



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
E AMÉRICA LATINA**

**O PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PAULISTA: DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR
À DISCIPLINA ESCOLAR DE FORMAÇÃO PARA PRECARIEDADE E
RESPONSABILIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

ALANIS CRISTINA DE LIMA

FOZ DO IGUAÇU

2024

Palavras-chave: Educação, Currículo Paulista, Projeto de Vida, BNCC, Ensino Médio.

Resumo: Este trabalho realiza uma análise do Currículo Paulista, etapa ensino médio - do Estado de São Paulo - sob o eixo do Projeto de Vida, em consonância com a BNCC que desloca de maneira severa a lógica da educação para a formação para o mercado de trabalho. A partir do método epistemológico do materialismo histórico-dialético, uma retomada das concepções históricas de currículo a partir de Saviani, e de concepções de educação integral discutido em Pioli e Gramsci, embasada em uma análise documental, contrapõe-se às noções explícitas no documento e procura identificar suas intencionalidades, materializado na pergunta: Quais os referenciais teóricos e metodológicos fundamentam a ideia de “Projeto de Vida” nesses currículos?. A análise indica que Projeto de Vida, além de uma orientação curricular, está presente nas competências que orientam as disciplinas da formação geral básica e itinerários formativos. Além disso, materializa-se em disciplina escolar, desestruturada, que evidencia os fundamentos teóricos e pedagógicos deste conceito, que encerra no currículo os preceitos neoliberais de flexibilização, foco nas competências e habilidades socioemocionais e na preparação para a empregabilidade.

Introdução:

As propostas curriculares brasileiras para o Ensino Médio foram consolidadas alguns anos após a redemocratização do país relativo à Ditadura Civil-Empresarial Militar (1964-1985) com a LDB - Leis de Diretrizes e Base - de 1996, Lei 9.394/96, seguida pelo DCNEM, Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, Resolução CEB Nº 3 de 1998 e do PNE, Plano Nacional de Educação, no mesmo ano. Poucos anos depois, antes mesmo das discussões sobre o novo PNE, homologado em 2014, deu-se início às discussões sobre uma reforma para o Ensino Médio durante o governo Dilma, que permaneceu em trâmite até 2015 (Silva, 2017). No ano seguinte, dado a conjuntura de crise política e golpe, que levou à presidência o então vice, Michel Temer, o processo foi pausado para ser retomado então no final de 2016 - após o impeachment, - e brutalmente acelerado para sua então homologação em 2017 no formato da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Silva, 2017).

Essa articulação foi seguida pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio¹ aprovada em 14 de dezembro de 2018, o campo das disputas curriculares ganhou ainda mais destaque no âmbito da educação no país. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio, proveniente da Lei Federal nº 13.415, de 2017, com mais especificidade, foi e é, esfera de embates entre os interesses privados e os interesses populares, na medida em que a educação no Brasil, mais uma vez, se encontra reestruturada para atender às necessidades do Capital. Frigotto (2021) afirma que a escola tem uma qualidade dual, de espaço revolucionário e civilizatório, mas ao mesmo tempo reprodutora do sistema dominante.

Nessa mesma perspectiva, o Currículo Paulista, publicado em 2020, foi desenvolvido pelo estado de São Paulo para responder às demandas da BNCC e estruturar conteúdos e competências a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino infantil, fundamental e médio do estado. Em São Paulo, priorizou-se competências e habilidades que correspondem ao perfil de trabalhador flexível e adaptável, valorizando disciplinas e conteúdos que preparam os estudantes para o mercado de trabalho, o que se materializa na disciplina "Projeto de Vida". Essa abordagem destaca as demandas econômicas sobre a educação pública, moldando o currículo para formar indivíduos com capacidades técnicas e práticas que atendam à lógica produtiva, favorecendo a competitividade e a eficiência econômica.

Para Frigotto (2021), fica evidente que o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas desloca cada vez mais o papel da escola para organizar conhecimentos e valores que sejam úteis ao mercado. Termos como “empregabilidade” passam a compor o vocabulário da escola, que se arranja em uma lógica de responsabilização dos sujeitos por sua possível *falta de competência* no mercado de trabalho, competências essas que orientam “Uma formação hiper individualista, competitiva e fragmentária” (Frigotto, 2021, p. 641). Além disso, a mercantilização da educação

¹ A BNCC é o documento que fundamenta a reforma educacional no Brasil, substituindo o documento vigente até então, a Lei de Diretrizes e Base LDB 9.394/96. O documento foi escrito entre 2015 e 2018 tendo quatro versões, duas delas produzidas ainda no governo da ex-presidenta Dilma (2011-2016) e as duas últimas já na administração Temer. Em 2017 o documento foi homologado sem a etapa do Ensino Médio com a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, adicionado somente em dezembro de 2018.

com a expansão de grupos privados, manifesto por exemplo, na holding² Cogna Educação³, e a ativa participação de grupos, empresas, bancos, entre outros por meio de organizações como o “Todos pela Educação”⁴ nas decisões sobre a educação nacional, dão a tônica para o que vemos resultante, tanto da BNCC, a Reforma do Ensino Médio, como também o Currículo Paulista, foco desta pesquisa.

Esta dinâmica é flagrante ao compreendermos as dimensões do novo currículo escolar paulista para o Ensino Médio, como ele se compõe, quais são as pautas nele trabalhadas. Tomamos por alternativa olhar para o Projeto de Vida como uma das fontes de nossa inquietação. Entendemos que é um eixo vital para a conformação do Currículo Paulista, estando presente em todo o documento, permeando toda a estrutura do documento, o que levanta a questão que delimita o nosso problema de pesquisa: de que maneira o Projeto de Vida orienta, de maneira oficial, o currículo no estado de São Paulo?

Ao observarmos que o Projeto de Vida se materializa como uma disciplina, objetivamos no documento oficial desvelar, não só a maneira como é organizado no currículo, mas, também quais os referenciais teóricos e metodológicos pelos quais se guia e o que significa ter ou construir um Projeto de Vida? Além disso, olhamos com especificidade para as diversas maneiras em que a expressão aparece no documento para tentar compreender seus significados.

Para tanto realizamos pesquisa partindo dos princípios do materialismo histórico-dialético. Nesta perspectiva, temos a importância de não relegar como inconsequente a aparência inicial do fenômeno (Currículo e Projeto de Vida), visto que é o ponto de partida da análise, mas “deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial.” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226). Isso significa olhar para além dos conceitos iniciais e de suas explicações, buscar as intencionalidades por trás do seu uso na construção do Currículo. Nesse sentido, é primordial que

² De acordo com Nusdeo (2001) holding é uma sociedade que aplica parte do seu capital em outras sociedades fazendo com que a primeira tome controle administrativo da segunda (ainda que nem sempre nesses termos). Na legislação brasileira, chamadas de sociedades controladoras, as holdings tem prioridade nas decisões sociais e na eleição de seus administradores § 2º do art. 243 lei 6404/76

³ A Cogna Educação é uma empresa privada do ramo educacional - que aglomera diversas outras empresas - desde prestadoras de serviços, editoras de livros didáticos, faculdades e escolas básicas como a Anhanguera, Kroton, Somos Educação, Unopar, Editora Ática, entre outras.

⁴ Para saber mais sobre a atuação do Todos Pela Educação, veja: Cossetin (2017), Erika Moreira Martins (2013).

se compreenda o objeto em sua totalidade: como discurso, como princípio organizativo, como a manifestação da subjetividade dos sujeitos, como disciplina escolar - e assim “captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno” (Martins; Lavoura, 2018, p. 227). Metodologicamente, em acordo com o método de pesquisa adotado, realizamos pesquisa qualitativa de tipo documental e bibliográfica tendo como fonte primária principal o documento do Currículo Paulista, entendendo que este foi ancorado no documento da BNCC.

O texto se organiza a partir da definição do que se compreende por *currículo*, sua conformação e como se compreende como um campo de disputas e interesses, seguido por uma retomada histórica dos teóricos e teorias pelas quais se organizam a educação e o currículo, considerando sua intencionalidade e as condições sócio históricas em que se organizam. Em seguida, realizamos uma contextualização acerca da conformação do Currículo Paulista e os agentes responsáveis pela intervenção que acaba por instituir o Projeto de Vida (PV) como eixo formativo, não somente na BNCC, mas também no Currículo Paulista. Finalmente, trazemos a análise do documento em si, com foco específico em compreender de que maneira se deu a sistematização do PV ao longo do documento.

1. Concepção de Currículo: aproximações necessárias

No que tange o estudo dos currículos por uma perspectiva crítica, que leve em conta a influência do modo de produção capitalista no fazer curricular, Nereide Saviani (1994) começa a nos indicar um caminho possível. Primeiramente, é importante notar que as origens do currículo como entendemos hoje em seu uso na educação, remonta, de acordo com a autora, a ideias de organização e sequenciamento de elementos, com a ideia de disciplina no que diz respeito à coerência estrutural do documento e posteriormente do método (aqui compreendido como regras gerais de fácil compreensão).

Essa perspectiva, de início, já nos serve de ponto de partida, ao olhar por exemplo para a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC de 2018, a última versão, homologada em outubro daquele ano. Ela apresenta não somente um sequenciamento de conteúdos e informações que devem organizar a educação, mas também apresentam diretrizes sobre as quais ela deve ser trabalhada e nos indica desde muito cedo o viés ideológico do documento - voltado para a

formação para o trabalho nos moldes produtivos capitalistas. É preciso salientar que essas disposições sobre o currículo são definições postas no século XVI, mas ainda assim, nos apresentam diferentes possibilidades de olhar para o currículo não *somente* com essas características, mas *também* com elas, como parte integrante do conjunto. Nesse sentido, podemos buscar compreender *como* se organiza, *quais* os elementos e *qual* a estrutura.

A partir de meados do século XX, o currículo passa a ser fonte de intensas discussões e se torna vital entender qual sua função e efeito para e na sociedade. Nesse momento, já existe uma função distinta da sinalizada anteriormente. A exemplo disso, temos a utilização da palavra na língua inglesa, que de acordo com Saviani (1994) apresenta uma polissemia que permite tomar a ideia do currículo como algo prescritivo, um percurso a ser seguido, mais do que somente um nível organizativo. Essa mudança qualitativa do currículo, longe de excluir as outras categorias de análise, nos possibilita aumentar o escopo do estudo.

Nesse caso, é preciso estabelecer alguns quesitos chaves: se o currículo é prescrito, é *por alguém*, *para alguém e por algum motivo*, essas são algumas questões que não podem ser evitadas, muito pelo contrário: são fundamentais para compreender os documentos em questão. A autora ainda comenta, que nos é de interesse, sobre o contexto cultural do currículo que no trabalho iremos tomar como contexto ideológico e (tentativa) de reprodução ideológica da burguesia, com uma formação esvaziada, para o trabalho simples sob o capitalismo.

Por isso mesmo, é essencial que olhemos para o currículo como um projeto vivo, que está em constante metamorfose para melhor se adequar às necessidades daqueles que o produzem, vide a importância das questões pontuadas anteriormente. Para Saviani (1994), “a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e do público a que se destina” (p. 46) e ainda “a elaboração do currículo consiste em uma seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (p. 48), mas pontua “enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e decisões negociadas” (p. 49).

Nesse sentido, podemos interpretar a função da Escola, e conseqüentemente do currículo de diversas maneiras. Uma delas, é a partir de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1975) - em certa medida - e Establet e Baudelot (1971) que atribuem a ele características reprodutivistas do

sistema capitalista e de sua ideologia e não compreendem neles a possibilidade de instrumento contra-hegemônico de resistência (Saviani, 1999). Silva (1999) aponta que esses teóricos sobre a educação e sua percepção crítica, se além ao fato da função do currículo - em detrimento à como fazer o currículo, foco das teorias tradicionais da educação - neste caso, manter o *status quo* da burguesia. Nesse mesmo sentido, Apple (1989) aponta a partir de David Hogan (1982) que (uma interpretação sobre) a função da escola é de acumulação, legitimação e produção, ou seja, que ela é um instrumento do capitalismo.

Por outro lado, Apple (1989) destaca que o currículo deve ser entendido de acordo com as relações de dominação e subordinação onde está inserido e questiona a legitimidade dos conhecimentos compartilhados, demonstrando que sua visão está além da crítica dos franceses:

Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e distribuição enquanto o conhecimento e tradições de outros grupos são considerados impróprios como conhecimento escolar, as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/ administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes. (p.6)

Para ele, há uma característica fundamentalmente contraditória que perpassa o currículo, que tenderá a comportar, ainda que de maneira subsumida, em uma espécie de compromisso, as novas tendências culturais.

Enquanto o currículo responde às necessidades do capital, em nossa perspectiva, de formação de pessoas para o mercado de trabalho, em oposição a sujeitos humanizados, esses conflitos e decisões negociadas são justamente os movimentos contra-hegemônicos, que se colocam em posição de resistência à um currículo alienado e alienante. A Pedagogia Histórico-Crítica é o exemplo que tomaremos neste trabalho como alternativa.

Essa pedagogia se caracteriza por diversas propostas, mas saliento algumas que são necessárias para esta pesquisa: a democratização e luta pela socialização dos saberes acumulados, o caráter contraditório de classe da educação, e a prática social como ponto de partida e chegada do processo de educação. É importante notar que o *trabalho* enquanto *atividade teleológica, formadora do ser humano*, é categoria chave (SAVIANI, 1999).

Newton Duarte (2021) dispõe quatro “passos” ou procedimentos da Pedagogia Histórico Crítica que podem nos ajudar a perceber, em comparação, como é organizada a educação a partir da

nova Base Nacional Comum Curricular. O autor explica que a educação se inicia na prática social, seguida da sua problematização, da instrumentalização do conhecimento que foi apropriado no espaço escolar e finaliza (em um momento que possibilita recomeçar o processo) na catarse, ou seja: a modificação qualitativa da compreensão da prática social. Em contrapartida, a BNCC tem como bases teóricas as pedagogias das competências, do aprender a aprender, que sinalizam um distanciamento entre ensino e aprendizagem, priorizando o segundo.

Essa perspectiva pedagógica que dialoga o que Saviani (2010) vem a chamar de *neoescolanovismo*, *neoconstrutivismo* e *neotecnicismo*. São processos educativos diferentes, mas que estão interligados e compõem esse novo currículo. O primeiro desloca o processo educativo de um aspecto lógico, para o psicológico, focando no método, no aluno, no interesse sobrepujando o esforço (aqui podemos falar sobre os itinerários formativos e a suposta possibilidade de escolha curricular dos estudantes, retirando a prioridade da Formação Geral Básica que perde carga-horária). O segundo valoriza o professor com saberes docentes centrados na experiência cotidiana e conecta-se com a pedagogia das competências. As competências vem do behaviorismo, dos objetivos operacionais, onde atingir os objetivos significava adquirir as competências. No *neoconstrutivismo*, as competências são cognitivas, para adaptação ao meio social, na forma de competências afetivo-emocionais. Finalmente, o terceiro flexibiliza-se o papel do Estado e da escola, em que o controle não está mais na organização/gestão/processos, mas nos resultados, que agora são os indicadores de eficiência e produtividade por meio das avaliações padronizadas (Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), que hoje além disso se apresentam com a extrema *plataformização*⁵ da educação.

Sacristán (2013) expressa que o currículo é um projeto cultural e educacional a ser desenvolvido pela escola com os estudantes, que representa forças, valores, preferências e interesses de grupos

⁵ A plataformização da educação é o processo de inserção e uso de plataformas digitais para uso cotidiano na escola, acentuada principalmente após a Reforma do Ensino Médio. A argumentação é a de que o uso de tecnologias remediaria os baixos índices de rendimento em provas seriadas como IDEB e PISA, e seria a solução para os problemas relativos ao desempenho dos estudantes (Barbosa, Alves, 2023). Silva (2022), pontua também que a tecnologia é alçada a um papel revolucionário na educação, frente ao fracasso do modelo tradicional de educação. Para ela, o uso das tecnologias não só é apresentado como solução imediata para as questões relativas à educação, mas apresenta um entrave ao debate, já que as EdTechs - startups, empresas, fundações e organizações do ramo educacional - ao mesmo tempo que determinam o problema, apresentam a solução para ele dentro do âmbito privado.

sociais como a família ou grupos políticos. Em contrapartida, salienta que a realidade concreta nem sempre (ou quase nunca) coincide com o que está no documento. Nesse sentido, novamente, podemos compreender o currículo (e conseqüentemente a escola) como espaço de lutas e resistências contra as tendências educacionais provenientes daqueles que defendem/atendem aos interesses da classe economicamente dominante.

Sacristán (2013), ainda dispõe sobre a questão da intencionalidade e dos resultados alcançados, sendo eles dois aspectos distintos do processo e desenvolvimento curricular. Neste trabalho, o foco é no documento, nas prescrições, nos planos, intencionalidades e objetivos que dão forma ao currículo, mais do que aos resultados que advém de sua prática. A importância de compreender essa dimensão antes de avançar para o plano do currículo real, vivo, é que poderemos então apreender como ele foi recebido e como/se ele é (ou não) subvertido de seu caminho original.

Duarte (2021), em acordo com o que indica Sacristán (2013) por exemplo, compreende que o currículo é um campo de embate ideológico e de que a escola (e o currículo) estão sendo usados como espaço de formação para o crescente capitalismo industrial no século XX e agora para a sociedade pós-industrial do século XXI, em detrimento de proporcionar uma formação humana, colocando uma visão utilitarista e pragmática característica do tecnicismo.

Nos resta agora colocar em análise quais são os agentes dessa batalha e seus posicionamentos, compreender suas intencionalidades e como esse plano seria, a priori, colocado em prática. No sentido de compreender melhor a BNCC e seus encaminhamentos, teremos como elemento central de investigação a disciplina de Projeto de Vida no Currículo Paulista para buscar pistas de como isso tem sido feito.

2. BNCC - Histórico de elaboração do Currículo Paulista: interesses e disputas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que organiza as novas diretrizes curriculares no Brasil, sendo homologada em 2018 em sua última versão. É a partir dela, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012 e 2018), Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, (LDB, 1996 e 2017), Referenciais

Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (2018) e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) que se organiza o Currículo Paulista (2020).

As mudanças adotadas pela BNCC - incorporação de itinerários formativos, divisão das disciplinas em áreas de conhecimento, aumento da carga horária do Ensino Médio, oferta de ensino técnico - estão alinhadas às propostas das DCNEM (2012), com uma base comum e uma parte diversificada que pretendia se adequar às “novas exigências educacionais resultantes das transformações do século XXI” (Currículo Paulista, 2020, p. 15). Em 2018, as recomendações das DCNEM se exacerbam em relação ao que eram para se alinhar a alteração da LDB (Lei nº 13.415/2017) e passam a dispor “que a formação geral básica e o itinerário formativo do Ensino Médio devem ser partes indissociáveis” (Currículo Paulista, 2020, p. 15).

Dentro dos objetivos do Currículo Paulista, há grande importância atribuída à diminuição da evasão escolar e da defasagem idade-série. A argumentação, no entanto, é fundamentada na formação para o mercado de trabalho e na empregabilidade, e não necessariamente em uma formação humana:

“Para tanto, faz-se necessário buscar caminhos para novas formas de organização escolar visando resolver os problemas da defasagem idade-série e da evasão dos estudantes do Ensino Médio. Acreditamos que só por meio de ações efetivas é possível promover o tripé “acesso, permanência e qualidade social” da educação, como também as relações dos jovens e adultos com o mundo do trabalho e a **empregabilidade**.” (Currículo Paulista, 2020, p. 16, grifo nosso).

Delineia-se o intuito da formação escolar ao tratar essas questões como um problema de eficiência e qualidade, o que também justificou a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Nesta lógica, se coloca como princípio do documento a autonomia para o jovem e flexibilização do currículo para se atender às novas demandas do mercado de trabalho: “O Currículo Paulista etapa Ensino Médio, *em sua parte flexível* [...] **visa o preparo para o mundo do trabalho** em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade.” (Currículo Paulista, 2020, p. 28, grifo nosso).

A reelaboração do Currículo Paulista se deu em 2018 e sua publicação se iniciou com a etapa da Ed. Infantil e Ensino Fundamental I em 2019. No mesmo ano de 2018, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Curricular, que delimitou as diretrizes, parâmetros e critérios para a escrita do currículo. Este programa foi organizado a partir do documento Program for Results, proveniente de um empréstimo do Banco Mundial sancionado em 2017 que diz respeito à implementação do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos, assim como o

programa de escola em tempo integral. Entre 2018 e 2023 seriam desembolsados 221 milhões de dólares para esses propósitos (Banco Mundial, 2017).

Nesse contexto, o Currículo Paulista foi construído seguindo as diretrizes propostas pela BNCC; propôs-se que o documento fosse escrito de maneira democrática, com a participação de dirigentes municipais, sindicatos dos estabelecimentos de ensino, universidades estaduais, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza durante a fase inicial de discussões e também da comunidade escolar: alunos, pais, professores, gestores, em consultas públicas e seminários para discussão da flexibilização do currículo e dos itinerários formativos.

Foi neste momento que foram organizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo 12 grupos, com professores e estudantes da rede estadual, com o intuito de melhorar as propostas pedagógicas e assim estabelecer “seus sonhos; sua percepção geral da escola; aspectos pedagógicos que corroboram com seu projeto de vida; [...]” (Currículo Paulista, 2020, p. 21). Atribui-se uma dimensão subjetiva e psicológica à organização pedagógica escolar que está alinhada diretamente à BNCC e centrada na concepção de Projeto de Vida.

Braggio e Silva (2023) pontuam que durante a escrita da BNCC, o Conselho Nacional de Educação realizou uma Comissão Bicameral para analisar a proposta e dar seus pareceres para a elaboração final do documento. Vários órgãos, entidades, institutos, associações, entre outros interessados foram convidados a participar de uma consulta pública online. Resultante dela, as considerações de universidades públicas, institutos federais, sindicatos de professores, entre outros, foram contrárias, articulando diversos argumentos, dentre eles o repúdio à mercantilização da educação e a padronização curricular. Por outro lado, como demonstram as autoras:

os favoráveis destacam o compromisso da BNCC (BRASIL, 2018a) com a formação para a cidadania e para o protagonismo juvenil, valorizam a expansão da carga horária do Ensino Médio e a organização por competências, dando enfoque principalmente às habilidades socioemocionais, sugerem mais afinidade com a preparação para o mundo do trabalho, apontam o cooperativismo como solução prática para a promoção do protagonismo dos estudantes na escola, solicitam liberdade das escolas para ofertarem os itinerários formativos, apresentam estudos e pesquisas que valorizam a integração e a inovação curricular do Ensino Médio, rechaçam o formato tradicional de aulas (que deve ser substituído pelas metodologias ativas), reforçam a importância do PV e indicam que ele deve ser um componente curricular presente em todas as séries do Ensino Médio. Nesse grupo, temos Associações de escolas particulares, religiosas e de cooperativas, Organizações não-governamentais, Centros de tecnologia e computação, entre outros (BRASIL, 2018c). (Braggio e Silva, 2023, p. 11)

A análise favorável foi a que prevaleceu e foi fortemente incorporada na versão final da BNCC, isso, aliado ao fato de que organizações como a Fundação Lemann⁶ e o Movimento Todos pela Educação passam realizar projetos em pesquisas favoráveis ao Projeto de Vida e ao protagonismo juvenil que passam a justificar a revisão da BNCC, que vão, em sua versão final, compor todo o documento da BNCC (Braggio e Silva, 2023), e posteriormente do Currículo Paulista, o que coloca, no cerne da educação, os interesses privados.

3. Projeto de Vida: intencionalidades formativas

Em primeiro lugar, ao se discutir sobre a disciplina de Projeto de Vida é preciso compreender de que forma ele está presente nos documentos. De que maneira está fundamentado? Quais as bases? A que componente está mais atrelado? Ainda que o foco da pesquisa seja o Ensino Médio, faz-se necessário salientar que a disciplina está presente também no Ensino Fundamental II, ou seja, não é restrita a reformulação do Ensino Médio e à implementação dos Itinerários Formativos, pelo contrário, imprime desde cedo a lógica corporativista e de *accountability*⁷, de responsabilização pelo próprio futuro, mascarado nos fundamentos de protagonismo e autonomia, deixando de lado as questões socioeconômicas-culturais que afetam as realidades das crianças e jovens em vista de propor que o *planejamento* do futuro daria conta de resolver os problemas.

Nesse sentido, a ideia de protagonismo juvenil permeia todo o documento analisado. Souza (2006) problematiza o conceito de juventude, que abarca diferentes grupos etários, antes distintos, agora sob a baliza de “jovem”, e que homogeneiza as vivências ao mesmo tempo que esconde os conflitos, antes expostos, passando a colocar essa figura do jovem em destaque na sociedade. De modo isolado, esse grupo, composto de sujeitos marginalizados, ter voz e ser ouvido, é algo positivo. Entretanto, Souza (2006) pontua que dentro dessa lógica, há a individualização dos sujeitos de modo que sejam os únicos responsáveis pela sua inserção na

⁶ A Fundação Lemann é uma organização educacional brasileira sem fins lucrativos. Criada pelo empresário Jorge Lemann, em 2002, a fundação se dedica a apoiar iniciativas que promovam a transformação da educação por meio de inovação e gestão eficaz. Entre suas principais ações estão o apoio a projetos de educação pública, o fomento à melhoria do ensino nas escolas e a capacitação de professores.

⁷ No contexto do neoliberalismo, o conceito de *accountability* está ligado à ênfase em resultados, na eficiência e na redução do papel do Estado, principalmente no que se trata de gestão pública e governança. Os mecanismos implementados de *accountability* buscam garantir a utilização eficaz de recursos públicos em ações transparentes. Isso, no entanto, gera uma excessiva responsabilização e quantificação do trabalho, em detrimento dos impactos sociais.

sociedade: no trabalho, no “acesso (e não direitos) de educação, saúde, segurança, etc.” (p. 63), e pela contínua negociação com os outros *atores sociais* que estão na mesma posição, vide o protagonismo jovem e sua suposta primazia nos contextos sociais em que se insere.

No mesmo sentido, Cossetin (2012) assevera que o termo protagonismo juvenil “reveste-se de uma ideologia que responsabiliza o adolescente pelo sucesso ou fracasso diante do seu processo socioeducativo e, posteriormente, quando de sua atuação em sociedade, assim como a noção de ator social (Cossetin, 2012, p. 152). Constituindo-se, ainda segundo a pesquisadora, como uma extensão da noção de ator social.

“Ator social” de acordo com Souza (2006) é um termo sociológico que se refere a maneira como o indivíduo, influenciado pelas instituições, normas e valores sociais, desempenha papéis na sociedade. Para a autora, a noção de ator social foi apropriada e ressignificada: trata-se de sujeitos agindo em prol de objetivos pessoais e de resoluções de problemas pessoais e coletivos. Souza assevera que Touraine (1998) foi quem organizou melhor a re-concepção de ator social, pautado em objetivos pessoais, comunicação e cidadania, como se evidencia no excerto: “são necessários três ingredientes para produzir um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania” (TOURAINÉ, 1998, p. 5). Contrapondo-se a tal perspectiva, a autora entende que essa compreensão de ator social não é exclusivamente individualista porque os objetivos pessoais devem ser “realistas” e considerar - por isso a importância dada à comunicação e a cidadania - os outros atores sociais, garantindo assim sua relação com eles.

Nesse sentido, a função da escola, de acordo com Touraine (1998 apud Silva, 2006) seria a de proporcionar ao sujeito um espaço de aprendizagem acerca das relações sociais, reconhecer o seu espaço, o espaço do outro na sociedade e como se associar, de forma positiva ou negativa, com esses outros atores sociais. Souza (2006) ainda atesta que para o sociólogo, a cidadania se refere a detenção de conhecimentos da língua, história e geografia local, associado à percepção de que as ações e decisões dos sujeitos têm efeitos na vida coletiva e participação política.

O Currículo Paulista do Ensino Médio se apropria desses conceitos dentro das definições propostas por Touraine, tanto de atores sociais e protagonismo juvenil, quanto no que diz respeito à cidadania, traduzindo essas ideias em suas justificativas pedagógicas com o “Projeto de Vida”, que é conceito central para a organização curricular.

Ao fazer a análise do documento, encontramos o termo mencionado um total de 85 vezes em 301 páginas. A princípio, “Projeto de Vida” não aparece definido, mas em meio ao texto, complementando ideias e fundamentando as justificativas para a construção do documento:

Foram organizados 12 grupos focais, com professores da rede estadual de educação, para a melhoria das propostas pedagógicas, e com estudantes, também da rede estadual, para compreender seus sonhos; sua percepção geral da escola; **aspectos pedagógicos que corroboram com seu projeto de vida**; como acontece a participação estudantil; suas aspirações para o Ensino Superior, Ensino Técnico e inserção no mercado de trabalho.” (São Paulo, 2020, p. 22, **grifo próprio**)

Também aparece diretamente atrelado à ideia de protagonismo juvenil e à organização do conhecimento: “[...] fundamental considerar o contexto em que a escola está inserida com foco em promover sentido ao que se aprende e favorecer o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (p. 29), ao mesmo tempo que propõe “tornar o percurso do Ensino Médio mais atraente para seus jovens estudantes [...] diversificar o Ensino Médio e atender às expectativas do projeto de vida dos estudantes - independentemente da sua escolha para vida acadêmica ou para o mundo do trabalho” (p. 31- 32).

Finalmente, uma definição de como se compreende o Projeto de Vida dentro do Currículo Paulista é apresentado na página 33: “[...] estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;”, que pode também ser encontrada na Resolução nº 03 de 2018 no artigo 5º das DCNEM. É sob essa estratégia de reflexão que se conduz o currículo. Têm-se como princípio que a função da escola é possibilitar e apoiar os estudantes em seus projetos de vida, o que desloca para segundo plano a função social escolar de difundir os conhecimentos socialmente acumulados (Duarte, 2021), visto que diante do protagonismo dos estudantes, eles teriam a autonomia para decidir o itinerário formativo que mais lhe interesse, priorizando determinados conteúdos sobre outros, partindo do princípio de que a flexibilização, materializadas nos itinerários formativos, seriam a solução para os desafios de acesso, permanência e qualidade social da educação.

Ainda de acordo com o documento: “O estudante vai adquirindo autonomia no seu processo de aprendizagem, obtendo as bases necessárias para que ao ingressar no Ensino Médio possa realizar escolhas, desde os itinerários formativos que irá percorrer até os desafios que terá de enfrentar ao final da Educação Básica.” (São Paulo, 2020, p. 42) e “As aprendizagens adquiridas nas áreas, tanto no currículo comum como nos itinerários formativos, possibilitarão o estudante consolidar e realizar o seu projeto de vida.” (São Paulo, 2020, p. 45). No decorrer do documento, o discurso pedagógico adotado está em consonância com as teorias escolanovistas, ou seja, “a

prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.” (Saviani, 2021, p. 62)

É nesse sentido que a centralidade do Projeto de Vida toma forma no currículo. Toda a construção e organização dos itinerários formativos e da formação geral básica devem estar alinhados com o objetivo de

atender às expectativas educacionais do estudante, que irá escolher seus itinerários formativos com base em seus projetos de vida. Assim, os itinerários têm como proposta o aprofundamento das aprendizagens relacionadas às competências e habilidades gerais, consolidando a formação integral do estudante, para uma atuação mais consistente na sociedade, com vistas ao mundo do trabalho e à continuidade dos estudos. (São Paulo, 2020, p. 150).

A construção do Projeto de Vida, iniciada ainda no Ensino Fundamental, está diretamente ligada à noção de protagonismo e de ator social, que delega ao jovem a responsabilidade pelo seu futuro - disfarçado no discurso da autonomia -, além de manter o foco na formação para a empregabilidade, para a inserção no mercado de trabalho:

a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; [...] Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras [...] impactam de modo positivo a permanência e o sucesso do estudante na escola e têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis [...] (São Paulo, 2020, p. 25 e 26).

Ao mesmo tempo, o Currículo Paulista se apresenta como integral, ao anunciar a busca pelo desenvolvimento intelectual, socioemocional, físico e cultural, partindo dos princípios postos pelas Competências Gerais da Educação Básica, que compõe a Base Nacional Comum Curricular, versão de 2018, uma lista de 10 competências e habilidades que o aluno deveria atingir para alcançar essa formação integral. Nessa lista, chama a atenção o 6º item:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (São Paulo, 2018, p. 24).

Entende-se, então, sob a perspectiva escolanovista que para se alcançar a educação integral, basta que se considere estes diversos aspectos da vida humana proporcionando para os estudantes a autonomia dentro da lógica da Reforma do Ensino Médio e organizado em vista de se adequar para o mercado de trabalho e para a empregabilidade, o que está explícito, também, no texto do Currículo Paulista.

Por outro lado, Piolli (2021), dentro da perspectiva anarquista, compreende a educação como instrumento de transformação social, ao mesmo tempo que evita a degeneração da vida do

proletariado. Neste sentido, faz uma crítica à dualidade da educação dentro da lógica capitalista (formação intelectual para as classes dominantes, versus formação profissionalizante para a classe trabalhadora) e ultrapassa a ideia de educação integral dentro da perspectiva desta, apesar de uma aparente sobreposição com a perspectiva escolanovista: “A integralidade da educação está vinculada à ideia de um ensino racional baseado na ciência, cuja finalidade é desenvolver plenamente todas as potencialidades humanas desde a infância, nos seus aspectos físico, mental, intelectual e afetivo.” (p. 22). Este desenvolvimento acontece, não para como sugerido no Currículo Paulista, se adequar ao mundo do trabalho, mas em direção à transformação social.

Outro contraponto à noção de educação integral do Currículo Paulista que podemos tomar é o conceito de educação e da Escola Unitária de Gramsci para compreender o processo educativo como algo inerente à própria humanidade, no sentido de que o ser humano dentro de suas relações sociais forma-se como humano. Isso significa dizer que:

a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem <atual> à sua época» (Cad. 1, § 123 - GRAMSCI, 2000a, p. 62). Segundo essa concepção, não é uma opção ser ou não educado, pois a educação é inerente à humanidade. Assim, Gramsci não apresenta uma proposição sobre educação, mas a constatação histórica de que todo humano inexoravelmente é educado [...] se dá o nome de educação justamente ao processo histórico de completude do ser homem por si mesmo, de formação de si por si mesmo. (Martins, 2021, p. 8 e 9).

Essa formação não se dá isolada, mas como pontua Martins (2021), dentro do contexto escolar. Gramsci propõe uma escola que tem o trabalho - no seu sentido ontológico⁸ - como princípio educativo, e que compreende a luta de classes como articulador do processo educativo. Isso significa uma escola com caráter transformador, que busca levar aos educandos o que há de mais desenvolvido na cultura, arte, ciência, filosofia para que possam desenvolver consciência de si e do mundo em que vivem. Paralelamente, se apropriar dos conhecimentos técnicos do mundo do

⁸ Para Marx o trabalho é aspecto fundante do ser humano como ser social. É a transformação da natureza em prol da satisfação de suas necessidades: “a produção da própria vida material, e a verdade é que esse ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como milhares anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos” (Marx, 2008, p. 40 e 41). O trabalho permite ao homem realizar um salto qualitativo, ultrapassando suas determinações biológicas. Sobre isso, Lukács (2018, p. 9 e 10) diz: “A essência do trabalho humano se baseia, contudo, em que ele, primeiro, emerge em meio à luta pela existência, segundo, que todas as suas etapas são produtos de sua autoatividade. [...] porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Por isso Marx diz com razão: »Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana«”

trabalho para “dominar o processo de produção social da existência, apropriando-se das habilidades e principalmente dos princípios científicos presentes nos aparatos tecnológicos das sociedades ocidentais.” (p. 13). Objetiva-se na escola proposta por Gramsci a formação de intelectuais que estejam em condições de criar uma nova civilização que seja “de uma cultura desinteressada, antisectária, historicista e humanista” (p. 14).

Saviani (2021) ao dialogar sobre a especificidade da educação afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir nos sujeitos, de maneira intencional, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens, e nesse sentido, os diferentes saberes - sensível, racional, estético, afetivo, até mesmo prático ou teórico - só interessam na medida em que são ferramentas para a produção de humanidade nesses sujeitos, e em tal medida, precisam ser aprendidos, processo que se dá por meio do trabalho educativo. Para o autor, é necessário “tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.” (Saviani, 2021, p. 7).

Essas perspectivas caminham na contra-mão do Currículo Paulista; enquanto o documento segue uma lógica de educação que responsabiliza os estudante por seu futuro e é individualizante, dentro da organicidade pautada pelos projetos de vida de cada um, Piolli, Gramsci e Saviani atestam a educação como uma prática coletiva de formação humana. Além disso, a relação educação-trabalho do currículo está pautada na reprodução da cultura burguesa e na formação para o mercado de trabalho, (Duarte, 2021), enquanto dos autores, na formação integral, ou omnilateral, da própria humanidade e vida social.

Porém, ainda outra questão a ser discutida, é de que “Projeto de Vida” não se resume a um princípio que pauta o documento. Ele está presente dentro dos organizadores curriculares das áreas de conhecimento, principalmente na de Ciências Humanas. No que diz respeito à área de Linguagens, Projeto de Vida aparece somente uma vez na Habilidade “(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu **projeto de vida**, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.” (São Paulo, p. 100, grifos próprios). É válido ressaltar que na seção de Matemática não há menção alguma sobre Projeto de Vida; na de Ciências da Natureza a menção se encontra logo na introdução e não diz respeito à organização curricular em si: “Para isso, é necessário que o ensino seja orientado pelos princípios da educação integral atrelada ao **projeto de vida** do estudante. Nesse sentido, falar em educação integral [...]” (São Paulo, p. 133 grifos próprios), “A

Química prioriza a alfabetização científico-tecnológica como uma condição da educação integral e inclusiva, [...] e se compromete com o **projeto de vida** do estudante, com vistas ao exercício pleno da cidadania.” (São Paulo, p. 146 grifos próprios) e “[...] espera-se que o estudante desenvolva suas potencialidades ao se apropriar dos conceitos, postulados e procedimentos da Química, e amplie seus horizontes e perspectivas para a construção do seu **projeto de vida**, possibilitando a formação de um ser humano íntegro [...]” (São Paulo, p.150 grifos próprios), participativo,mas reiterando de maneira genérica o que foi dito previamente na apresentação do documento.

No entanto, no que diz respeito às Ciências Humanas, logo na introdução temos “[...] currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu **projeto de vida**, com autonomia e protagonismo” (São Paulo, p. 167 grifos próprios) e “[...] reconhecer-se como principal agente na constituição de um **projeto de vida** amplo e sustentável, [...]” (São Paulo, p.178 grifos próprios). Na seção que delimita as competências, há seis (6) menções de Projeto de Vida: “6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (São Paulo, p. 188 grifos próprios). O texto é alinhado com o que foi previamente estabelecido no documento acerca da responsabilização do jovem e na noção de autonomia e delega, dentro da formação geral básica, a responsabilidade de desenvolver o que se compreende por Projeto de Vida, mais às disciplinas de humanas do que quaisquer outras.

Finalmente, no que diz respeito à última parte do Currículo Paulista, os Itinerários Formativos, mais uma vez temos a proposição de flexibilidade, autonomia, uma formação supostamente integral, tudo em prol do desenvolvimento do Projeto de Vida. A organização dos itinerários é feita baseada na resolução nº 3 de 2018 dos DCNEM e é pautada nos princípios de investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e *empreendedorismo*. Dentro desses princípios está inserida a lógica do Projeto de Vida, uma vez que a oferta dos itinerários deveria proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida cotidiana.

O principal eixo em torno do qual se estabelece as proposições de delinear um Projeto de Vida, é o empreendedorismo.

[...] estudante avalie e formule propostas concretas e articuladas, por meio de conhecimentos e recursos [...] para o desenvolvimento e a realização de projetos pessoais ou empreendimentos produtivos. Espera-se que ele seja capaz de se adaptar a diferentes contextos e criar oportunidades para si e para os demais. (São Paulo, 2020, p. 207)

Neste caso, ao contrário da formação geral básica, em todas as áreas de conhecimento no eixo do empreendedorismo é possível encontrar a indicação de que é primordial que o estudante estabeleça seu projeto de vida que esteja alinhado com as ideias de empreendedorismo, ao mesmo tempo em que reforça a ideia de responsabilização do jovem por seu sucesso ou fracasso: “é importante que o estudante reconheça suas potencialidades e fragilidades para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais.” (São Paulo, p. 216); “expandir a capacidade do estudante [...], de modo que possa avaliar como colocar em prática seu projeto de vida voltado para o empreendedorismo [...]” (São Paulo, p. 227). No que diz respeito ao itinerário técnico, o discurso se repete e até mesmo se exacerba, na medida em que deixa ainda mais claro o propósito desta formação:

Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto [...], o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida. (São Paulo, 2020, p. 248).

Quanto ao Projeto de Vida como disciplina escolar, é preciso compreender que há uma falta de referencial teórico específico. Braggio e Silva (2023) afirmam que é um conceito que pertence a área da psicologia, mas que ainda assim não há uma clara definição sobre o que é. De maneira geral, entende-se que compartilha uma dimensão individual subjetiva e outra coletiva - de desenvolvimento pessoal e que perpassa por campos culturais e sociais.

É preciso notar, no entanto, que mesmo nos documentos de referência para o Currículo Paulista (BNCC, DCNEM) não há, particularmente, grande clareza sobre a definição do tema, como já explicado.

No que diz respeito à organização do Projeto de Vida como disciplina curricular, temos materiais no PNLD de 2019 que serão a base de consolidação do projeto. Dentre os 24 livros aprovados, foi retirada uma amostragem de seis (6) livros didáticos para fazer uma breve análise da bibliografia, em busca de compreender como foram dispostos os conteúdos propostos.

Temos materiais que não apresentam suas bases teóricas - **Planejando a jornada: um guia para seu projeto de vida, Editora Evoluir** - outros que se baseiam somente em contos, crônicas, poemas, ficção e narrativas pessoais para compor seu conteúdo - **#MeuFuturo, Editora FTD** - ainda há os que se utilizam de uma mescla de conteúdos, desde literatura até definições de competências e do próprio Projeto de Vida - **GPS Guia do Protagonismo no Século XXI,**

Editora Moderna. Para além dessas propostas, o livro **Construindo o Futuro, Editora Ática** se utiliza quase que exclusivamente dos conceitos de competências e temas de abordagem psicológica (ética, valores, resolução de conflitos), um segundo livro da **Editora Moderna, Valor de uma Voz**, se utiliza de uma mescla de documentos oficiais, livros de narrativas pessoais e livros que discutem temas como meio ambiente, economia, racismo e empatia; e ainda há um livro didático que se organiza majoritariamente baseado em organizações (privadas, sem fins lucrativos como o Instituto Ayton Senna e o Itaú Unibanco) que trabalham com juventude, **Meu Plano em Ação, Kit's Editora.**

Essa profunda falta de coesão demonstra o despreparo conceitual e os intrínsecos interesses privados na adoção de Projeto de Vida como disciplina escolar. Não se chega a um consenso de como fazer as abordagens ou quais os referenciais teóricos - quando existem, porém todos os livros analisados possuem uma estrutura lógica muito similar e temas que correspondem ao eixo organizacional do Currículo Paulista e, é claro, da BNCC: competências e habilidades, protagonismo juvenil, autoconhecimento e desenvolvimento socioemocional. É mais uma dimensão da prioridade do preparo para a empregabilidade, em detrimento de uma formação humana e integral.

Considerações Finais

A partir das considerações iniciais sobre o tema do currículo, podemos perceber que a conformação e organização, tanto da BNCC, quanto do Currículo Paulista, estão postos às necessidades dos setores da burguesia Brasileira. A orientação formativa para a empregabilidade e para a adequação ao mercado de trabalho desloca o arranjo educacional para uma lógica “reducionista e limitadora da formação e do exercício profissional e expressa uma racionalidade técnica e instrumental” (Malanchen, 2020, p. 7), que, como coloca Saviani (2010) nada mais é do que uma manifestação das correntes do neoescolanovismo, principalmente no que diz respeito no documento ao protagonismo juvenil e Projeto de Vida como princípios pedagógicos.

A centralidade do Projeto de Vida no Currículo Paulista e na organização da vida escolar coloca em cheque a possibilidade de uma formação que seja, de fato, integral e humana. Se diante das determinações e orientações anteriores à BNCC para o Ensino Médio (2018), com os

PCNEM (2017) e a LDB (1996) a escola já era organizada em vistas da formação para o mercado de trabalho, há um aprofundamento nesse processo com o novo currículo, que passa a focar as questões socioemocionais e priorizá-las em detrimento do acesso aos conteúdos científicos.

Foi possível asseverar também que os referenciais teóricos que compõem o Currículo Paulista no que diz respeito ao Projeto de Vida são escassos e superficiais. Não há uma definição específica que abrange todo o documento, deixando a expressão aberta à diferentes interpretações ao longo do documento, o que causa incerteza sobre seu significado e como se manifesta, ora sendo compreendido no senso comum de um planejamento para o futuro, ora como direcionamento pedagógico, ora como disciplina escolar ou ainda como parte das competências e habilidades.

Diante disso, não podemos deixar de lado que, mesmo neste contexto, a educação não é monolítica e muito menos apresenta ausência de possibilidades de luta e resistência. Há na educação a qualidade latente de transformação social, de instrumentalização dos conhecimentos acumulados em busca de modificar a realidade em prol dos interesses populares. Cabe então, também aos professores tomarem uma ação contundente em direção a esta transformação, se posicionando de maneira contrária à superficialização da educação e à sua instrumentalização para a manutenção do *status quo* da classe dominante.

Se o currículo oficial é organizado em torno de um Projeto de Vida que prioriza a preparação para o mercado de trabalho e a empregabilidade, devemos ter um currículo vivo que caminhe em direção a um Projeto de Vida significativo e transformador, que vá além da perpetuação dos interesses burgueses, e em direção à emancipação dos sujeitos.

Referências

AMENDOLA, R. GPS - **Guia de Protagonismo no Século XXI**: manual do professor — 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

APPLE, M. **Currículo e Poder**. Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, Vol. 14, Nº 2, jul./dez. de 1989.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação**: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. Revista e Currículum, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo PUC - SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 21 de out. de 2024.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. **O projeto de vida no Novo Ensino Médio**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 de out. 2024

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO>. Acesso em: 21 de out. 2024

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – **Educação é a Base**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 de out. 2024

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia PNLD 2019**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 21 de out. 2024.

COSSETIN, M. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. (Dissertação de Mestrado em Educação), Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012. 190 f.

DANZA, H. C.; DA SILVA, M. A. M. **Projeto de vida: Construindo o futuro**, volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

DUARTE, N. A Catarse na Pedagogia Histórico Crítica. In: SAVIANI, D.; Duarte N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A Pedagogia Histórico Crítica Contra a Barbárie**. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 2021.

FRIGOTTO, G. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares**. *Geminal: Marxismo E educação Em Debate*, 13(1), 636–652. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>, 2021. Acesso em: 21 de out. 2024.

LADISLAU D.; et. al. **Valor de uma Voz: manual do professor**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.

LEMANN, Jorge. **Fundação Lemann: Transformando a educação no Brasil**. São Paulo: Fundação Lemann, 2021.

LUKÁCS, G. **Para a Ontologia do Ser Social**. OBRAS DE GEORG LUKÁCS VOLUME 14. 1ª Edição. Coletivo Veredas. Maceió, 2018.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. **Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectivas de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus e Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia das Competências**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARTINS, M. F. **Gramsci, educação e escola unitária**. Educação E Pesquisa, 47, e226099. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>, 2021. Acesso em: 21 de out. 2024.

MARTINS; LAVOURA. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Editora Abril, 2008, p. 40-41.

MONTEIRO, B. **Planejando a jornada: um guia para seu projeto de vida..** – São Paulo, SP: Evoluir, 2020.

NUSDEO, Fábio. **Curso de Economia: introdução ao Direito Econômico**. 3.ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

PIOLLI, E. **Educação integral e anarquismo: críticas à escola burguesa, proposições e práticas**. Amazon & Independently published. São Paulo, 2021

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre/RS: Brasil: Penso Editora, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica **Currículo Paulista: etapa ensino médio**. Org., Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo : SEDUC, 2020.

SASSI, F. C. O. M., SASSI Jr. E. **#MeuFuturo: Ensino Médio**. 1ª ed. São Paulo, FTD, 2020.

SAVIANI, D.; **Escola e democracia. Pedagogia histórico-crítica**, Campinas - SP: Editora autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

_____. **ANÁLISE DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA FILOSOFIA E DA HISTÓRIA**. Versão condensada pelo autor de: “Introdução à PARTE II” de SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 67-72, denominada “Pedagogia e Teorias da Educação: referências preliminares” Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13czUFCpXRI6h_Ci6aqXNjCIsSr1h1LYe/view Acesso em: 21 de out. 2024

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, N.; **Saber Escolar, Currículo e Didática**—Problemas da Unidade conteúdo/método no ensino. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1994.

SILVA, P. A. P. **EdTech e a plataformização da educação**. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Educação, UERJ. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/19281#:~:text=A%20plataformiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20sustenta,ou%20a%20sua%20privatiza%C3%A7%C3%A3o%20interna>. Acesso em: 21 de out. de 2024.

SILVA, T. T.; **Documentos de Identidade** - Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 1999.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 de out. 2024

SOUZA, Luiz Carlos Bresser. **Neoliberalismo e Accountability: A Gestão Pública na Era da Eficiência**. São Paulo: Editora FGV, 2017.

SOUZA, R. M de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006.

TOURAINE, Alain. **Iguais e Diferentes – Poderemos Viver Juntos?**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

ZANOTTI, C. J. S.; MIFUNE, E. B. M. **Projeto de Vida: Meu Plano em Ação**. São Paulo, Kit's Editora, 2020.