicas e precariedade de infraestrutura.

Essa desconexão entre discurso e realidade é agravada pela apropriação do conceito de Projeto de Vida por fundações privadas e redes empresariais, que disseminam uma visão empreendedora e individualizante da juventude, como alertam Shiroma, Campos e Garcia

(2021). Nos materiais produzidos por essas entidades, o sucesso é atribuído ao esforço pessoal, enquanto as estruturas de desigualdade são naturalizadas ou silenciadas. Reforça-se, assim, o conceito de “meritocracia”.

No contexto da escola investigada, embora haja um esforço visível de construção coletiva e de ancoragem territorial nas ações pedagógicas do Projeto de Vida, os dados empíricos sugerem que essa proposta ainda convive com elementos normativos que refletem um imaginário urbano-industrial dominante. Entre os participantes da pesquisa, sete mencionaram objetivos ligados ao ensino superior na cidade, como medicina, direito ou enfermagem (Respondentes 2, 5, 8, 10, 12, 13 e 14), enquanto apenas dois manifestaram desejo de permanecer no campo com atividades rurais (Respondentes 1 e 6). Esses dados evidenciam que, apesar das tentativas de valorização da identidade camponesa, a cultura escolar ainda carrega resquícios de um currículo que desvaloriza alternativas de vida rural digna.

Como já destacou Apple (2019), os currículos não são neutros: eles refletem projetos de sociedade em disputa. A ausência de temas como reforma agrária, agroecologia ou economia solidária nos materiais padronizados do Projeto de Vida revela o silenciamento de perspectivas contra hegemônicas. Mesmo quando professores buscam integrar essas pautas ao cotidiano escolar, a estrutura normativa e avaliativa vigente tende a reforçar uma lógica individualista e adaptativa, em detrimento de uma formação crítica e transformadora.

Não queremos com isso invalidar ou deslegitimar o desejo dos estudantes que almejam seguir uma carreira ou ter uma profissão que seja diferenciada de seus familiares e antepassados. Ou ainda mudar para outros territórios. Mas, apenas apontar que desejos se constroem a partir de perspectivas culturais, influenciadas por ideais e ideologias disseminadas. Nada impede que tais sujeitos desejem o “diferente”, desde que movidos por escolhas conscientes que não se fundamentem na mera desvalorização de seus contextos de pertencimento ou na falta de alternativas integradoras que possibilitem vidas dignas em seus territórios.

Nesse sentido, para que o Projeto de Vida cumpra efetivamente uma função emancipatória, é necessário que vá além da retórica do “protagonismo juvenil” e dialogue com as lutas históricas e atuais dos povos do campo. Como defendem Andrade (2024) e Souza (2023), é urgente incorporar conteúdos que reconheçam as especificidades territoriais, culturais e econômicas das juventudes rurais, possibilitando a construção de projetos de vida ancorados na realidade e na justiça social.

4.5 Diversidade e Complexidade das Juventudes Rurais

A categoria “juventudes rurais” não é homogênea, mas composta por sujeitos diversos, cujas trajetórias são atravessadas por múltiplos marcadores sociais. Como afirmam Bezerril (2017) e Castro (2021), os jovens do campo incluem desde filhos de agricultores familiares e assentados da reforma agrária até estudantes de origem indígena, quilombola e de comunidades tradicionais. Essa heterogeneidade foi evidenciada nos questionários analisados, nos quais coexistem jovens ligados a movimentos como o MPA, filhos de meeiros, estudantes com desejo de empreender no campo e outros que veem o êxodo como única alternativa de futuro.

A invisibilização dessa diversidade nos currículos e nas políticas públicas compromete a eficácia do Projeto de Vida como ferramenta verdadeiramente formativa. A imposição de um modelo urbano, competitivo e meritocrático, presente nas diretrizes do Novo Ensino Médio, tende a negligenciar os vínculos territoriais e o pertencimento cultural que estruturam a identidade dos jovens rurais. Lima e Ferreira (2017) já alertavam que a construção do sujeito rural passa pelo reconhecimento de sua história, seus saberes e sua comunidade, dimensões muitas vezes marginalizadas na escola tradicional.

Os relatos dos estudantes desta pesquisa reforçam essa lacuna. Em suas falas, a noção de “futuro” frequentemente aparece associada à cidade, à faculdade ou a uma “vida melhor”, enquanto o campo é mencionado com ambivalência: lugar de origem e afeto, mas também de dificuldades e abandono institucional. Um estudante afirma: “*Quero ser agrônomo e continuar na roça, mas sem infraestrutura e apoio isso fica difícil*” (Respondente 13). A contradição é evidente: o desejo de permanência existe, mas esbarra na ausência de políticas estruturantes que deem suporte a esse projeto de vida rural.

É nesse ponto que se evidencia a tensão entre as intenções pedagógicas progressistas e os limites impostos por um currículo ainda orientado por lógicas hegemônicas. Fernández, Bustos e Pereira (2017) defendem que a escola do campo deve ser um espaço de experimentação de outros modos de vida. Isso requer integrar saberes tradicionais, práticas comunitárias e perspectivas coletivas de futuro. Quando o Projeto de Vida se descola dessa realidade, mesmo que parcialmente, corre o risco de transformar-se em mecanismo de adequação à lógica do capital, e não de resistência a ela.

Por isso, como propõe Caldart (2023), torna-se urgente consolidar um currículo que reconheça as juventudes do campo como sujeitos históricos de direito, capazes de construir projetos de vida enraizados no território, voltados à sustentabilidade, à cooperação e à

emancipação. Somente com essa ancoragem será possível superar o imaginário urbano-industrial dominante e afirmar, nas escolas, alternativas reais de vida digna no campo.

4.6 Expectativas e Projetos Futuros: Permanência e Migração

A análise das expectativas dos jovens rurais revela uma tensão central entre o desejo de permanência no campo e a pressão pela migração para áreas urbanas. Essa dualidade é reflexo das condições estruturais e das oportunidades disponíveis nos territórios rurais, e os dados expostos na tabela 2 nos ajudam a confirmar isso.

Tabela 2. Expectativas quanto à permanência no campo ou migração

Expectativa	Frequência	Percentual (%)
Permanecer e trabalhar no campo	9	64,2
Migrar para áreas urbanas	3	21,4
Indefinido	2	14,4
Total	14	100,0

Bezerril (2017) destaca que, embora muitos jovens manifestem o desejo de permanecer e contribuir com suas comunidades, as limitações econômicas, a falta de infraestrutura e a precariedade dos serviços públicos acabam por incentivar a migração como estratégia para melhoria da qualidade de vida e acesso a direitos básicos, como educação superior e emprego qualificado.

De acordo com Ribeiro e Sousa (2020), a migração juvenil rural não deve ser vista apenas como um abandono do campo, mas como um fenômeno complexo que envolve processos de negociação identitária e construção de redes sociais entre o rural e o urbano. A mobilidade é, portanto, parte das trajetórias de vida desses jovens, que buscam ampliar seus horizontes sem necessariamente romper com suas raízes.

Lima e Ferreira (2017) apontam que o projeto de vida desses jovens está imerso em uma tensão entre o coletivo e o individual, entre o fortalecimento das comunidades rurais e as demandas pessoais por ascensão social. Essa ambivalência se manifesta nas decisões sobre migrar ou permanecer, que envolvem não apenas questões econômicas, mas também culturais e emocionais.

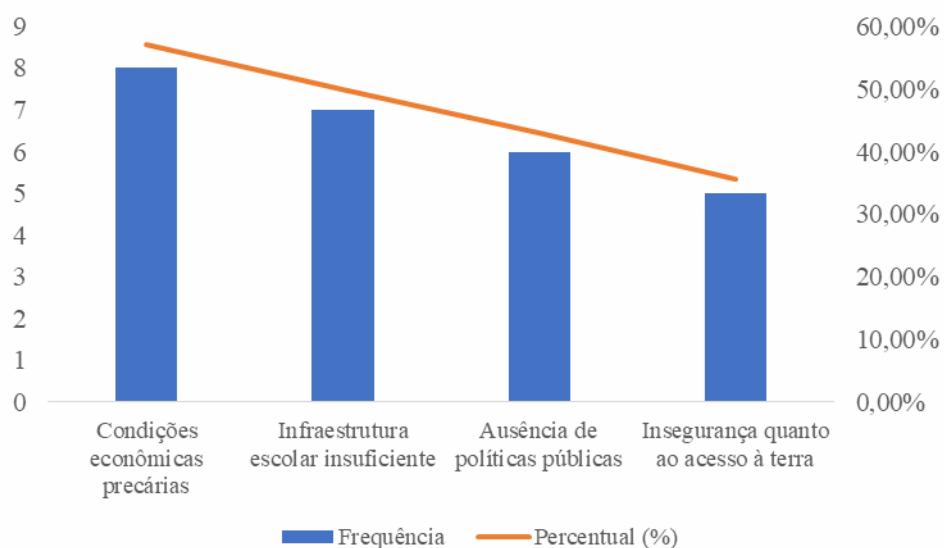
Fernández, Bustos e Pereira (2017) ressaltam a importância de políticas públicas que reconheçam essa pluralidade de trajetórias e promovam condições para que a permanência no

campo seja uma escolha viável e valorizada. Isso implica investimentos em educação contextualizada, geração de renda local, infraestrutura adequada e valorização da cultura rural.

4.7 Desafios Estruturais e Barreiras à Construção do Projeto de Vida

A construção do Projeto de Vida pelos jovens rurais enfrenta uma série de desafios estruturais que dificultam a efetivação de seus planos e sonhos. Esses obstáculos não se restringem a questões individuais ou escolares, mas estão profundamente enraizados em fatores socioeconômicos, políticos e institucionais que impactam diretamente as condições de vida e aprendizagem desses jovens. Os principais obstáculos estão dispostos na figura 4.

Figura 4. Principais obstáculos e barreiras à construção do Projeto de Vida



A análise dos obstáculos enfrentados pelos jovens entrevistados evidencia fatores estruturais e conjunturais que comprometem a efetividade de suas trajetórias pessoais e educacionais no meio rural. Dos 14 participantes, a condição econômica precária emerge como principal barreira (57,1%), seguida pela insuficiência na infraestrutura escolar (50,0%), ausência ou fragilidade de políticas públicas específicas (42,9%) e insegurança em relação ao acesso à terra (35,7%).

Esses resultados sugerem um cenário de vulnerabilidade social significativa, alinhado às reflexões de estudiosos como Andrade (2024), que destacam como tais fatores reforçam desigualdades no meio rural, especialmente entre a juventude. A precariedade econômica e as condições inadequadas das escolas limitam as perspectivas de permanência e

desenvolvimento local, além de indicarem a necessidade urgente de políticas educacionais e sociais contextualizadas.

A insegurança no acesso à terra, por sua vez, reflete diretamente nos planos futuros desses jovens, reduzindo o estímulo à permanência na atividade agrícola e intensificando a migração para áreas urbanas. Nesse sentido, faz-se essencial uma intervenção integrada, que contemple não apenas melhorias estruturais imediatas, mas também iniciativas que assegurem direitos territoriais e políticas públicas capazes de promover o protagonismo juvenil e o fortalecimento das comunidades rurais.

De acordo com Silva e Nascimento (2020), a vulnerabilidade socioeconômica das famílias rurais é uma das principais barreiras para que os estudantes possam concretizar seus projetos de vida. A falta de acesso a recursos financeiros, a precariedade das condições de trabalho rural e a instabilidade da renda familiar impõem limitações reais que comprometem o planejamento futuro dos jovens.

Portanto, os desafios estruturais para a construção do Projeto de Vida exigem respostas que ultrapassem o âmbito escolar, demandando políticas públicas amplas, formação docente qualificada, investimentos em infraestrutura e programas de apoio à juventude rural. Somente assim será possível criar condições reais para que os jovens do campo construam projetos de vida sustentáveis e alinhados às suas expectativas e necessidades.

4.8 Reflexões a partir das Vozes dos Jovens

Os depoimentos dos jovens entrevistados reforçam nossa análise e expõem a tensão entre o desejo de permanência no campo e os obstáculos reais, e também, como o projeto de vida os influenciou:

“Quero ser agrônomo e continuar na roça, mas sem infraestrutura e apoio isso fica difícil. A escola ajuda, mas falta diálogo sobre o que a gente vive aqui.” (Respondente 13).

“O Projeto de Vida me fez pensar no que quero, mas muitas vezes não vejo opções para ficar na terra, só para ir embora.” (Respondente 4).

“Gosto da vida aqui, mas parece que tudo é feito pra gente sair. A escola fala de sonhos, mas não mostra como viver aqui com dignidade.” (Respondente 9).

“Me imagino com uma situação financeira melhor, mas principalmente feliz trabalhando na minha propriedade.” (Respondente 3).

“Me ajudando a nunca desistir.” (Respondente 5).

“Projeto de Vida é uma forma de olharmos para nosso futuro.” (Respondente 11).

Os depoimentos dos jovens rurais capturam a tensão vivida entre o desejo legítimo de permanecer e contribuir para suas comunidades e as barreiras concretas que inviabilizam esse projeto. As falas refletem uma experiência compartilhada por muitos jovens do campo, que aspiram construir um futuro no meio rural, mas enfrentam limitações estruturais, sobretudo relacionadas à infraestrutura precária, falta de diálogo com a realidade local e ausência de políticas públicas efetivas.

Essa dicotomia entre anseio e realidade é confirmada por estudos recentes que destacam o papel da escola como espaço potencialmente emancipatório, mas que frequentemente falha em se conectar com as necessidades específicas do contexto rural (Santos; Silva, 2019). Embora o componente curricular do Projeto de Vida seja reconhecido pelos jovens, a falta de interlocução efetiva entre a escola e a comunidade limita a possibilidade de construção coletiva de caminhos viáveis no território (Ramalho; Silva, 2019). Essa desconexão evidencia que o planejamento individual não pode ser dissociado das condições sociais, econômicas e culturais do meio em que os jovens estão inseridos.

Além disso, o depoimento do respondente 4 - *“O Projeto de Vida me fez pensar no que quero, mas muitas vezes não vejo opções para ficar na terra, só para ir embora”* - sintetiza um sentimento de falta de perspectivas locais, que é amplamente debatido na literatura sobre êxodo rural e precarização da vida no campo (Castro; Moura, 2021). Os autores enfatizam que, para que a permanência seja uma alternativa real, é imprescindível que a educação se articule com políticas públicas intersetoriais que garantam acesso à terra, assistência técnica, infraestrutura e oportunidades de trabalho decente.

Nesse sentido, a escola deve ultrapassar seu papel meramente instrucional e se tornar um agente ativo de transformação social, promovendo a valorização da cultura local, o fortalecimento do protagonismo juvenil e o diálogo com as demandas do campo (Carvalho; Oliveira, 2018). Somente assim o Projeto de Vida pode deixar de ser um exercício formal e se tornar um processo de construção coletiva, capaz de sustentar a esperança de um futuro no meio rural.

Por fim, o relato dos jovens indica a necessidade urgente de ampliar o espaço para a escuta ativa e participação efetiva dos estudantes na definição de seus percursos educativos e profissionais, bem como a ampliação das condições estruturais para que suas aspirações possam ser concretizadas (Silva; Nascimento, 2020). Isso reforça a urgência de políticas integradas que promovam o desenvolvimento sustentável do campo, garantindo que os projetos de vida não sejam apenas planos teóricos, mas realidades possíveis e inclusivas.

4.9 Debate Científico Estruturado e Síntese

A análise dos documentos legais, dos componentes curriculares e das experiências dos próprios estudantes revela um cenário marcado por contradições que impactam diretamente a possibilidade de construção de projetos de vida emancipatórios.

Primeiramente, observa-se que a concepção oficial do Projeto de Vida presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) foca predominantemente no desenvolvimento individual e empreendedor, subestimando as condições socioeconômicas e culturais que circundam os jovens do campo (Dayrell, 2021; Kolling, Nery e Molina, 2022). Essa visão reduz a complexidade das trajetórias juvenis a uma narrativa meritocrática, que, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2021), desloca a responsabilidade pelas desigualdades para o próprio sujeito, omitindo a análise crítica das estruturas sociais que perpetuam essas desigualdades.

Além disso, a flexibilização curricular e os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, conforme alertado por Saviani (2020), têm potencial para aprofundar as desigualdades existentes, especialmente quando a oferta de percursos diversificados é restrita ou inexistente nas escolas rurais. Tal situação reforça uma hierarquização educacional que replica a divisão entre trabalho intelectual e manual, contrariando princípios pedagógicos libertadores e emancipatórios (Freire, 1996).

Por fim, a diversidade e complexidade das juventudes rurais apontam para a necessidade de reconhecimento das múltiplas identidades, trajetórias e expectativas que compõem esse grupo, evitando abordagens homogêneas que não dialogam com suas realidades (Bezerril, 2017; Ribeiro; Sousa, 2020; Lima; Ferreira, 2017). A escola do campo deve ser concebida como um território de valorização cultural, resistência política e fortalecimento comunitário, onde o Projeto de Vida seja entendido como um processo coletivo e dinâmico, capaz de articular sonhos, saberes e desafios.

Em síntese, a construção do Projeto de Vida das juventudes rurais está condicionada a um conjunto complexo de fatores estruturais, pedagógicos e sociais que demandam respostas integradas e contextualizadas. A literatura destaca que apenas um currículo comprometido com a realidade do campo, aliado a políticas públicas inclusivas e uma educação crítica, poderá efetivamente promover a emancipação e o fortalecimento dessas juventudes, transformando suas aspirações em trajetórias possíveis e sustentáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que o componente curricular Projeto de Vida, embora seja conceitualmente compreendido pelos estudantes rurais, permanece desconectado de suas realidades concretas e pouco efetivo na transformação das suas trajetórias. Ao compreender teoricamente o que seria um projeto de vida, os jovens revelam uma distância profunda entre esse conceito e as possibilidades práticas em seus territórios, marcadas por carências de infraestrutura, falta de diálogo escolar com o contexto local e ausência de políticas públicas articuladas.

A pesquisa demonstra, por meio dos relatos dos estudantes, que o Projeto de Vida ainda atua como um ritual simbólico, um exercício formal que se repete, mas que raramente se traduz em alternativas reais de permanência e desenvolvimento rural. Tal percepção reforça a crítica de pensadores como Frigotto, Saviani e Arroyo, evidenciando a tensão entre uma formação voltada ao capital e a necessidade de uma educação emancipatória voltada às especificidades do campo. Nesse sentido, o trabalho demonstra como as escolas rurais podem, se reconfiguradas, se tornar ambientes de resistência cultural, onde os saberes locais e as aspirações juvenis ganham voz e fundamento. O estudo abre espaços para discussões mais amplas sobre educação rural no Brasil. Com isso, ressalta-se a necessidade de investigações futuras que explorem outras regiões e contextos.

Em relação às implicações práticas, este trabalho aponta que transformar o Projeto de Vida em ferramenta emancipatória requer mais do que reformulação curricular, exige políticas públicas intersetoriais que garantam acesso à terra, assistência técnica, infraestrutura e itinerários educativos contextualizados. Igualmente, é urgente que as escolas do campo apropriem-se de temas cruciais, como agroecologia, soberania alimentar, reforma agrária e economia solidária, integrando esses saberes ao cotidiano escolar em diálogo com as comunidades.

Assim, este estudo reafirma que a educação rural pode ultrapassar a reprodução de modelos hegemônicos e se tornar um agente de transformação simbólica e política. Quando alinhada às trajetórias, desejos e lutas coletivas das juventudes do campo, ela pode ajudar a construir projetos de vida que escapem à lógica da migração forçada e da adaptação ao mercado urbano. É nessa intersecção entre saberes, territórios e utopias que o Projeto de Vida ganha significado, não como promessa vazia, mas como construção coletiva de futuros possíveis no meio rural.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

ANDRADE, M. G. M de. **Juventudes rurais e educação no Brasil: desafios e perspectivas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/19724/1/2024%20-%20Monica%20Gon%C3%A7alves%20Mendes%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ARROYO, M; G. Os (des)caminhos do projeto de vida juvenil: o campo excluído. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo e direito à educação: desafios para a educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, L. C. N., COSTA FILHO, J. V. D. C. F., MARTINS, R. M. M., & MELLO, G. J. D. M. (2024). EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E AS CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. Profiscientia, 16, e2022006. <https://doi.org/10.61803/6h3vmq29>

BEZERRIL, José. Juventudes e territorialidades rurais: diversidade e construção social. In: **Juventudes e Territorialidades: diálogos entre campo e cidade**. Editora da UFES, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=xfwoyC1qTN8C&pg=PA17>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr de 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. *Censo Demográfico 2022: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2022> Acesso em: 09 abr de 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S; PEREIRA, E. Escola do campo e reinvenção dos projetos de vida: para além da lógica do capital. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo e direito à educação: desafios para a educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CALDART, R.; PEREIRA, L. **Educação do Campo e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CARVALHO, J. R.; OLIVEIRA, M. F. **O papel dos professores no processo de orientação educacional: desafios e perspectivas**. Revista Educação e Formação, 2018. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12849/1/O%20papel%20dos%20professores%20no%20processo%20de%20orienta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

CASTRO, J. **Juventude e Luta pela Terra**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CASTRO, L.; MOURA, A. **Políticas públicas e juventude rural: desafios para a educação e inclusão social**. Revista Eletrônica de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68423875007.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

COGO, T. P.; CARDOSO, J. B. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 121-155, 2023. DOI: 10.15366/reps2023.8.2.006. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/16947>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DAYRELL, J. **Juventudes e Escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Secretaria de Estado da Educação**. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2020-2024 / Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER. Águia Branca: CEIER, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 26 nov. 2019. Disponível em: <http://ioes.dio.es.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/SEDU/pdf%20e%20Arquivos/diretrizes%20operacionais-2ed-final.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. CEIER Águia Branca trabalha tema do bullying na disciplina Projeto de Vida. Vitória, 03 maio 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%A3Dcia/ceier-agua-branca-trabalha-tema-do-bullying-na-disciplina-projeto-de-vida>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. CEIER Águia Branca promove ações educacionais pautadas na transformação sociocultural. Vitória, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%A3Dcia/ceier-agua-branca-promove-acoes-educacionais-pautadas-na-transformacao-sociocultural>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado do Espírito Santo. CEIER Águia Branca promove acolhimento aos alunos de escola municipal que aderiu ao PROETI. Vitória, 16 fev. 2022. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/ceier-agua-branca-promove-acolhimento-aos-alunos-de-escola-municipal-que-aderiu-ao-proeti>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FERNÁNDEZ, M. C.; BUSTOS, A.; PEREIRA, J. E. Educación rural y construcción de proyectos de vida: experiencias desde Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Educación, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354670>. Acesso em: 23 maio 2025.

FERNANDES, B. Campesinato e Juventude. São Paulo: Anita Garibaldi, 2022.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, P. A educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. ISBN 978-85-7743-344-5.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação política e as relações sociais capitalistas.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.** Movimento Revista de Educação, n. 5, 2018.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Alguns temas da Questão Meridional.** Temas de Ciências Humanas, São Paulo: LECH. v. 1, 1978.

JADEJISKI, R. R.; FOERSTE, E. Centros Estaduais Integrados de Educação Rural: vivências e diálogos com a produção de conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, p. 518-532, 2023. DOI: 10.21920/recei72023930518532. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5125>. Acesso em: 16 jun. 2025.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo.** Brasília: MDA, 2022.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma".** Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. **A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: Corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

LIMA, F. S.; FERREIRA, G. R. (2017). **Os desafios da educação para a juventude rural.** *Informação & Educação*, 22(1), 123-137. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ie/article/view/276/322>. Acesso em: 23 maio 2025.

LYRIO, A. S.; SILVA, E. M. da; TARTAGLIA, L. M.; FERREIRA, E. B. O novo ensino médio no Espírito Santo: a implantação realizada nas escolas-piloto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-69721. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69721>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MARINHO DA SILVA, J. C.; ROSSETTO, O. C. Ciências e Saberes do Campo: a contribuição e o aproveitamento dos saberes científicos e populares no desenvolvimento das atividades relacionadas à Agroecologia. Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 19, n. 56, p. 370-379, set./dez. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/75801>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2022.

MORAIS, S. **Dermeval Saviani e a necessária pedagogia de superação – uma perspectiva a partir do novo ensino médio**. In: LIZ, C. G. de; KOCH, E. M.; PASSOS, L. S.; CARDOSO, N. A. B.; RIPA, R. (org.). **Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos**. Curitiba: Editora CLAEC, 2022. p. 208-218.

MORITZ, M. L.; RITA, M. B. **Mídia Impressa e Gênero na construção do impeachment de Dilma Rousseff**. Intercom - RBCC, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 203-223, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/GqKkzKJdfWrGrMdH8LBHBK/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2023.

NETO, G. H. **Dialética e Andronormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital**. 2017. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2017.

PROATER. **Programa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural**. INCAPER, 2020. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Vila_Pavao.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

RAMALHO, P.; SILVA, T. **Transição escola-trabalho no meio rural: problemas e perspectivas**. Educação & Sociedade, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e6965e96-dc96-4e92-8160-3dc236fb4cb8/content>. Acesso em: 23 maio 2025.

RIBEIRO, M. A.; SOUSA, A. L. **Juventude rural e educação: desafios e perspectivas**. Labirinto, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/890/1059>. Acesso em: 23 maio 2025.

RODRIGUES, A. M.; RODRIGUES, A. C. da S. O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 3, p. 15-38, dez. 2024. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24105>. Acesso em: 16 jun. 2025.

RUDIOF, F. F.; MODOLO, A. C.; MORAES, D. D. **O projeto de vida e a educação do campo: experiências e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal do Espírito Santo, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/6354/TFC_Felipe%20de%20Freitas%20Rudiof_Adriana%20Coutinho%20Modolo%20de%20Moraes_Decarly%20Dantes%20de%20Moraes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 maio 2025.

SANTOS, A.; SILVA, R. Impactos socioeconômicos na permanência escolar de jovens rurais. **Ensino Superior em Debate**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/>. Acesso em: 23 maio 2025.

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

SAVIANI, Demeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217760592020000100202&lng=pt&nrm=iso>. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Acesso em: 5 de agosto de 2025.

SILVA, M. R. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação & Revista, v. 34, e214130, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, M.; NASCIMENTO, F. **Desafios estruturais e sociais na construção do projeto de vida no campo**. Revista Educação e Sociedade, 2020.

SILVA, F. V. da; BRUNETI, P. D. de M.; MOURA, T. S. Projeto de vida, novo ensino médio e(m) discurso no Twitter. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 4, e49148, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e49148. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9148>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. **Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2021.

SPERANDIO, R. S. **Processo de institucionalização da reforma do Ensino Médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, M. V. L. de. **A educação do campo na construção dos projetos de vida dos estudantes rurais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal do Sul de Minas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/1277/MARCIA%20VANIA%20LIMA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2025.

TURINI, Mateus Henrique; VILLELA, Fábio Fernandes. FUNDAMENTOS DE UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO PARA A DÉCADA DE 2020. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 21, p. 65–80, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46461>. Acesso em: 6 ago. 2025.

VERGER, A. **A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave**. *Práxis Educativa*, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 21 set. 2024.

7 APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

Para contribuir com esta pesquisa responda às seguintes questões com sinceridade. Marque um X de acordo com suas respostas nas perguntas objetivas e descreva suas respostas nas perguntas discursivas. Elas serão de grande importância para este estudo. Muito obrigada!

1. Qual a sua idade?

15 anos 16 anos 17 anos 18 anos 19 anos Mais de 20 anos

2. Qual Município você mora? Em qual localidade?

.....

3. Como você descreveria onde você mora?

Cidade
 Comunidade
 Assentamento
 Zona rural
 Outro:

4. Em relação à moradia:

Mora em casa própria
 Mora de aluguel
 Outra:

5. Como você descreveria o nível de instrução do seu pai (ou de quem representa a figura paterna para você)?

Sem escolaridade
 Ensino Fundamental Incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Superior Incompleto
 Superior Completo
 Mestrado ou Doutorado

() Não sei informar

6. Como você descreveria o nível de instrução de sua mãe (ou de quem representa a figura materna para você)?

- () Sem escolaridade
- () Ensino Fundamental Incompleto
- () Ensino Fundamental Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Superior Incompleto
- () Superior Completo
- () Mestrado ou Doutorado
- () Não sei informar

7. Qual a profissão de seu pai (ou de quem representa a figura paterna para você)?

.....

8. Qual a profissão de sua mãe (ou de quem representa a figura materna para você)?

.....

9. Quantas pessoas, além de você, moram em sua casa e qual o seu grau de parentesco com elas?

- () 1 pessoa
- () 2 pessoas
- () 3 pessoas
- () 4 pessoas
- () Mais pessoas:

10. Sua família é ligada a algum Movimento? Se sim, qual?

.....

11. Qual é a renda mensal familiar de sua residência?

- () Menos de R\$ 1320,00
() Entre R\$ 1320,00 e R\$ 1980,00
() Entre 1980,000 e R\$ 2640,00
() Entre 2640,000 e R\$ 3300,00
() Entre R\$ 3300,00 e R\$ 3960,00
() Entre R\$ 3960,00 e R\$ 4620,00
() Entre R\$ 4620,000 e R\$ 5280,000
() Mais de R\$ 5280,000

12. Quantas pessoas contribuem para a renda mensal familiar em sua residência?

- () Uma () Duas () Três () Quatro () Mais de quatro:

13. Você desfruta de algum tipo de lazer? Descreva quais.

.....
.....
.....
.....

14. Você sabe o que é Novo Ensino Médio?

- () SIM () NÃO

15. Você sabe o que é Projeto de Vida?

- () SIM () NÃO

16. Defina, então, o que é Projeto de Vida, com suas palavras, caso a resposta anterior tenha sido SIM.

.....
.....
.....