



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Juliana Maria Fischer

O Projeto de Vida na BNCC e Novo Ensino Médio: uma análise sociológica

Florianópolis
2023

Juliana Maria Fischer

O Projeto de Vida na BNCC e Novo Ensino Médio: uma análise sociológica

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Marcia da Silva Mazon, Dra.

Florianópolis
2023

Fischer, Juliana Maria

O Projeto de Vida na BNCC e Novo Ensino Médio: : uma análise sociológica / Juliana Maria Fischer ; orientadora, Marcia da Silva Mazon, 2023.

62 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Sociologia. 3. Projeto de Vida. 4. Novo Ensino Médio. I. Mazon, Marcia da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Juliana Maria Fischer

O Projeto de Vida na BNCC e Novo Ensino Médio: uma análise sociológica

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2023.

Insira neste espaço

a assinatura

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Insira neste espaço

a assinatura

Prof.^a Marcia da Silva Mazon, Dr.^a

Orientadora

Insira neste espaço

a assinatura

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Insira neste espaço

a assinatura

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio de minha família, amigos e de meu companheiro Flavio, além de minha orientadora Marcia da Silva Mazon, por todo aprendizado e inspiração.

Agradeço à Universidade pública brasileira e aqueles que batalham diariamente por uma educação para todos e uma sociedade mais igualitária e democrática.

A mira do futuro depende estritamente, em sua forma, e em sua modalidade, das potencialidades objetivas que são definidas para cada indivíduo por seu estatuto social e por suas condições materiais de existência. O projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe. BOURDIEU, 1979, p. 81.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a definição de Projeto de Vida presente na BNCC do Novo Ensino Médio (NEM), a fim de compreender o sentido de sua concepção e implementação. Para tanto foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre a origem e as principais concepções acerca do Projeto de Vida, oriundas de estudos da psicologia, junto da análise documental da BNCC e do PNLD de 2021. No Brasil, o Projeto de Vida esteve presente como componente curricular em programas de ensino em tempo integral desenvolvidos por institutos sem fins lucrativos, que possuem ligações com o empresariado e o espaço privado, por meio de parcerias com Secretarias estaduais de educação. A partir de então, institutos e movimentos ligados ao setor privado elaboraram estudos, seminários e cartilhas para promover o modelo de Ensino Médio a partir do Projeto de Vida. A análise aponta para a proximidade com as Reformas Neoliberais da Educação e para o Projeto de Vida como uma competência a ser desenvolvida, que imbrica as noções de “protagonismo” e “autonomia”, favorecendo a formação de um “sujeito neoliberal” e “empreendedor de si mesmo”, por meio de uma governamentalidade neoliberal, conforme os conceitos de Dardot e Laval (2016), deixando em segundo plano as desigualdades sociais.

Palavras-chave: BNCC; Projeto de Vida; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This work aims to discuss the definition of *Projeto de Vida* present in the BNCC of the *Novo Ensino Médio* (NEM), in order to understand the meaning of its conception and implementation. To this end, bibliographical research was carried out on the origin and main conceptions about *Projeto de Vida*, originating from psychology studies, together with the documentary analysis of the BNCC and the PNLD of 2021. In Brazil, the *Projeto de Vida* was present as a curricular component in full-time teaching programs developed by non-profit institutes, which have links with business and the private sector, through partnerships with state education departments. From then on, institutes and movements linked to the private sector prepared studies, seminars and booklets to promote the High School model based on the *Projeto de Vida*. The analysis points to the proximity with the Neoliberal Education Reforms and the *Projeto de Vida* as a competence to be developed, which overlaps the notions of “protagonism” and “autonomy”, favoring the formation of a “neoliberal subject” and “entrepreneur of itself”, through a neoliberal governmentality, according to the concepts of Dardot and Laval (2016), leaving social inequalities in the background.

Keywords: BNCC; *Projeto de Vida*; Neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Anpae Associação Nacional de Política e Administração da educação
- Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE - Centros de Ensino Experimental de Pernambuco
- CEENSI - Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio
- CEPI - Centros de Ensino em Período Integral
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Conif - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DeSeCo – Projeto Definição e Seleção de Competências
- EaD - Educação a Distância
- Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fineduca - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
- Forumdir - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
- MEC – Ministério da Educação
- NEM – Novo Ensino Médio
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PEI - Programa Ensino Integral

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROCENTRO - Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

SEDUC - Secretária de Educação do Estado de Pernambuco

STEM - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática

TpE - Movimento Todos Pela Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	9
1.1. A BNCC.....	9
1.2. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O Esvaziamento dos Currículos	12
1.3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O PROJETO DE VIDA COMO EIXO CENTRAL	17
2. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE	23
2.1. PROJETO DE VIDA: ORIGENS E DEFINIÇÕES.....	23
2.2. PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO NO BRASIL – UM PACTO NEOLIBERAL?.....	28
2.2.1. O projeto de vida nas escolas de tempo integral - atores econômicos transmutados em atores públicos	29
2.3. O PROJETO DE VIDA NAS PRESCRIÇÕES DE ORGANISMOS MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO.....	35
3. O PROJETO DE VIDA NA BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO	37
3.1. O PROJETO DE VIDA NA ELABORAÇÃO DA BNCC E A ATUAÇÃO DE AGENTES DO CAMPO ECONÔMICO	37
3.2. O PROJETO DE VIDA NA BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO	42
3.3. AS ORIENTAÇÕES PARA O PROJETO DE VIDA NO PNLD	47
3.4. O PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

A expressão “Projeto de Vida” é um tema abrangente e pode adquirir diferentes significados quando abordado, pois, não há um consenso ou uma única definição acerca do que é um projeto de vida ou o que significa projetar a vida, mesmo entre os pesquisadores. Esse tema, pouco abordado nas pesquisas acadêmicas até a década de 1990, ganha maior relevância como objeto de estudo após sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo central do Novo Ensino Médio.

Este trabalho tem como objetivo principal discutir a definição de Projeto de Vida presente na BNCC do Novo Ensino Médio (NEM), a fim de compreender o sentido de sua concepção e implementação e quais as implicações resultantes. Uma vez que acreditamos que sua análise propicia um entendimento mais profundo sobre o caráter neoliberalizante contido no projeto de Reforma do Ensino Médio.

Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é muito mais que uma ideologia e uma política econômica, é um sistema normativo que se estende a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida social. A partir dessa compreensão, esses autores definem o neoliberalismo como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23).

Dessa forma, o neoliberalismo

[...] produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. DARDOT; LAVAL; 2016, p.21.

Segundo os autores, há quase um terço de século, o neoliberalismo, como sistema normativo e como racionalidade, rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade e remodela a subjetividade. Argumentamos nesse TCL que o neoliberalismo colocou seus tentáculos no modo de ver e organizar a educação brasileira através da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, onde atores privados foram bem sucedidos em impor suas ideias e conceitos como universais assim como foram bem sucedidos em desqualificar os conteúdos e procedimentos anteriores ao momento da Reforma baseados em conceitos vagos e tautológicos como protagonismo e Projeto de Vida.

Para tanto, no primeiro capítulo nos dedicamos a compreensão acerca da BNCC, sua fundamentação pedagógica e aos principais aspectos da Reforma do Ensino Médio por meio da MP 746/2016 que deu origem a Lei do NEM.

Em seguida, no segundo capítulo abordamos a origem e as principais concepções sobre o Projeto de Vida, oriundas de estudos da psicologia e com um caráter psicologizante do processo educacional. Discutimos nesse capítulo de que maneira entidades e atores do setor privado aproximam-se do âmbito público da educação com propostas de reforma, inicialmente arquitetônica e posteriormente interferindo na concepção mesma de formação pedagógica do qual o carro chefe é a noção de Projeto de Vida inspirado na pedagogia do aprender a aprender, elemento exemplar das características do sujeito neoliberal no quadro do neoliberalismo conforme Dardot e Laval (2016).

Por último, no terceiro capítulo analisamos a definição de Projeto de Vida presente na BNCC do NEM e no Edital do PNLD de 2021, que apresenta o que é esperado em termos de conteúdo para o Projeto de Vida enquanto componente curricular. Embora a expressão Projeto de Vida praticamente não seja mencionada nos documentos – PCNs e orientações – ela domina o debate levado a cabo por entes privados. Os debates foram organizados por institutos e organizações sem fins lucrativos e do mundo corporativo. Esses debates foram realizados através de programas discutindo modelos de ensino em tempo integral desenvolvidos por estes mesmo atores sociais em parcerias com governos estaduais e secretarias de educação.

Nossa análise aponta para a proximidade com as Reformas Neoliberais da Educação e para o Projeto de Vida como uma competência a ser desenvolvida, que imbrica as noções de “protagonismo” e “autonomia”, favorecendo a formação de um “sujeito neoliberal” e “empreendedor de si mesmo”, por meio de uma governamentalidade neoliberal, conforme os conceitos de Dardot e Laval (2016) e deixa em segundo plano as desigualdades sociais do Brasil. A atuação de institutos e movimentos vinculados ao setor privado foi intensa incluindo a realização de pesquisas e publicação como forma de subsídio os debates sobre a BNCC.

1. A BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para compreendermos o papel do Projeto de vida como eixo central da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Novo Ensino Médio (NEM), apresentaremos neste capítulo o que é a BNCC, quais os seus fundamentos legais e pedagógicos e as principais críticas apontadas por teóricos e pesquisadores da área da educação, a fim de examinar sua proposta geral de forma mais profunda.

1.1. A BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo que orienta as escolas públicas e privadas do país acerca do conjunto de aprendizagens consideradas fundamentais para cada etapa e modalidade da educação básica. Compõe a política nacional da Educação básica como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Visa contribuir para o alinhamento de políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista de seu embasamento legal, a BNCC retoma a Constituição Federal de 1988, no que se refere à Educação como direito fundamental, com ênfase para a educação escolar no artigo 210, que visa o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar uma formação básica comum. Igualmente são citados dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Artigo 9º em seu inciso IV, afirma que cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para todas as etapas da educação, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Seguido pelo Artigo 26, que determina que os currículos da Educação Básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, para atender as características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 2018).

Segundo Michetti (2020), o termo “Base Nacional Comum” presente no artigo 26 da LDB/1996, foi inserido em 2013, pela Lei nº 12.796. Enquanto Farias (2022), comenta sobre a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que substituiu a MP 746/2016 da reforma do

Ensino Médio e alterou a LDB/1996, ajustando-a em sintonia com as prescrições e termos utilizados pela BNCC, empregando as expressões “Competências e habilidades”, ainda antes da entrega da proposta da primeira parte da BNCC (Educação infantil e Ensino Fundamental) pelo MEC em abril de 2017 e de sua resolução de implantação em dezembro de 2017.

Michetti (2020), analisa que a divulgação de uma “linha do tempo” com a genealogia da BNCC, de 1988 a 2017, pelo MEC, após a entrega de sua terceira versão ao Conselho Nacional da Educação (CNE), remonta às “estratégias de construção da realidade social”, que “visam reconstruir retrospectivamente um passado ajustado às necessidades do presente” (BOURDIEU, 2004, p. 162. apud MICHETTI, 2020, p.6). Pois, o processo de elaboração da Base, assim como de legislações e programas anteriores da Educação nacional, não foi linear e tampouco um consenso.

A BNCC também está em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, promulgado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, no que tange à enunciação da elaboração de diretrizes pedagógicas para a educação básica e base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada etapa de ensino.

As aprendizagens tidas como essenciais pela BNCC visam o desenvolvimento de competências e habilidades. A competência é definida na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). São elencadas dez competências gerais, consideradas pelo documento como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Além das competências gerais, a BNCC é estruturada a partir de áreas de conhecimento e componentes curriculares, cada qual com competências e habilidades específicas. Entre os componentes curriculares, as habilidades são relacionadas a objetos de conhecimento, definidos como conteúdos, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas. Já os objetivos de aprendizagem são organizados em agrupamentos e identificados a partir de códigos alfanuméricos, que indicam a etapa de formação, a faixa etária ou ano do ensino fundamental ou médio, seguido pelo componente curricular e a numeração sequencial que indica a posição da habilidade por ano ou bloco de anos de cada etapa de ensino.

Quanto a sua fundamentação pedagógica, esta é apontada na introdução do documento através do subtítulo “foco no desenvolvimento de competências”. O conceito de competência aparece novamente, a justificativa parece ser a afirmação de que este é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos¹ (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a qual instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018). Com isso, a BNCC recomenda que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018). Dessa forma, é clara a adesão às chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, termo utilizado por Duarte (2001) para designar a corrente da qual a “pedagogia das competências” faz parte, tema que iremos abordar mais adiante.

Outro ponto indicado no trecho sobre a fundamentação pedagógica da BNCC é a Educação integral. Não é claro qual o conceito de educação integral adotado pela Base, porém, o documento reconhece que a educação básica deve “visar à formação e ao desenvolvimento humano global”, “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”, e, “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (BRASIL, 2018). Entre expressões como “democracia inclusiva”, “diversidade”, a BNCC também afirma que

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. BRASIL, 2018, p. 14.

¹*Programme for International Student Assessment (PISA).*

1.2. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O ESVAZIAMENTO DOS CURRÍCULOS

De acordo com Saviani (2011), a aquisição de competências como tarefa pedagógica surge na década de 1960 por meio da pedagogia construtivista. As competências eram identificadas com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação. Com o neoconstrutivismo, as competências são associadas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social, onde as competências são cognitivas e afetivo-emocionais. Nesse sentido, enfatiza Saviani que a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011, p. 437).

A análise de Duarte (2001b) assemelha-se ao enfoque de Saviani (2011). Para Duarte (2001b), a pedagogia das competências é integrante das pedagogias do “aprender a aprender”, compreendida por ele como uma ampla corrente educacional. Seu entendimento tem por base o exame da obra de Philippe Perrenoud, um dos principais divulgadores da pedagogia das competências, que afirma que a formação de competências exige passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), uma vez que as competências são construídas através do exercício em situações complexas e do dia-a-dia. Logo, afirma Duarte (2001b), trata-se de “aprender a aprender”, que também é um “aprender fazendo”.

Quanto ao “aprender a aprender”, lema muito difundido em documentos oficiais e demais produções midiáticas sobre educação, muitas vezes de forma superficial, sem explicitar seus pressupostos, tem origem no escolanovismo. Segundo Saviani (2011), no âmbito das teorias pedagógicas escolanovistas, o “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo e adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo cumpria um papel em benefício do todo. Porém, na situação atual, o “aprender a aprender” refere-se à necessidade de constante atualização exigida pela trabalhabilidade².

² Neste trabalho iremos utilizar o termo de “trabalhabilidade” em vez de “empregabilidade”, por compreendermos que este se refere às relações de trabalho mais amplas, além da relação empregatícia, incluindo também atividades informais e/ou autônomas.

O “aprender a aprender”, como é empregado hoje, foi ressignificado, correspondendo a denominação empregada por Duarte (2001 apud Saviani, 2011), de neoescolanovismo. Os ajustes e a metamorfose do lema “aprender a aprender” levaram a seu revigoramento internacional em termos de concepções educacionais e essa visão foi amplamente propagada durante a década de 1990, em especial a partir de sua presença no relatório à Unesco da *Comissão Internacional para a Educação no Século XXI*, presidida por Jacques Delors, publicado pela Unesco em 1996. No Brasil, o relatório foi publicado em 1998, com a apresentação do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento do objetivo de repensar a educação brasileira (SAVIANI, 2011). O relatório apresenta os “quatro pilares da educação”, são eles, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a conhecer” (LAVAL, 2019).

De acordo com Laval (2019), o termo “competência” remete à um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, um saber prático ou uma faculdade mais geral. Muitas vezes, designa a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas, materiais e/ou instrumentos intelectuais. A noção é polissêmica e se presta a diversos usos sociais, o que reforça a aparente neutralidade de seu uso. No entanto, aponta o autor, as “palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra *conhecimento* pela palavra *competência* não é sem importância³” (LAVAL, 2019, p. 76). Para Laval (2019), o emprego do termo “competência”, tanto na empresa como na escola, não é ao acaso, é estratégico. Seu uso visa, sobretudo, pôr em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural em seu sentido mais amplo.

No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a sociedade da informação impõe aos trabalhadores. LAVAL, 2019, p. 77.

A estratégia a que se refere Laval (2019) é a da individualização, uma vez que a “competência” é reconhecida como qualidade pessoal. No âmbito econômico e profissional, a noção de “competência” vem substituindo cada vez mais a noção de “qualificação”. No entanto, a competência não é validada por um título que faça valer de

³ Grifos do autor.

maneira segura e estável o valor pessoal, mas, justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado (LAVAL, 2019).

A escola, enquanto instituição pública e parte do Estado, possuía a função de avaliar e certificar, através do diploma de conclusão, a “qualificação”, o que confere uma espécie de garantia da formação profissional. Laval (2019), atenta uma mudança dessa lógica, evidenciada pela substituição da qualificação pela competência, em que a avaliação passa a ser exercida diretamente pelo jogo do mercado de trabalho. “O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo” (LAVAL, 2019, p. 78). Nesse sentido, o sistema educacional passa a cumprir o papel de estabelecer uma “métrica comum” para que o mercado profissional julgue e valide as competências enquanto valor pessoal de empregabilidade.

Portanto,

Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a “lógica da competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. LAVAL, 2019, p. 79.

Para Laval (2019), este é um dos fatores por trás da Pedagogia das competências. O autor cita como exemplo um trecho de um discurso de especialistas da OCDE, que alia a lógica gerencial à nova tendência pedagógica:

Quando começaram a cooperar com as empresas, os professores descobriram outra razão importante para não desconfiar do mundo dos negócios: os objetivos dos dois parceiros eram em geral muito mais parecidos do que um e outro imaginavam. [...] cada vez mais as principais qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências “genéricas” – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. [...]. OCDE, 1992, p. 11. Apud. LAVAL, 2019, p. 80.

Outro exemplo, também citado por Laval (2019), é um trecho do relatório “O que o trabalho espera da escola” (“*What Work Requires of Schools*”), publicado em 1991 pela comissão formada por autoridades econômicas e educacionais (*Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills*). O relatório assinala que são cinco as competências fundamentais esperadas dos futuros assalariados: gestão de recursos, trabalho em equipe, aquisição e utilização de informação, compreensão de relações complexas e uso de tecnologias diversas. Em ambos os trechos citados, a principal missão da escola é dotar os futuros trabalhadores de aptidões que possam ser transportadas para contextos profissionais variáveis e flexíveis.

É possível afirmar que, para Laval (2019), a pedagogia das competências consiste em inculcar um “espírito de empresa”. O autor destaca que todas as vias de ensino são reformatadas segundo a “lógica da competência”, desde o ensino técnico e profissionalizante ao ensino fundamental e médio na educação básica.

Os grandes programas de avaliação conduzidos pela OCDE incentivam esse processo, pois, recorrem à noção de competências, a partir das quais os governos são convidados a avaliar, corrigir e adaptar seus sistemas educacionais. Segundo Farias (2022), desde o fim da década de 1990, a OCDE

[...] foi criando estratégias para que a pedagogia das competências se tornasse a ideologia fundamental das políticas educacionais dos diversos países, a partir da realização de avaliações ao fim do considerado ciclo formativo dos jovens, com o objetivo de demonstrar a efetividade dos sistemas educacionais e recomendar políticas para adequação às melhores estratégias de formação. Esse tornou-se o elemento de reforço para a aplicação da pedagogia das competências em nível mundial e culminou com a realização do projeto Definição e Seleção de Competências – DeSeCo⁴, iniciada em 1999. FARIAS, 2022, p. 115.

O contexto é de uma padronização pedagógica, em que os conteúdos de ensino são traduzidos em “competências” e “habilidades”, que teoricamente constituem uma fonte de eficiência. Os saberes disciplinares são esfacelados numa série de competências cognitivas e objetivos que se traduzem na forma de tarefas a cumprir, que mobilizam essas competências na forma de comportamentos observáveis e avaliáveis. Não se trata apenas da supressão dos saberes, mas de uma tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios.

Os referenciais para a construção dos currículos, os conteúdos, os exercícios propostos aos alunos e os critérios de julgamento e avaliação,

[...] todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de *competência*, ao mesmo tempo que tecnicizam, taylorizam e burocratizam o ensino, também estabelecem progressivamente e quase automaticamente uma coerência com o mundo das empresas a partir da definição dos perfis dos postos de trabalho e das listas de competências criadas para selecionar, recrutar e formar a mão de obra. Em suma, ela permite a articulação racional da “gestão dos fluxos escolares” e a gestão dos recursos humanos dentro da empresa. LAVAL, 2019, p.83.

Portanto, segundo Laval (2019), todos esses elementos da lógica e da pedagogia das competências, representam um risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem na educação.

⁴ O projeto DeSeCo foi responsável por desenvolver as bases teóricas da avaliação de competências e habilidades, atualmente consolidadas no Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos). (FARIAS, 2022).

Embora em sua obra Laval (2019) preocupe-se em como essas transformações e tendências afetam a educação de seu país, a França, seus apontamentos são válidos para refletir sobre os efeitos destas mesmas tendências no Brasil. Suas análises estão em consonância com as análises de Saviani (2011) e Duarte (2001, 2001b e 2011 apud FARIAS, 2022).

As ideias das pedagogias do “aprender a aprender” e da “pedagogia das competências”, que aparecem hoje na BNCC, tiveram grande influência sobre o MEC e as políticas educacionais da década de 1990. Elas estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, 1998 e 2000, documentos elaborados por iniciativa do MEC com o intuito de servir como referência para os conteúdos curriculares de todas as escolas do país (SAVIANI, 2011; FARIAS, 2022).

Farias (2022) analisa como as ideias das pedagogias do “aprender a aprender” e da “pedagogia das competências” estão presentes na BNCC. Para tal, a autora retoma a classificação realizada por Duarte (2001) sobre os posicionamentos valorativos das pedagogias do aprender a aprender, que são quatro: “as aprendizagens realizadas individualmente possibilitam o desenvolvimento da autonomia”; “o desenvolvimento de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção dos conhecimentos é mais importante que a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade”; “a aprendizagem só ocorre quando motivada pelos interesses e necessidades dos sujeitos”; e “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001). É possível compreender que, de acordo com essa perspectiva, o espaço curricular dedicado aos valores, atitudes e emoções é mais importante que os conhecimentos a serem transmitidos. Para Farias (2022), autonomia, método, motivação e adaptação seriam os pilares do projeto formativo da BNCC, constituindo-se em valores, atitudes e emoções necessárias para se viver na sociedade neoliberal.

Das dez competências gerais elencadas pela BNCC, é constatável que: três são relacionadas aos conhecimentos científicos, culturais e sociais, considerada nestes a linguagem (1, 3 e 4); uma relacionada ao método para aprender (2); uma relacionada às tecnologias digitais de informação e comunicação (5); e cinco relacionadas aos valores, as atitudes e as emoções (6, 7, 8, 9 e 10) (FARIAS, 2022). Segundo Faria (2022),

podemos concluir o peso que cada elemento da competência recebe e como sua composição tem como objetivo desenvolver competências necessárias à sociedade neoliberal, sendo que metade foi dedicada às competências socioemocionais e outros trinta por cento às linguagens, metodologia e

instrumentos tecnológicos, ficando muito claro o esvaziamento nos currículos dos conhecimentos produzidos pela humanidade. FARIAS, 2022, p. 278.

1.3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O PROJETO DE VIDA COMO EIXO CENTRAL

O Ensino Médio foi reconhecido como última etapa da Educação Básica pela LDB em 1996, desde então tem sido o foco de muitas disputas sobre sua finalidade e organização curricular, embora tenha se tornado uma etapa obrigatória de escolarização apenas em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 59 de 11 de novembro de 2009 (SILVA, 2023). Segundo Silva e Scheibe (2017), um exemplo dessas disputas são as várias legislações voltadas para essa etapa da educação, como as duas diretrizes curriculares (DCNs) elaboradas pelo CNE, em 1998 e 2012. Para as autoras, “Esses textos possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21.).

Silva (2023), assinala que, durante os anos 1990, a grande preocupação das políticas educacionais era promover o acesso dos jovens brasileiros ao Ensino Médio. Na medida em que esse objetivo foi sendo alcançado, o grande desafio passou a ser a permanência do jovem na escola. Esse fato ampliou o debate em torno dos objetivos do Ensino Médio, o que motivou a elaboração das DCNs de 2012.

Pouco tempo após a homologação das Diretrizes de 2012, se formou uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, com o propósito de promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, a Ceensi. A criação foi uma iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que assumiu a presidência da Comissão, e a relatoria foi de Wilson Filho (PTB-PB). A alegação para a criação da Comissão foi de que o Ensino Médio não correspondia às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção profissional, além de que seus resultados em exames em larga escala não eram condizentes com o desenvolvimento econômico do país. O foco da argumentação é a melhora do desempenho nos exames em larga escala e a maior aproximação com o mercado de trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017). A questão da precarização do ensino e condições de trabalho dos professores em sala de aula não foram centrais nesse debate.

A Ceensi trabalhou por aproximadamente 19 meses, produziu audiências públicas, quatro seminários estaduais (em Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso), e um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 no Auditório Nereu Ramos da

Câmara dos Deputados. O resultado das atividades foi o Relatório da Comissão com a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013 (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Segundo Silva e Scheibe (2017), o PL 6.840/2013 possuía duas propostas principais, a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e o progressivo aumento da carga horária da jornada escolar, chegando ao mínimo de sete horas diárias para todos. Quanto à organização curricular, era proposto uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. Assim, no último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. Para as autoras, esse modelo reforçou a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar.

As discussões e debates em torno dessa proposta foram marcadas pela formação e pela ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado no início de 2014 para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e assim constituir uma interlocução sobre o PL. O Movimento foi composto por várias entidades do campo educacional, tais como a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (SILVA; SCHEIBE, 2017).

O movimento de oposição por parte de representantes do movimento estudantil, de algumas das secretarias de Educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio fez com que o PL passasse por modificações, que deram origem a um Substitutivo.

As expectativas eram a de que o PL 6.840/13 fosse a plenário no início de 2015, porém, durante o ano de 2015 e parte de 2016, o Congresso Nacional esteve voltado às ações do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT). Por conta disso, o PL de Reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Com a efetivação do golpe de Estado, por meio do *impeachment* de Dilma Rousseff, Michel Temer (MDB) assume a Presidência da República. Um dos primeiros atos do Governo Michel Temer foi encaminhar para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, instaurando a Reforma do Ensino Médio.

A Medida Provisória nº 746/2016 resultou na Lei nº 13.415/2017 que institui o Novo Ensino Médio (NEM), altera a LDB no que diz respeito à organização curricular e também a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), modificando as regras de financiamento da educação pública e permitindo parcerias com o setor privado (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Durante o processo de tramitação da MP 746/2016 no congresso foram veiculadas na mídia propagandas sobre o Novo Ensino Médio, como algo inovador e ressaltavam a possibilidade de os alunos escolherem os itinerários que iriam cursar, com ênfase na “escolha” e “protagonismo”. Esse período foi marcado por críticas e manifestações, desde entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, quanto manifestações e protestos da sociedade civil, essas últimas contrárias à proposta da MP. Segundo Silva e Scheibe (2017), “é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país” (SILVA; SCHEIBE, p. 26).

Entre o texto da MP 746/2016 e o texto da Lei 13.415/17, foram realizadas poucas alterações, pois mesmo em meio a protestos e solicitações de modificações na proposta da MP, essas não foram acolhidas, demonstrando uma limitação do debate e também o caráter autoritário de todo o processo (COSTA, 2022).

As modificações realizadas no texto que transformou a MP em Lei são destacadas por Silva (2018), a primeira é em relação a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas e ficou estabelecido na Lei em “até” 1.800 horas; a ampliação da jornada para cinco horas diárias conferindo ao Ensino Médio a carga horária mínima de 3.000 horas, enquanto que na MP a proposta era de sete horas diárias. A polêmica em torno da retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física do currículo foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; os itinerários formativos seriam ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino”, “sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes” (SILVA, 2018, p. 5).

Outro ponto destacado por Silva (2018), foi a inclusão da possibilidade de que os sistemas de ensino firmassem convênios com instituições de educação a distância para a oferta de cursos que seriam integralizados na carga horária total do Ensino Médio.

Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional. SILVA, 2018, p. 5.

Assim como a BNCC das Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que já estavam em processo de homologação, a Lei do Novo Ensino Médio também indicava a elaboração de uma BNCC pautada no desenvolvimento de competências e habilidades e nas prescrições feitas pela OCDE e UNESCO.

Dessa forma, a BNCC do Novo Ensino Médio aponta como finalidades para essa etapa competências e habilidades específicas, que visam o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, articuladas às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, e assim, consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral e contribuir para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2018). De maneira que o Projeto de Vida se tornou o eixo central da BNCC.

A estrutura do NEM é formada por uma parte comum (voltada para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática) e cinco itinerários formativos, sendo eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação técnica e profissional. Cada escola deve ofertar ao menos 2 itinerários formativos (BRASIL, 2018).

É importante destacar que entidades empresariais atuaram de forma bastante ativa durante as discussões da BNCC e da reforma do Ensino Médio, participando de maneira direta (nas audiências públicas) ou indireta (através da realização de cursos, eventos e publicidade) (MICHETTI, 2020) (COSTA, 2022). Algumas dessas entidades são citadas por Michetti (2020) e por Costa (2022), como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, Fundação Itaú para Educação e Cultura, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e entidades que são mantidas por essas empresas, como o Movimento Todos Pela Educação (TpE).

Da mesma forma, Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (que coordenou entre 2006 e 2020), reforça a presença e a interferência de

fundações empresariais no processo de discussão da reforma do Ensino Médio. Assim como a atuação de articuladores que estiveram envolvidos no desenvolvimento das DCNs nos anos 1990 durante o governo FHC, trazendo para o NEM as mesmas propostas e ideias que haviam sido deixadas de lado anteriormente.

Para Freitas (2018), o golpe jurídico-parlamentar, que destituiu Dilma Rousseff em 2016, foi um momento de inflexão na política brasileira, que propiciou a retomada de certos ideais e discursos educacionais da década de 1990, como o movimento pelas “referências nacionais curriculares” e “processos de avaliação em larga escala”. O autor explicita que

[...] membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990. FREITAS, 2018, p. 10.

Segundo Freitas (2018), a retomada dos ideais neoliberais para a educação da década de 1990, teria ocorrido em 2016 por meio da atuação de Maria Helena Guimarães de Castro, secretária adjunta do MEC, que já havia estado no governo anterior do PSDB/PFL ao final dos anos 1990.

Freitas (2018), enfatiza que a “nova direita” neoliberal esteve disputando intensamente os rumos da educação brasileira durante os governos da coalizão do PT (2003-2016). “Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (FREITAS, 2018).

Segundo Daniel Cara, o NEM é “uma política toda formulada por agentes do neoliberalismo brasileiro: as fundações e associações empresariais que atuam na educação e representam um dique de represamento do direito à educação em favor da estrutura econômica neoliberal” (CARA In: BELOTI et al, 2023, p. 10).

Para Cara (In: BELOTI et al, 2023), o interesse por trás dessa reforma do Ensino Médio, que também pode ser chamada de contrarreforma, é, primeiramente, conter os gastos em educação, pois ela

foi aprovada depois de termos aprovado a Lei dos Royalties do Petróleo para a Educação e para a Saúde e logo após a aprovação do Plano Nacional de Educação que destinou 10% do PIB para a área (Lei 13.005/2014). E ela veio acompanhada do Teto dos Gastos Públicos Federais (EC 95/2016). Ou seja, ela objetivava conter a expansão do gasto público na área. CARA In: BELOTI et al, 2023, p. 12.

O segundo, objetivo é submeter a gestão da educação e a definição das políticas educacionais à agenda neoliberal. Enquanto o terceiro objetivo seria privatizar e o quarto objetivo é formar o sujeito neoliberal, que acredita que é empreendedor de si mesmo, conforme aceção de Dardot e Laval. Para Cara (In: BELOTI et al, 2023) o objetivo de formar sujeitos neoliberais é evidente, “pois os itinerários formativos revelam uma política educacional dedicada a formar a juventude brasileira em uma perspectiva neoliberal de empreendedorismo” (CARA In: BELOTI et al, 2023, p. 13).

A partir dessas análises e considerações apontadas por Cara (In: BELOTI et al, 2023) e Freitas (2018), é possível compreender como a reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC, ancoradas na pedagogia das competências, avaliações em larga escala, currículo nacional comum, responsabilização (*accountability*), parcerias com o setor privado, ênfase no projeto de vida e desenvolvimento de “protagonismo” juvenil, “adaptabilidade” e “flexibilidade”, dialogam diretamente com as reformas neoliberais da educação.

As reformas neoliberais da educação, muitas vezes mencionadas como “reformas empresariais da educação”, fazem parte de um movimento global, estimulado por uma série de atores sociais, entre eles as organizações multilaterais e suas prescrições para a Educação pública. Essas reformas neoliberais tem como base uma perspectiva meramente instrumental e econômica sobre a escola. Suas ações tem em vista uma escola neoliberal, conforme a definição de Laval (2019).

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. LAVAL, 2019, p. 17.

2. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE

A expressão “Projeto de vida” é um tema amplo e pode adquirir diferentes significados quando abordado, como já mencionado na introdução. Isso ocorre, pois não há um consenso ou uma única definição acerca do que é o projeto de vida, mesmo entre os pesquisadores que se dedicam ao assunto. Para fundamentar nossa afirmação, recorremos à Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), que realizaram uma revisão da literatura acerca do projeto de vida na adolescência, com ênfase nos artigos produzidos entre os anos 2000 e 2012. A análise das autoras demonstrou que dos 22 trabalhos pesquisados, 22,7% não apresentam definição de projeto de vida, 40,9% citam diferentes autores que tratam do tema, mas não chegam a uma definição explícita, e somente 36,4% dos trabalhos definem de maneira clara e precisa. Entre os artigos que possuíam uma definição clara sobre o projeto de vida, a maioria faz referência ao tema a partir da concepção do psicólogo norte-americano William Damon.

No entanto, mesmo com as diferentes definições sobre projeto de vida, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) apontam que há aspectos em comum em todos os estudos que abordam o tema. São eles: (a) fases do desenvolvimento humano; (b) sentido da vida; (c) interferência do contexto social e cultural; e (d) inclusão do outro (compromisso social).

Neste capítulo vamos abordar qual a origem das discussões acerca do projeto de vida, as principais concepções e definições do termo, como este surge no campo da educação e a sua curricularização em modelos de escolas de tempo integral.

2.1. PROJETO DE VIDA: ORIGENS E DEFINIÇÕES

O tema, que é considerado recente no campo da educação, tem sido foco de debates na área da psicologia desde a década de 1950, e tem ganhado novo destaque, nacional e internacionalmente, a partir da década de 1990. (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; TARTUCE et al., 2023).

O motivo para o aumento no interesse pelo tema do projeto de vida é comumente justificado pelas transformações sociais provenientes da globalização e pela percepção de instabilidade das instituições sociais, dos valores e pela multiplicidade de referenciais, o que afetaria principalmente a juventude, período da vida em que se constroem as identidades juvenis e as ideias de futuro (SILVA, 2023; TARTUCE et al, 2023).

Os autores Tartuce et al (2023), afirmam que o projeto, no sentido de plano para a vida, passou a ser uma necessidade na vida do indivíduo e constituiu-se em objeto de estudo com o advento da modernidade, por isso está intimamente relacionado às dimensões que a caracterizam: o trabalho, o tempo futuro e a idade adulta.

De maneira semelhante, Silva (2023), aponta que a instabilidade e a sensação de risco permanente na era contemporânea, aliadas à provisoriedade e a precariedade da vida, são elementos que fragmentam as experiências individuais, que deixam de estar vinculadas a um projeto de referência (coletivo), uma vez que limitam as ações e as possibilidades de projetar grandes transformações. Há uma mudança no valor simbólico atribuído ao adulto como sujeito independente e autônomo, de forma que os jovens passam a desacreditar do projeto de vida tradicional, que tinha como pilares a escolarização, o emprego, a família e a aposentaria (LECCARDI, 2005 apud SILVA, 2023).

Essa percepção também está presente em Santos e Gontijo (2020),

A saída da casa dos pais, o casamento, a entrada para o mercado de trabalho eram fatos que, no início do século XX, tinham data previsível para acontecer e os jovens tomavam para si as responsabilidades de adulto. Atualmente, como nada ou quase nada está pré-determinado, não há mais o caráter linear dos acontecimentos e a certeza que se tem é a incerteza do futuro. SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 20.

Essas preocupações teriam impulsionado investigações, pesquisas qualitativas e empíricas, sobre como a juventude pensa sobre seu futuro e o planeja. Essas investigações, que também possuem caráter interdisciplinar, se deram majoritariamente no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da psicologia positiva (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; SILVA, 2023). Cabe ressaltar, no entanto, que, embora a maioria dos estudos que se dedicam ao tema o associam à juventude e adolescência, isso não significa que apenas jovens tenham projetos para suas vidas. Para os autores Alves et al (2022), isso representaria a preocupação de pesquisadores que buscam compreender a complexidade da transição da juventude para a vida adulta a partir de uma percepção de projeto de vida atrelado à perspectiva profissional.

Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) apontam autores clássicos da psicologia do desenvolvimento que chamaram atenção para a importância do projeto de vida. O primeiro citado é Erik Erikson, que considera que o projeto de vida tem um papel central na orientação dos objetivos fundamentais de um indivíduo, sendo assim um componente essencial da identidade e do bem-estar individual. Em seguida, Jean Piaget, que, de forma similar, assinala para o programa ou plano de vida como um fator constituinte da

formação da personalidade e como parte do processo de integração do adolescente no mundo social adulto.

Segundo Braggio e Silva (2023), Erikson e Piaget desenvolveram uma visão positiva sobre o período da adolescência, que em outras abordagens era considerada uma fase problemática, permeada por conflitos e dificuldades. É por essa razão que os estudos sobre projeto de vida e juventude apresentam uma visão atrelada aos pressupostos da psicologia positiva, que fornece a possibilidade de vivenciar a adolescência de modo saudável, com foco nas potencialidades e virtudes do sujeito (BRAGGIO; SILVA, 2023).

As autoras Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), advertem que houve uma mudança na terminologia utilizada entre os autores contemporâneos que se dedicam ao tema projeto de vida. Quando Piaget, nas décadas de 1960 e 1970, se referia a projetos de vida na adolescência, ele utilizava as palavras “programa” ou “plano de vida” (em francês, *programme* ou *plan de vie*). Atualmente, nas pesquisas recentes publicadas em inglês, a palavra utilizada é “*purpose*”, que segundo as autoras, no dicionário *Shorter Oxford English Dictionary* (2002), possui os seguintes significados: “(a) uma coisa a ser feita, um objeto a ser atingido, uma intenção, um objetivo, (b) a ação ou o fato de ter a intenção de fazer alguma coisa, resolução, determinação, (c) a razão para que algo seja feito, ou pela qual ele existe, o resultado ou o efeito pretendido”. No Brasil, os pesquisadores interessados pelo tema passaram a utilizar os termos “projeto” ou “projeto de vida” (DELLAZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Danza e Silva (2022), indicam que o termo *purpose* se refere ao conceito formulado por Damon, Menon e Bronk no artigo “*The Development of Purpose During Adolescence*”, publicado em 2003. O artigo é baseado em um estudo empírico com mais de 400 jovens norte-americanos sobre suas perspectivas para o futuro e qual o sentido que atribuíam a suas vidas, foi desenvolvido no Centro de Estudos sobre a Adolescência da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, coordenado pelo psicólogo William Damon. O artigo em questão, apresenta a definição de *purpose* como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências para o mundo além do eu” (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121 apud BRAGGIO; SILVA, 2023).

Segundo Rocha (2023), William Damon cita como influências para sua visão sobre a juventude e para a formulação do conceito de *purpose*, os psicólogos Frankl, a partir de sua proposta de logoterapia e Erikson e Piaget por meio de suas teorias do desenvolvimento humano.

Para Danza e Silva (2022), o conceito *purpose*, cuja tradução literal seria *propósito*, possui um conjunto de características que extrapolam a esfera da intenção, por isso tem sido traduzido e entendido como “projeto de vida”.

[...] compreendemos que o núcleo do *purpose* é a intenção de conquistar algo no futuro. Essa intenção deve ser minimamente estável, isto é, deve possibilitar à pessoa progredir em direção à sua realização ao invés de mudar frequentemente diante de variações circunstanciais. Ademais, ela deve ser significativa para a pessoa, pois, caso isso não ocorra, o vínculo afetivo e o compromisso criado com ela podem esmorecer. Além de ser significativa para o sujeito, a intenção deve ser orientada por um sentido ético, promovendo benefícios para além do eu, seja na esfera pública seja na esfera privada. DANZA; SILVA, 2022. p. 3.

Estudos posteriores complementaram a definição de projeto de vida a partir do conceito de Damon. Que passou a conter o entendimento de associar estratégias de planejamento, com o intuito de realizar a intenção expressada no projeto, para que essa intenção “possa extrapolar o campo imaterial dos desejos e ganhar materialidade na realidade, fator que contribui para a afirmação de compromissos”, de forma que o sujeito encontre oportunidades para agir de acordo com os interesses que motivam a construção de seu projeto de vida (DANZA; SILVA, 2022, p. 4).

Braggio e Silva (2023), sintetizam que, *purpose* é uma espécie de objetivo, mas com alto grau de compromisso e responsabilidade, por isso é estável e de longo alcance. As autoras também destacam outro aspecto do projeto de vida, sua interface social e pessoal. Como um propósito de vida, sua realização é direcionada para o progresso do sujeito. No entanto, para ser um propósito de vida legítimo, há o fundamento de que seus efeitos positivos ultrapassem o sujeito, que ao buscar suprir seus desejos, se estes forem éticos, impactará positivamente o grupo do qual faz parte. Esta ideia está presente no livro “*O que o jovem quer da Vida?*”, publicado por Damon em 2009.

Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais, com base em seus interesses e crenças. Ainda assim, suas descobertas são guiadas por outras pessoas, e os projetos vitais que eles descobrem são inevitavelmente formatados pelos valores que encontram na cultura entorno deles. O paradoxo é que o projeto vital é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa [...] DAMON, 2009, p. 173 apud BRAGGIO; SILVA, 2023, p. 5.

Segundo Braggio e Silva (2023), devido a essa dupla finalidade do projeto de vida, de ao atender desejos e anseios subjetivos, resultar em consequências para o social, é que Damon (2009) afirma que os projetos de vida são elaborados no campo da ética. “Sua

construção está entrelaçada a sistemas de valores e está intrinsecamente ligada à constituição da identidade do sujeito que o elabora” (BRAGGIO; SILVA, 2023, p. 5).

A formação da identidade é um tema que aparece muitas vezes de forma atrelada ao projeto de vida. Segundo Danza e Silva (2022), identidade e projeto de vida são interligados. Há um entendimento de que o projeto de vida pode ser compreendido como uma expressão da identidade, pois aquilo que o sujeito deseja ser e realizar no futuro reflete os valores, ideais e compromissos centrais contidos em sua representação sobre si. “Tanto a identidade quanto o projeto de vida relacionam-se à busca por uma definição sobre quem se é e de que forma se pretende viver” (DANZA; SILVA, 2022, p. 7). Dessa forma, as autoras defendem que a construção de um projeto de vida deve se dar simultaneamente à constituição da identidade.

Nesse sentido, construir o projeto de vida é um procedimento que possibilita dar contornos mais definidos à identidade. Não obstante, adotar a identidade como objeto de conhecimento e criar condições para que os jovens possam construí-la de modo mais consciente e autônomo é fundamental para auxiliá-los a construírem seus projetos de vida. DANZA; SILVA, 2022, p. 11.

No entanto, advertem as autoras que, embora atrelados, o projeto de vida não se resume à identidade.

[...] o projeto de vida não é um desdobramento natural da identidade, visto que comporta, para além dos valores e compromissos derivativos da identidade, a elaboração de objetivos, de um planejamento coordenado a eles, e o engajamento em ações que deem materialidade às intenções e permitam a realização do projeto de vida. DANZA; SILVA, 2022, p. 13.

Danza e Silva (2022), apontam ainda que a definição de projeto de vida (a partir do conceito de *purpose*) é integrativa. Para se considerar que um sujeito possui um projeto de vida, é preciso que se atenda quatro critérios: “intenção estável, com sentido pessoal, orientado por princípios éticos e imbuído de estratégias que permitam sua realização”. Os projetos que não atendam esses critérios, ou atendam apenas parte deles, são entendidos como formas precursoras de projeto de vida, que podem ser: “1) meta de vida autocentrada, que exclui o impacto positivo para além do eu; 2) ausência de sentido pessoal que organize e oriente esforços e ações; e 3) ausência de ações para concretizar as projeções” (DAMON et al. 2003 apud DANZA; SILVA, 2022).

Damon (2009 apud Braggio; Silva, 2023) acredita que o projeto de vida é um elemento de grande potencial para o desenvolvimento dos jovens, pois está associado à construção de sentido e propósito para a vida. Os projetos de vida podem se enraizar a partir de diferentes conjuntos de valores e áreas do conhecimento, de forma que é

necessária a articulação entre distintos agentes que constituem a estrutura de apoio social dos jovens.

Dessa forma, para Damon (2009) incentivar os jovens e contribuir para que construam projetos de vida possui vários benefícios, como a conquista da felicidade através da realização e satisfação pessoal, a resiliência nos momentos difíceis, afastar os jovens de possíveis comportamentos de risco e diminuir a apatia diante da vida (DELLAZANA-ZANON; FREITAS, 2015; BRAGGIO; SILVA, 2023).

2.2. PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO NO BRASIL – UM PACTO NEOLIBERAL?

A partir dos pressupostos de que o projeto de vida propicia inúmeros benefícios para a juventude e que pode contribuir acarretando em um sentido e propósito para a vida frente à uma crescente apatia, o tema passou a ser discutido no âmbito da educação. A escola é considerada o lugar ideal para intervenções pedagógicas que abordem o desenvolvimento de projeto de vida.

Segundo Braggio e Silva (2023), o projeto de vida passou a ser percebido como uma solução para um cenário de falta de perspectiva para o futuro, que têm afetado jovens por todo o mundo. A “apatia diante da vida” teria sido diagnosticada em pesquisas empíricas com jovens norte-americanos que apresentam “falta de rumo”. Enquanto no Brasil, corresponde a categoria “nem-nem”⁵, que se refere aos jovens que nem estudam e nem trabalham, população que no Brasil representa 36% dos jovens entre 15 a 24 anos de idade (BRAGGIO; SILVA, 2023).

Fodra e Nogueira (2017), afirmam que o grande desafio das escolas é formar alunos autônomos e conscientes para o mundo produtivo, frente a uma sociedade globalizada, que incentiva o consumismo e o individualismo. Segundo eles,

É nesse sentido que o Projeto de Vida vem como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa enquanto um ser capaz de rever sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando seus horizontes por meio de um currículo que promove o autoconhecimento, a aprendizagem vinculada às necessidades e às expectativas dos alunos e que proponha encaminhamentos para uma vida melhor, para si mesmo e para o mundo do qual ele é sujeito participante. FODRA; NOGUEIRA, 2017, p. 255.

Segundo Rocha (2023), o psicólogo norte-americano Damon (2009), criador do termo *purpose* e principal referência utilizada nas discussões acerca do Projeto de vida,

⁵ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/de-37-paises-brasil-2-com-maior-proporcao-de%20jovens-nem-nem>. Acesso em: 07.Nov.23.

propõe relacionar o currículo acadêmico dos jovens com a busca e desenvolvimento de um projeto de vida. Pois os jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos, seriam mais suscetíveis aos conselhos de adultos nas figuras de pais e professores, o que pode inspirar as discussões acerca de um propósito e sentido para a vida, favorecendo o delineamento de um projeto de vida.

Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), consideram que ter um projeto de vida é importante para o desenvolvimento saudável da vida e como atualmente a construção de um projeto de vida não é tarefa fácil para a juventude, sugerem que ações efetivas sejam realizadas na comunidade escolar, para conscientizar pais e professores sobre a importância de trabalhar o tema junto aos filhos e alunos desde a infância.

De forma semelhante, Santos e Gontijo (2020), também consideram crucial desenvolver o tema projeto de vida na escola, pois este seria o lugar onde o educar e o aprender devem envolver todas as dimensões do ser humano.

Os apontamentos dos autores citados indicam a importância e as diferentes justificativas e vantagens das abordagens pedagógicas sobre o projeto de vida no espaço escolar. No entanto, a forma como o tema é desenvolvido, a partir de sua curricularização e presença na educação formal, é diversa e nem sempre se dá como o idealizado pelos pesquisadores e entusiastas. Isso porque, como componente curricular, o projeto de vida está sujeito às perspectivas daqueles que elaboram a proposta curricular, à orientação da direção escolar, à formação e perspectiva dos docentes irão trabalhar com o tema, entre outros fatores ambientais relacionados à comunidade escolar e seu entorno.

Antes do Projeto de vida aparecer como eixo central da BNCC na Reforma do Ensino Médio, ele surge como componente curricular em alguns programas de Educação em Tempo Integral, no início dos anos 2000. Esses programas foram idealizados por elites empresariais por meio de organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo, por meio de parcerias entre instâncias estatais, como Secretarias Estaduais de Educação. É relevante destacar que esses programas, que iremos abordar a seguir, serviram de modelo e inspiração para a Reforma do Ensino Médio.

2.2.1. O projeto de vida nas escolas de tempo integral - atores econômicos transmutados em atores públicos

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), sediado em Recife-PE, foi criado em 2003 como “uma entidade sem fins econômicos”, por um grupo de

empresários “motivados a conceber um novo modelo de escola”. O ICE é responsável por conceber um novo modelo de escolas centrado no projeto de vida, baseado no tempo integral e com foco inicial no ensino médio, com posterior expansão para o ensino fundamental (MICHETTI, 2019; VINCENTIN; SILVEIRA, 2021).

Segundo Michetti (2019),

O caso do programa de “educação integral” fomentado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é heurístico para a compreensão de como agentes oriundos da esfera econômica privada se transformam em atores públicos que, com suas concepções de mundo, buscam reformar a educação no país com vistas a adequar o *ethos* e as disposições de gerações futuras ao que concebem como sucesso econômico. MICHETTI, 2019, p. 307.

Segundo a narrativa de origem do instituto, Marcos Magalhães, ex-presidente da Philips América Latina, resolveu restaurar a escola que havia frequentado, o “Colégio Pernambucano”. Após a reforma do prédio, em 2002, tem início uma mobilização de “colegas empresários”, pois, uma vez que “o corpo estava cuidado, fazia-se necessário, então, cuidar da alma da escola” (MICHETTI, 2019). Em seguida, no mesmo ano surgiu o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), organismo criado dentro da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC) para conceber e gerenciar a política pública relativa à criação dos CEE - Centros de Ensino Experimental de Pernambuco. Em 2003, são criados os PROCENTRO, por decreto, e também o ICE e seu estatuto. Logo depois, em 2005 é publicada a Lei que institui o Programa como política em Pernambuco (MICHETTI, 2019).

A parceria entre o ICE e a SEDUC de Pernambuco no desenvolvimento e ampliação dos PROCENTROS, possibilitou a criação da primeira “Escola da Escolha”, no então Ginásio de Pernambuco, em 2004. “O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida” (ICE, 2021 apud VINCENTIN; SILVEIRA, 2021, p.18).

Segundo Vicentin e Silveira (2021), o currículo da Escola da Escolha, é voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, sociais e cognitivas, em consonância com as recomendações da UNESCO, que tem por base as pedagogias do “aprender a aprender”. O corpo docente escolar é apenas apoio para o protagonismo dos alunos, de forma que é o estudante que direciona o seu próprio desenvolvimento tendo em vista seu projeto de vida.

O projeto de vida é central no modelo, segundo o ICE,

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo. Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências.⁶

Segundo Michetti (2019), no programa, o Projeto de vida aparece ao lado dos termos “escolha”, “protagonismo” e “empreendedorismo”, com a ideia de que é “o jovem que escolhe o seu próprio caminho”.

Com a implementação considerada bem sucedida, o modelo foi ampliado para outras escolas públicas de Pernambuco. Surgem então as publicações sobre a “experiência”, e os “Manuais Operacionais do Modelo Escolas em Tempo Integral do ICE”. A partir de 2009, a expansão do modelo alcança outros Estados nacionais, estando presente, atualmente, em 19 Estados⁷. (MICHETTI, 2019).

Michetti (2019) chama a atenção para as parcerias institucionais que o ICE formalizou com organizações empresariais. Atualmente entre seus “parceiros estratégicos” estão o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande. Entre os “investidores” estão o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú BBA, *Fiat Chrysler*, *Jeep*, Trevo Tecnologia Social, EMS, Instituto Cacau Show e Instituto Conceição Moura. Os “parceiros técnicos” são o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), que já foi presidido pelo próprio Marcos Magalhães, e o STEM Brasil, subsidiária do *World Fund for Education* no país⁸.

O modelo do ICE e seus parceiros foi referência para a elaboração do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, implementado em caráter experimental em 16 escolas públicas em 2012 (VICENTIN; SILVEIRA, 2021).

O PEI foi elaborado com base na justificativa de melhora da qualidade de ensino e de atender aos desejos e necessidades da juventude escolar. A proposta central do programa é dar suporte ao Projeto de Vida, incentivando os jovens a construírem um objetivo para suas vidas e garantir que não abandonem seus estudos e seus sonhos durante o percurso escolar. As ações educativas são voltadas para a formação para o mundo do trabalho e de valores (VICENTIN; SILVEIRA, 2021).

⁶ <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 10. nov. 2023.

⁷ <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 10. nov. 2023.

⁸ <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 10. nov. 2023.

Vincentin e Silveira (2021), destacam a atividade que promove tal suporte, e recebe o sugestivo nome de “acolhimento”. Segundo os autores, a atividade consiste na recepção dos novos alunos pelos alunos antigos, “acolhidos” em anos anteriores, apresentando “as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo são levados a refletir sobre o que esperam da vida” (SEE, 2015, p. 19 apud VICENTIN; SILVEIRA, 2021).

Os autores apontam que a convergência para o projeto de vida ocorre nos primeiros dias de aula por meio da atividade de “acolhimento” e pela orientação para a elaboração pelos alunos de dois documentos que esboçam seus planos e metas: “Quem sou eu” e “Escalada dos Sonhos” (para o ensino fundamental recebe o nome de Escada dos Sonhos). No primeiro documento, os alunos refletem sobre suas memórias, sua herança social e história sociocultural e econômica. Enquanto no segundo documento devem articular metas temporais para seus projetos de vida vinculadas à inserção no mercado de trabalho (VINCENTIN; SILVEIRA, 2021).

Vincentin e Silveira (2021), ressaltam que, esses documentos produzidos pelos alunos, irão orientar a equipe escolar na elaboração de um plano curricular que englobe as premissas dos alunos e das escolas, vinculadas a planos de ação preparados pela Secretaria de Educação do Estado, com metas a serem alcançadas. Dessa forma, destacam que, apesar de o ponto central ser o aluno e seu projeto de vida, há uma forte vinculação das unidades escolares à planos direcionados pela SEE, indicando uma centralidade decisória.

Fodra e Nogueira (2017), apontam que o projeto de vida nas escolas do PEI, é o “espírito da escola” e também um componente curricular. Segundo eles, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e os estudantes do Ensino Médio têm duas aulas semanais da disciplina projeto de vida, cujo os objetivos são descritos no Caderno de Projeto de Vida⁹, conforme abaixo:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;

⁹ SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
 - Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
 - Construir o seu Projeto de Vida.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. 2014, p.9. apud FODRA; NOGUEIRA, 2017, p. 257.

A proposta do PEI também enfatiza o desenvolvimento do protagonismo na formação do aluno, para que este se torne sujeito e objeto de suas ações e assuma para si as responsabilidades de decidir não somente sobre suas atividades escolares, mas também em todas as dimensões de sua vida. Vincentin e Silveira (2021), compreendem que esse modelo de “protagonismo” está vinculado a pedagogia do “aprender a aprender”, trata-se de um protagonismo que se expressa num aluno responsável por sua própria aprendizagem (VINCENTIN; SILVEIRA, 2021).

Para expandir o modelo do PEI e as escolas de tempo integral (ETI), o estado de São Paulo lança em 2020 o Programa Inova Educação. Alves et al. (2022), analisam a definição de Projeto de vida presente nos documentos do Programa e reproduzida abaixo.

O Projeto de Vida é um componente curricular que propicia aos estudantes a vivência de atividades práticas de reflexão, diálogo e construção, que os motiva e orienta a ter mais consciência sobre si, melhor relacionamento com os outros, mais responsabilidade em relação ao coletivo e maior clareza e determinação acerca de seus objetivos presentes e futuros. SÃO PAULO, 2020, p. 09 apud ALVES et al. 2022, p. 11.

Segundo os autores, a conceituação não possui um aporte teórico para fundamentá-la, mas, apresenta um conceito generalista e “embelezado”. Enquanto disciplina do Programa, o Projeto de Vida tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades, uma vez que está em consonância com a BNCC. As competências que devem ser desenvolvidas na disciplina de Projeto de vida são elencadas pelos autores: aspiração, priorização, planejamento, organização e tomada de decisão no nível pessoal, acadêmico e social; autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência; elaboração e gestão de projetos; e abertura a novas experiências (ALVES et al. 2022). A análise dos autores é de que essas competências remetem ao jovem a total responsabilidade por atingi-las, de “faça por si mesmo”, “seja autossuficiente”, se “auto realize” (ALVES et al. 2022) adequando-se as expectativas do sujeito neoliberal, conforme Dardot e Laval (2016).

Com base na análise documental, Alves et al. (2022) concluem que,

Um olhar para esse desenho da disciplina Projeto de Vida nos revela certo apego ao desenvolvimento de competências para pensar projeto de vida,

sinalizando, ainda, para o entendimento de uma construção de projeto de forma linear, prescritiva e tendo o aspecto profissional como eixo norteador. É uma ideia causa-efeito/utilitarista, que contradiz a possibilidade de construção de um espaço de reflexão/debate e diálogo, como apresentado na definição da disciplina presente no documento. ALVES et al., 2022, p. 12.

Outro exemplo de programa de escolas em tempo integral baseado no modelo do ICE, foi o desenvolvido pelo estado de Goiás a partir de 2006. O programa teve início em algumas escolas de Ensino Fundamental, expandindo para o Ensino Médio em 2013, com a adequação de 15 unidades escolares (ALVES et al., 2022). Os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), possuem a organização curricular tendo o Projeto de vida como eixo central, semelhante a Escolha da Escolha do ICE, inclusive com o mesmo termo.

Segundo Alves et al. (2022), a Lei estadual nº 19.687/2017, que implantou a proposta da escola de tempo integral no estado de Goiás, possui duas concepções de projetos de vida, uma que o define como planos de ação, construídos dentro da disciplina Projeto de Vida, com foco no jovem e no universo que o cerca, na construção de sua identidade, e outra definição que aponta para metas a serem alcançadas nas avaliações externas.

Os autores indicam que o Material do Educador, que guia as práticas pedagógicas, apresenta roteiros de aulas organizados e cronometrados, com exemplos de como o professor deve abordar determinado tema em sala de aula (ALVES et al., 2022).

Outro aspecto destacado por Alves et al. (2022), a partir da análise documental, é quanto ao referencial teórico utilizado para a elaboração dos documentos. Foi possível constatar que,

[...] das cerca de 200 referências bibliográficas (entre sites, livros, jornais, entrevistas, artigos, manuais e outras) constantes ao final do material, poucas são de autoria de educadores ou pesquisadores das temáticas da juventude e dos projetos de vida. E, como mostrado no início desta discussão, isso não se deve à falta de material científico para consulta, haja vista que identificamos um número significativo de pesquisas já desenvolvidas no país sobre o tema. O que observamos como principais referências são *coaches*, terapeutas, psicólogos e economistas, alguns de outras nacionalidades e que trabalham a escola em tempo integral em um contexto diferente do brasileiro. ALVES et al., 2022, p.10.

Os autores Alves et al. (2022), concluem a análise dos documentos dos programas desenvolvidos em São Paulo e Goiás, afirmando que,

[...] essas concepções de projeto tendem a circunscrever em demandas atreladas a aspectos prescritivos e lineares, delineadas em uma perspectiva de competências individuais, profissionais e de um empreendedorismo de si, e que pouco problematizam os aspectos coletivos das desigualdades estruturais e dos campos de possibilidade. ALVES et al., 2022, p. 13.

2.3. O PROJETO DE VIDA NAS PRESCRIÇÕES DE ORGANISMOS MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO

O Projeto de vida também irá dialogar com o campo da educação através da sua presença em publicações e orientações de organismos multilaterais relacionadas à educação, em particular, ao Ensino Médio. As publicações dessas organizações possuem grande influência na elaboração de políticas públicas para a educação em diversos países.

Alves e Oliveira (2020), destacam a presença do termo em publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que recomendam o projeto de vida como fio condutor de boas práticas na educação da juventude.

Segundo as autoras, em 2010 o BID organizou e publicou o trabalho “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil”. Um dos itens destacados na obra foi o projeto de vida como um dos elementos positivos observados nas escolas de ensino médio, recomendando que tais práticas deveriam ser desenvolvidas nas demais escolas.

O referido estudo, foi resultado de uma parceria entre MEC e o BID, com o intuito de aprimorar as políticas educacionais para o Ensino Médio. Alves e Oliveira (2020), destacam que, para a realização do estudo foram selecionadas quatro unidades federadas, constituindo um total de 35 escolas, localizadas no Acre, Ceará, Paraná e São Paulo. A escolha das escolas teve como critério a indicação das secretarias de Educação dos estados que desenvolviam algum programa ou projeto inovador atrelado a um melhor desempenho dos alunos nas avaliações estaduais e nacionais, como o Ideb e o Enem, bem como as taxas de aprovação satisfatórias (ALVES; OLIVEIRA, 2020). O estudo analisou as particularidades de cada experiência e seu contexto, considerando as orientações legais e os resultados observados. Com destaque para as experiências que articularam o Ensino Médio com a Educação Profissional, por exemplo a experiência do Ceará, resultante de uma parceria entre o estado e o ICE, ressaltando a metodologia que valoriza o protagonismo jovem, estimula o empreendedorismo e a construção de um projeto de vida articulado ao desenvolvimento profissional.

Alves e Oliveira (2020) também destacam o estudo publicado em 2010 pelo Banco Mundial, o relatório “*Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020)*”, que, embora trate do caso brasileiro, não está disponível em língua portuguesa. O estudo tem por objetivo indicar ações que o Brasil deve percorrer ao longo de uma década para alcançar um padrão mundial no ensino médio. A obra ressalta e

recomenda algumas experiências desenvolvidas por organizações ligadas à agentes econômicos, como o ICE e o Unibanco.

Segundo as autoras,

Recomenda-se a organização de currículos por competências, a redução no número de disciplinas no currículo do ensino médio, a eliminação gradativa da oferta de ensino médio noturno e a criação de parcerias público-privadas para a oferta de ensino médio, assumindo que o setor privado sabe direcionar o currículo em direção às habilidades demandadas. ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 26.

Tendo em vista estas reflexões, avançamos para a análise da inserção do projeto de vida na BNCC.

3. O PROJETO DE VIDA NA BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO

Compreendidas as origens e definições do Projeto de vida, sua relação com o campo da educação e sua inserção nos modelos de escolas em tempo integral, este capítulo tem como foco o Projeto de vida na BNCC, com ênfase à seção voltada ao Novo Ensino Médio.

Num primeiro momento abordaremos aspectos gerais sobre a elaboração da BNCC. Em seguida vamos analisar qual a conceitualização de projeto de vida presente na BNCC e a justificativa para sua incorporação como eixo central do currículo, por meio da análise dos documentos elencados a seguir: a) a BNCC; b) o Guia de implementação do Novo Ensino Médio, produzido pelo Ministério da Educação; c) o Edital de Convocação nº 03/2019/CGPLI, referente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021; e d) o Guia PNLD 2021 – Projeto de Vida, que aponta qual a concepção e os conteúdos que devem ser apresentados pelos livros didáticos para Projeto de vida.

3.1. O PROJETO DE VIDA NA ELABORAÇÃO DA BNCC E A ATUAÇÃO DE AGENTES DO CAMPO ECONÔMICO

Segundo Braggio e Silva, os primeiros indícios do projeto de vida no âmbito educacional nacional estão no “Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)” de 1998. O parecer possui a relatoria de Guiomar Namó de Mello, conselheira nacional da educação na época. O documento expôs a necessidade de o Ensino Médio ser constituído por uma formação geral fundamentada em competências, para que os alunos pudessem desenvolver com autonomia seus projetos de vida.

Braggio e Silva (2023), apontam que no Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Mello (1998) explicita que o projeto de vida não é definido apenas por características pessoais, mas também pelas condições materiais da família, que podem antecipar ou adiar o projeto do jovem. Dar continuidade aos estudos ou ingressar em uma profissão é uma dúvida para muitos jovens, por isso cabe à escola a responsabilidade de preparar para ambas as possibilidades (MELLO, 1998). Apesar disso, tanto o termo quanto a explanação não ocupou espaço e centralidade nos documentos posteriores (BRAGGIO; SILVA, 2023). De forma que,

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio (BRASIL, 2002), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) (BRASIL, 2006), no Parecer das novas DCNEM de 2012 (LIMA, 2011) e na primeira e segunda versão da BNCC (BRASIL, 2015; 2016), há tímidas e descontínuas menções ao projeto de vida articulado ao Ensino Médio. BRAGGIO; SILVA, 2023, p. 8.

No entanto, o tema esteve presente em estudos, debates e proposições para o ensino médio elaborados por institutos e organizações sem fins lucrativos, muitas vezes relacionadas ao campo econômico e à agentes do mundo corporativo, e em programas e modelos de ensino em tempo integral desenvolvidos por estes mesmo atores sociais em parcerias com governos estaduais e secretarias de educação.

O debate acerca do projeto de vida se torna mais efervescente com a reforma do Ensino Médio, principalmente a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) (BRAGGIO; SILVA, 2023).

O artigo de Braggio e Silva (2023), traz luz à aspectos relevantes sobre o processo de elaboração das quatro versões da BNCC, em que é possível perceber o aumento progressivo de importância do projeto de vida, se tornando o eixo central do documento em sua versão final. A primeira versão foi apresentada em 2015, a segunda em 2016, a terceira em abril de 2018 e a quarta, homologada, em dezembro de 2018.

Segundo Braggio e Silva (2023), a versão de abril é diferente da versão de dezembro de 2018, com mudanças textuais consideráveis, principalmente em relação ao projeto de vida, que ganha um tópico específico e mais menções. As autoras enfatizam que, o projeto de vida “não foi o “carro-chefe” dessa última reforma educacional desde o início das movimentações para a construção da base curricular, mas passou a ter importância central na versão homologada da BNCC” (BRAGGIO; SILVA, 2023, p. 8).

Como demonstram as autoras, na redação da primeira versão da BNCC de 2015, o projeto de vida é exposto como um direcionamento pessoal e comunitário que precisa ser elaborado individualmente pelo aluno, de acordo com sua vocação. Na segunda versão da BNCC, de 2016, o projeto de vida aparece como eixo de formação, que pode contribuir para que o jovem assuma seu papel de protagonista e projete expectativas futuras para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Nessa redação o projeto de vida é relacionado ao pensamento crítico, por meio dos eixos intitulados “(1) Pensamento crítico e projeto de vida e (2) Intervenção no mundo natural e social”, que adquirem maior destaque no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, assinalando que se esperava uma

postura questionadora dos jovens, protagonistas sobre si e frente às questões sociais (BRAGGIO; SILVA, 2023).

Nas duas versões seguintes da BNCC, de abril de 2018 e a homologada em dezembro do mesmo ano, os quatro eixos presentes na versão de 2016 – (a) Pensamento crítico e projeto de vida; (b) Intervenção no mundo natural e social; (c) Letramento e capacidade de aprender; e (d) Solidariedade e Sociabilidade – aparecem apenas de forma embutida nas 10 Competências Gerais para a Educação Básica. A competência nº 6 é a que se refere ao projeto de vida, destaca a importância de o jovem aprender a fazer escolhas relacionadas ao seu projeto de vida, com liberdade e autonomia.

Mas, de acordo com Braggio e Silva (2023), apesar de estar presente com as competências gerais, o projeto de vida ainda não ocupava o lugar de eixo central na versão da BNCC para a etapa do Ensino Médio divulgada em abril de 2018 e entregue pelo MEC para o CNE. Apenas na versão homologada em dezembro de 2018 é que ele se torna central, a partir de então, é em torno dele que se devem organizar todas as práticas escolares.

Para compreender essa mudança, Braggio e Silva (2023), descrevem o passo a passo do processo. A partir da entrega da BNCC do Ensino Médio pelo MEC ao CNE, no dia 03 de abril de 2018, o Conselho organizou uma Comissão Bicameral para estudar a proposta, realizando audiências públicas e de caráter consultivo, tendo em vista subsidiar e contribuir com a elaboração da normativa que instituiria a BNCC do Ensino Médio. Segundo as autoras, foram realizadas cinco audiências, uma por região do país, que contaram com a participação de órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, alguns convidados pelo próprio CNE. O público geral também pôde contribuir a partir do preenchimento de formulário eletrônico e enviar propostas (BRAGGIO; SILVA, 2023).

De acordo com Braggio e Silva (2023), as mudanças e a maior centralidade que o projeto de vida adquire entre a versão de abril de 2018 e a versão homologada em dezembro do mesmo ano se deve a dois fatores. O primeiro deles é a atuação de atores oriundos de entidades privadas nos debates educacionais, o que contribuiu para que a mobilização em torno da discussão da BNCC se expandisse para além dos debates entre professores, gestores e técnicos da educação. O segundo fator foi a articulação nacional que o debate tomou nesse período, o que possibilitou a expansão de experiências que, até então, eram desenvolvidas de forma isolada em determinados estados e regiões do país (BRAGGIO; SILVA, 2023).

Braggio e Silva (2023), ressaltam que houve um aumento na incidência de projetos educativos para o Ensino Médio promovidos por institutos vinculados ao mundo privado, como o ICE, citado no capítulo anterior.

A atuação de institutos e movimentos vinculados ao setor privado foi intensa, inclusive através da realização de pesquisas e publicação de materiais para subsidiar os debates acerca da implementação da BNCC. Entre as pesquisas realizadas, destacam-se as pesquisas sobre Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, elaboradas pela Fundação Lemann com apoio do Movimento Todos pela Educação (BRAGGIO; SILVA, 2023; ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Um exemplo dessa atuação é a publicação realizada pela Fundação Lemann no início de 2018, de uma análise de entrevistas realizadas em 2014 com 126 pessoas, entre eles, jovens egressos do Ensino Médio público com notas acima da média nacional no ENEM, empregadores, professores universitários e outros agentes da sociedade civil envolvidos com educação. O intuito das entrevistas era compreender qual o papel da escola na concretização do projeto de vida dos jovens e assim subsidiar a construção da BNCC (BRAGGIO; SILVA, 2023).

O relatório ressaltou o descompasso entre o que é ensinado e o que é exigido na vida pós-escola; os maiores destaques evidenciaram dificuldades na área de linguagens e de matemática. Na comunicação, destacou-se problemas de interpretação de textos, dificuldades de escrita de textos simples utilizados no dia a dia, e dificuldades de expressão oral de ideias e argumentos. BRAGGIO; SILVA, 2023, p. 13.

Alves e Oliveira (2020) destacam a aproximação do discurso promovido por esses institutos vinculados ao setor privado, com o discurso e as prescrições dos organismos multilaterais sobre o Ensino Médio e a educação para o século XXI. Entre esses institutos estão, o já citado ICE e o Instituto Unibanco, que se destacam pelas recomendações teóricas e práticas sobre o projeto de vida no ensino médio e por sua atuação na inclusão dessa demanda na BNCC.

De acordo com Alves e Oliveira (2020), o interesse pelo ensino médio é comum entre esses institutos, que compartilham premissas curriculares, com destaque para o tema projeto de vida, seguido por desenvolvimento de competências e protagonismo juvenil.

Abaixo destacamos o quadro produzido por Alves e Oliveira (2020), com a relação dos estudos e orientações produzidos por esses agentes acerca do Ensino Médio e o Projeto de Vida:

Quadro 1: Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas de ensino de ensino médio brasileiras (2010-2018)

Institutos/Documentos	Ações/Recomendações	Recomendações/Considerações
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	Caderno: Projeto de Vida (sem data)	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil.
Instituto Ayrton Senna (IAS)	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012)	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para, assim, contribuir com a educação plena dos mesmos.
Fundação Lemann	Pesquisa Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018)	Síntese: “Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto devida dos estudantes”. A pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a realizarem os seus projetos de vida.
Movimento Todos pela Educação (TpE)	Pesquisa para subsidiar a BNCC, em parceria com a Fundação Lemann (2018); Projeto e Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.

Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 29.

É possível observar nesse quadro como há uma desqualificação daquilo que é ensinado na escola antes da implementação da BNCC chamado de maneira genérica de desconexão entre os conhecimentos e habilidades exigidos na vida adulta, sem apontar exatamente quais seriam os problemas com esses conteúdos.

Segundo Alves e Oliveira (2020), a ação destes institutos vinculados ao setor privado na educação pública tem avançado e se tornado cada vez mais presente. A aproximação deles com as redes de ensino vai além do suporte para a gestão, para o gerenciamento de informações, ou ainda em programas pontuais para a educação. Sua

atuação passou a incluir a entrada no currículo escolar, por isso o ativismo durante os debates acerca da BNCC.

Outro exemplo da atuação dos institutos nesse período, foi o ciclo de debates sobre a BNCC promovido pelo Itaú Social em parceria com o Instituto Ayrton Senna, em 2018. O evento destacou a importância de habilidades socioemocionais, como disciplina e foco, para auxiliar a escolha profissional dos jovens (BRAGGIO; SILVA, 2023; ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Cabe mencionar que, durante o período de audiência pública do CNE, o Instituto Ayrton Senna encaminhou por meio do seu Consultor em Educação, Antônio Neto, um relatório de experiência sobre a implementação do ensino integral no Colégio Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro, em que apontavam os bons resultados obtidos por esta instituição/modelo (BRAGGIO; SILVA, 2023).

Da mesma forma, o ICE relatou suas experiências, através de Alberto Toshikitse Chinen (conselheiro superior) e Vagner Bacarim (consultor pedagógico), que participaram dos eventos para discussão da BNCC do Ensino Médio (BRAGGIO; SILVA, 2023).

Ao fim desse processo, após as audiências de caráter consultivo realizadas pelo CNE, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio em dezembro de 2018, com as alterações na redação, resultando numa versão que tem o Projeto de vida como eixo central. No ano seguinte foi lançado o novo edital do PNLD para escolha dos livros didáticos para o próximo período letivo, e dentre eles, livros específicos para o Projeto de vida como disciplina do Novo Ensino Médio. Segundo Braggio e Silva (2023), esse edital do PNLD, contribuiu para que os estados definissem em seus referenciais curriculares o Projeto de vida como um novo componente curricular.

3.2. O PROJETO DE VIDA NA BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista as mudanças curriculares que a BNCC prescreveu para as escolas, e em especial, para o Novo Ensino Médio, com uma nova organização centrada no Projeto de vida, realizaremos a análise documental da BNCC com foco no Projeto de vida. O objetivo de nossa análise é compreender qual a definição de Projeto de vida presente na BNCC, com o intuito de apreendermos de forma mais profunda a extensão e o significado de tais mudanças e propostas.

A BNCC possui ao todo 600 páginas, sendo composta por uma Apresentação, uma Introdução, em que indica seus marcos legais, as 10 Competências Gerais da Educação Básica e seus Fundamentos Pedagógicos, uma segunda apresentação sobre a sua Estrutura, a Etapa da Educação Infantil, a Etapa do Ensino Fundamental e, por fim a Etapa do Ensino Médio.

O termo “Projeto de vida” aparece 17 vezes em toda a BNCC. A primeira menção sobre o Projeto de vida está entre as 10 Competências gerais da Educação Básica, onde integra a 6ª competência, e aparece relacionado ao mundo do trabalho e as escolhas.

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. BRASIL, 2018, p. 9.

Em seguida, ainda na introdução do documento, o projeto de vida aparece como parte da educação integral, relacionado ao protagonismo do aluno. Na seção que aborda os fundamentos pedagógicos e o compromisso com a educação integral, encontramos a afirmação de que,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. BRASIL, 2018, p. 15.

Há somente duas menções sobre o projeto de vida na parte voltada ao Ensino Fundamental. A primeira delas encontra-se no trecho que versa sobre o “Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”, com ênfase para os Anos Finais, em que se considera que os alunos se deparam com desafios de maior complexidade.

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. BRASIL, 2018. p. 62.

Nesse sentido, a menção do projeto de vida aparece relacionada com o processo de reflexão sobre si e sobre o futuro almejado, enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e social por meio do planejamento de ações. Essa perspectiva é similar a definição de projeto de vida segundo o psicólogo norte-americano William Damon, pois indica a formulação de um plano para o futuro, com o estabelecimento de ações estratégicas para realizar esse plano, cujo resultado possui uma interface pessoal e social.

A segunda menção sobre o tema, também direcionada para os Anos Finais, encontra-se na área de “Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. BRASIL, 2018, p. 383.

A menção sobre o projeto de vida na área voltada para a Geografia demonstra a relação que os idealizadores da BNCC fazem do tema com a área das ciências humanas, uma vez que os “objetos de conhecimento” abordados nos Anos Finais são formação territorial, dinâmica sociocultural, econômica e política. Essa associação é vaga e tautológica e não apresenta nenhuma alternativa didática associada a ela.

Porém, como mencionamos anteriormente, a presença do projeto de vida é mais expressiva na parte da BNCC voltada para a Etapa do Ensino Médio. Novamente, o projeto de vida aparece ao lado da noção de protagonismo.

No trecho sobre “As juventudes e o Ensino Médio”, a BNCC fala sobre a diversidade e a importância de uma escola que acolha todas essas juventudes.

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

Em seguida, no trecho sobre “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”, é afirmado que,

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. BRASIL, 2018, p. 464.

Para garantir todas as finalidades do Ensino Médio, como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na introdução da

BNCC, o documento aponta que é necessário “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Essa afirmação parece desconsiderar as desigualdades sociais, econômicas, culturais e os diferentes pontos de partida para a jornada escolar. O que soa contraditório com a declaração anterior de que a escola deve acolher as diversidades. Pois,

Oferecer oportunidades iguais para sujeitos que apresentam necessidades diferentes não proporcionará trajetórias semelhantes, uma vez que a recepção ocorre em relação à posição social em que o sujeito se encontra, não sendo possível atender a necessidades que não existem. FARIAS, 2022, p. 298.

O documento prossegue, e aponta que, com base no compromisso “de que todos os estudantes podem aprender”, a escola deve favorecer a atribuição de sentido as aprendizagens; garantir o protagonismo dos jovens em suas aprendizagens e desenvolvimento; assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais; promover o trabalho em equipe; estimular atitudes colaborativas e propositivas frente aos desafios; e “valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 465).

Todos esses elementos citados enquanto deveres da escola são considerados pela BNCC como preparação básica para o trabalho e a cidadania, o documento faz questão da ressalva de que “não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho”, mas do

desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e *imprevisível*, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e *continuar aprendendo*, de modo a ser capazes de *se adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. BRASIL, 2018, p. 465-466.¹⁰

No entanto, a partir do trecho destacado acima é nítida a relação com o mundo do trabalho flexível e imprevisível, de forma que o objetivo é capacitar os jovens para continuar aprendendo ao longo da vida, para que sejam capazes de se adaptar a flexibilidade exigida, sem necessariamente questionar essa flexibilidade e precarização. Dessa maneira, é possível perceber uma reiteração das pedagogias do aprender a aprender, visando a adaptação às condições impostas pela sociedade neoliberal e não a

¹⁰ Grifo nosso.

sua transformação. Espera-se formar jovens que assumam para si a responsabilidade por sua trabalhabilidade, entendida como responsabilidade do indivíduo enquanto trabalhador flexível sem questionar o contexto social mais amplo.

Após a exposição das finalidades para a Etapa do Ensino Médio pela BNCC, há a apresentação do Projeto de vida. Esse trecho é relevante, pois é o único trecho específico sobre o projeto de vida e que apresenta uma definição mais clara sobre o conceito adotado pelo documento.

Na BNCC, o *protagonismo* e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a *construção e viabilização do projeto de vida* dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. BRASIL, 2018, p. 472.

Em seguida define que,

Dessa maneira, o *projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem* para si ao longo de sua trajetória, uma construção *que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s)*, em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. BRASIL, 2018, p. 472-473.

A partir da definição apresentada é notável a proximidade com o conceito de projeto de vida como delineado por William Damon, como mencionado anteriormente. A definição dada pela BNCC para o projeto de vida demonstra que ele é concebido como o que desejamos para nós mesmos em relação ao futuro, que pode ser projetado e redefinido ao longo de nossas vidas, que está atrelado ao desenvolvimento de nossas identidades e que sofre interferência do meio cultural e social, o que pode constringer ou promover a realização do que almejamos. Também está presente a noção de que o protagonismo, estimulado pela escola, é crucial para o desenvolvimento do projeto de vida.

No entanto, apesar da clara proximidade com o conceito de William Damon, não há uma referência de fundamentação teórica para o tema em toda a BNCC.

Para Braggio e Silva (2023), a definição de projeto de vida fornecida pela BNCC, indica que o projeto de vida

[...] é composto por dois âmbitos, sendo o primeiro deles o subjetivo, inerente à personalidade e interesse particular de cada aluno. Considerando que o ser humano está em constante desenvolvimento, assim também está o PV, como

elemento vivo. E é, também, coletivo, pois está atravessado por outras esferas, como a social e a cultural, as quais irão interferir, promovendo ou constringendo a consecução dos referidos projetos. BRAGGIO; SILVA, 2023, p.4.

A seguir examinaremos o Edital nº 03/2019 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro do Didático (PNLD). O Edital em questão é voltado para a Etapa do Ensino Médio, lançado em 2019 com base na BNCC do Ensino Médio homologada em dezembro de 2018. O intuito é analisar as orientações acerca dos conteúdos previstos para os livros didáticos de Projeto de Vida.

3.3. AS ORIENTAÇÕES PARA O PROJETO DE VIDA NO PNLD

Considerando as alterações curriculares previstas pela BNCC, foram lançados editais para o PNLD, a fim de prover o material didático necessário às escolas de todo o país de acordo com a nova legislação. O Edital 03/2019/CGPLI, lançado em 2019 para a Etapa do Ensino Médio, tinha em vista o PNLD de 2021.

Segundo o Anexo III do Edital,

[...] o PNLD 2021, na esteira do PNLD 2019 (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e do PNLD 2020 (Anos Finais do Ensino Fundamental), se propõe a promover o desenvolvimento das **competências gerais, competências específicas e habilidades** definidas pela BNCC, sempre estimulando a **autonomia, o protagonismo e a responsabilidade** dos estudantes, para que eles sejam capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros. Neste caso, contudo, em que se encerra o preconizado para toda a educação básica, ganha especial relevância a participação dos estudantes como **sujeitos** do seu próprio processo de aprendizagem e **agentes** de transformação dentro e fora da escola. À luz desses entendimentos, para atender a este edital, as obras inscritas precisam contribuir, decisivamente, para a formação de jovens capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária. BRASIL, 2019, p. 50.¹¹

O Edital foi organizado dividindo as obras didáticas em 5 objetos relacionados às áreas de conhecimento. Aqui examinaremos o Objeto 1 “Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio”, em especial, as prescrições sobre o conteúdo para os livros didáticos de Projeto de Vida.

Segundo o Edital, as obras para Projeto de Vida, devem ser de volume único e ter enfoque prioritário nas competências 6 e 7 da BNCC. Devem ser divididas em três

¹¹ Grifo do autor.

dimensões: (1) Autoconhecimento: o encontro **consigo**; (2) Expansão e exploração: o encontro com o **outro e o mundo**; e (3) Planejamento: o encontro com o **futuro e o nós** (BRASIL, 2019).

O Edital orienta que as obras inscritas para o PNLD devem ser inéditas e compostas por livros reutilizáveis e terão ciclo de quatro anos. Quanto a autoria, observamos novamente o distanciamento de especialistas da educação e professores, pois é estabelecido que, “No caso das obras de Projeto de Vida, não há necessidade de formação específica, apenas nível superior com devida atestação em currículo lattes atualizado até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras” (BRASIL, 2019).

No Anexo IV do Edital, que trata sobre os critérios para a avaliação das obras didáticas (Objeto 1), há mais algumas orientações sobre o que é esperado das obras de Projeto de Vida, objetivos das obras e considerações específicas. É afirmado que,

O conceito de *protagonismo* está intrinsecamente ligado ao conceito de *projeto de vida*. É por meio do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nas variadas vivências relacionadas às quatro áreas do conhecimento (em práticas de leitura e escrita – na língua materna, na língua inglesa, nas tecnologias digitais –, no autocuidado com o próprio corpo e o respeito com o corpo do outro, em ações voltadas ao bem comum para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva etc.) que cada jovem amplia seu autoconhecimento, o conhecimento do mundo e (re)constrói modos de ser e de agir sobre ele. Uma escola que acolhe as juventudes deve conjugar a proposição das vivências que possibilitam aos estudantes o aprofundamento do autoconhecimento a partir da reflexão (Quem sou eu? Quais meus interesses? Como me relaciono comigo mesmo e com os outros? O que quero para minha vida? O que faço/posso fazer para atingir meus objetivos?) com ações de pesquisa, discussão, apropriação e produção de conhecimentos sobre tais temáticas. Outro foco importante é a conexão entre essas vivências ligadas à identidade pessoal e questões sociais, culturais e ambientais contemporâneas, na perspectiva de uma formação cidadã que conjugue a capacidade de estabelecer metas e estratégias de desenvolvimento pessoal que propiciem escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas. Não obstante, é igualmente relevante permitir que esses jovens pensem sobre como desejam continuar seus estudos após o ensino médio e quais as suas aspirações e oportunidades para inserção no mundo do trabalho. BRASIL, 2019, p. 61.¹²

Com definições vagas e tautológicas, é relevante a observação de que protagonismo e projeto de vida estão intrinsecamente ligados, pois, embora a BNCC indicasse essa concepção, não havia uma explicitação clara.

Da mesma maneira, no trecho acima, o Projeto de vida aparece atrelado ao autoconhecimento e às vivências ligadas à identidade pessoal, considerando também as questões sociais, culturais e ambientais. Também há ênfase para o estabelecimento de metas e estratégias para o desenvolvimento pessoal e escolhas de vida saudáveis e éticas.

¹² Grifo nosso.

Sobre a abordagem do conteúdo prescrito, que as obras devem observar, são elencadas orientações para cada uma das dimensões do Projeto de Vida.

Para a primeira dimensão, “Autoconhecimento”, o documento indica que

O autoconhecimento deve ser entendido como **busca contínua** pela compreensão de si mesmo, o que envolve aprender a **se aceitar**, a **se valorizar**, desenvolvendo assim a capacidade de **confiar em si, de se apoiar nas próprias forças e de crescer em situações adversas**, sendo resiliente e autônomo, estabelecendo objetivos, **de forma planejada**, para a sua vida. BRASIL, 2019, p. 66.¹³

Quanto a segunda dimensão, “Expansão e exploração”, essa deve abordar a necessidade do bem comum e de questões relacionadas à coexistência e vida coletiva e a compreensão de si como parte de um coletivo e como parte interdependente de redes locais e virtuais (BRASIL, 2019).

Na terceira dimensão, “Planejamento”, o Edital orienta abordar o entendimento sobre o

[...] mundo do trabalho como “um dos elementos-chave que permite vários níveis de sociabilidade, ligados à mobilidade social (aumento de renda), mas também à construção de relações afetivas com os colegas de trabalho e à contribuição com a sociedade em geral a partir do fazer produtivo. BRASIL, 2019, p. 68.

Assim como, abordar a ação no mundo a partir de uma profunda reflexão sobre si mesmo, o outro e o nós, “com vistas a um rigoroso planejamento estratégico e cidadão para o presente e o futuro, levando em consideração necessidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2019).

O Edital afirma que,

Nessa última dimensão, deve-se apoiar os jovens a planejar passos presentes e futuros para orientar a sua caminhada no final do ensino médio e após o seu término. O foco é desenvolver a capacidade de estabelecer metas ancoradas em estratégias, com intuito explícito de fortalecer a *flexibilidade*, a *perseverança*, a *autonomia* e a *resiliência* para lidar com obstáculos e frustrações. BRASIL, 2019, p. 68.

Portanto, as indicações sobre o Projeto de Vida presentes no Edital estão em concordância com a definição presente na BNCC. Auxiliam, de forma complementar, o entendimento e compreensão sobre o real significado da proposta do Projeto de Vida como eixo central da BNCC e como componente curricular.

De acordo com o Guia PNL D 2021, entre as obras inscritas, foram selecionadas para o programa 24 obras de 15 editoras diferentes.

¹³ Grifo do autor.

3.4. O PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

A partir da definição de Projeto de Vida na BNCC e das indicações presentes no Edital para o PNL D 2021 para as obras didáticas desse componente curricular, analisaremos os sentidos, significados e implicações dessas concepções, com base nas reflexões de Dardot e Laval (2016) e nos conceitos de “sujeito neoliberal” e “empresa de si mesmo”.

A principal característica da racionalidade neoliberal é a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016). Por conseguinte, os autores buscam compreender sociologicamente o processo que produz esse novo sujeito. Em suas palavras,

Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do “sujeito empresarial”, favorecendo a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo. Alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos. DARDOT; LAVAL, 2016, p.421.

Entre as práticas discursivas e institucionais, que se tornaram de corriqueiras à hegemônicas no fim do século XX, está a “cultura de empresa”. Essa cultura de empresa e a valorização ideológica em torno da figura da empresa estão relacionadas a um tipo de racionalidade de conjunto. Esses são elementos proeminentes no discurso voltado ao governo de si mesmo neoliberal. Por sua vez, esse discurso, enquanto *governamentalidade empresarial*¹⁴, permite descrever as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos, assim como, prescrever os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos. Um mesmo discurso uníssono que se emprega ao sujeito, ao Estado e à empresa, de forma a articular uma definição de sujeito e de sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dardot e Laval (2016) afirmam que a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita e ordena os meios de governá-lo para que ele se conduza como uma entidade

¹⁴ O conceito de governamentalidade foi desenvolvido por Michel Foucault e é utilizado por Dardot e Laval (2016) para significar as múltiplas formas dessa atividade pela qual os indivíduos, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros e governá-los. A governamentalidade empresarial visa estimular um autogoverno do indivíduo ao produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo.

em competição, maximizando seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. Isso pois,

A racionalidade empresarial apresenta a vantagem incomparável de unir todas as relações de poder na trama de um mesmo discurso. Nesse sentido, o léxico da empresa contém um potencial de unificação dos diferentes “regimes de existência”, o que explica os governos terem recorrido largamente a ele. Em particular, permite articular os objetivos da política adotada a todos os componentes da vida social e individual. Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar. DARDOT; LAVAL. 2016, p.434.

Portanto, o sujeito produzido pela racionalidade neoliberal é o “sujeito neoliberal”, uma entidade em competição, que deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. Um sujeito que se auto governa como uma empresa, tornando-se um “sujeito empresa de si mesmo”.

O modelo de governo da empresa, baseado numa lógica de competição, enquanto modelo de autogoverno, impele o sujeito a conformar-se à um trabalho interior contínuo, ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua e aceitar a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado de trabalho. Para o sujeito neoliberal e empresa de si mesmo, todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos, de forma que a economia se torna uma disciplina pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dessa maneira, entendemos que o Projeto de vida na BNCC, está associado a elementos da formação de uma subjetividade neoliberal. Ao abordar o projeto de vida, enquanto imbricado ao conceito de protagonismo, se estimula a auto responsabilização e a meritocracia, uma vez que, é defendida a ideia de que todos os estudantes são capazes de aprender e de realizar seus projetos de vida, que basta se dedicarem, ignorando as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Ao estimular o desenvolvimento de um projeto de vida com metas e planejamento estratégico, em que todas as escolhas devem ser voltadas para quem se quer ser com ênfase para a vida profissional e o mercado de trabalho, se impele ao autogoverno do sujeito empreendedor si mesmo. Toda a escolha de vida está atrelada ao desenvolvimento

de si enquanto um investimento, toda a atividade visa ao aperfeiçoamento contínuo, numa lógica de competitividade e de auto responsabilidade por sua própria trabalhabilidade.

Considerando que a BNCC visa o desenvolvimento de competências e habilidades, para formar jovens para um mercado de trabalho imprevisível, para viabilizar seus projetos de vida e continuar aprendendo, para se adaptarem de forma flexível a novas condições de ocupação, a partir de discursos vagos e tautológicos sobre protagonismo e empreendedorismo, formam-se sujeitos a partir de uma governamentalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no primeiro capítulo, a BNCC possui como fundamentação pedagógica o desenvolvimento de competências e habilidades e define como “direitos de aprendizagem” e “objetivos de aprendizagem” as Dez Competências Gerais da Educação Básica. Esse enfoque pedagógico é baseado na “pedagogia das competências”, que segundo Duarte (2001), faz parte das “pedagogias do aprender a aprender” e possuem uma lógica de “treinamento” (*coaching*), uma vez que as competências são construídas através do exercício em situações complexas e cotidianas. Essa vertente pedagógica ganha força durante os anos 1990, como uma releitura do escolanovismo (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2011), amplamente divulgada a partir de sua presença no Relatório à Unesco da *Comissão Internacional para a Educação no Século XXI*, presidida por Jacques Delors, publicado pela Unesco em 1996.

Laval (2019) aponta como a noção de competência tem conexão com a eficiência e a flexibilidade exigida dos trabalhadores na sociedade neoliberal, de forma que reforça a ideia de constante aprendizado para a adaptação e responsabilização do indivíduo sobre sua trabalhabilidade.

Quanto a Reforma do Ensino Médio, vimos como esta também está baseada na pedagogia das competências e como foi proposta de maneira apressada e autoritária através da MP 746/2016, por Michel Temer (MDB) após o golpe jurídico-parlamentar de 2016.

A Lei do Novo Ensino Médio apresenta um currículo estruturado a partir de uma base comum, que prevê como conteúdos obrigatórios Português e Matemática, ao lado de cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação técnica e profissional) e da ênfase ao Projeto de Vida, como componente curricular e como eixo central que deve orientar as práticas escolares. A Lei também modificou as regras de financiamento da educação pública, permitindo assim parceiras público-privadas e também convênios com instituições privadas de ensino à distância.

A Lei do NEM representa um esvaziamento curricular ao diluir conteúdos de disciplinas em “estudos e práticas” e ao não garantir a oferta de mais de dois itinerários formativos nas escolas, limitando a “escolha” dos alunos, um dos elementos mais enfatizados nas propagandas sobre a Reforma; prevê o aumento da carga horária, porém

sem recursos para a melhora e adequação dos espaços físicos das escolas para o novo formato. Entre muitos outros problemas que estão sendo vivenciados pelas escolas com a implementação do NEM a partir de 2022.

Igualmente abordamos como a Reforma do Ensino Médio está em sintonia com as Reformas Neoliberais da Educação, no contexto global.

Em seguida, no capítulo dois, compreendemos qual a origem e as concepções acerca do Projeto de Vida, sua relação com o campo da psicologia do desenvolvimento e como este dialoga com o campo da educação a partir de uma noção vaga e tautológica de protagonismo.

A maioria dos estudos que abordam o tema, usam como referência a conceituação de Projeto de Vida enquanto “*purpose*”, a partir do psicólogo norte-americano William Damon, que pode ser sintetizado como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências para o mundo além do eu”, o que inclui o planejamento de estratégias para a sua viabilização.

No Brasil, o Projeto de vida esteve presente como componente curricular em programas de ensino em tempo integral desenvolvidos por institutos sem fins lucrativos, que possuem ligações com o empresariado e o espaço privado, por meio de parcerias com Secretárias estaduais de educação. A partir de então, institutos e movimentos ligados ao setor privado, como o Todos pela Educação, ICE, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann, elaboraram estudos, seminários e cartilhas para promover o modelo de Ensino Médio a partir do Projeto de Vida. Esses mesmos agentes também estiveram presentes durante os debates para a Reforma do Ensino Médio e influenciando o direcionamento da BNCC para o NEM.

No terceiro capítulo analisamos qual é a definição de Projeto de Vida presente na BNCC e no Edital do PNL D de 2021, para compreender de maneira mais profunda qual o seu real sentido.

Vimos como a definição da BNCC para o Projeto de Vida se assemelha ao conceito de William Damon e que seu propósito é formar jovens que possam se inserir no mundo do trabalho “complexo e imprevisível”, que saibam como viabilizar seus projetos de vida e continuar aprendendo constantemente, para que assim se adaptem com flexibilidade as condições atuais da sociedade neoliberal.

Essa perspectiva estimula o desenvolvimento de sujeitos neoliberais, conforme o conceito de Dardot e Laval (2016). O protagonismo e o empreendedorismo estimulados a partir do Projeto de Vida como eixo central da BNCC, incentivam a auto

responsabilização e o autogoverno, favorecendo a governamentalidade neoliberal do sujeito empreendedor de si mesmo.

Não ignoramos que o Projeto de Vida pode ser desenvolvido de outra maneira e que há uma diferença entre os currículos e as práticas desenvolvidas, muitas vezes havendo uma releitura de certos conceitos e recomendações. Porém, o Projeto de Vida na BNCC, entendido como mais uma competência a ser desenvolvida e atrelado aos aspectos neoliberais presentes na Base e NEM desde sua formulação, acaba por reforçar a formação de um sujeito neoliberal e empreendedor de si mesmo. Apontamos igualmente como diversos autores destacam a aproximação do discurso promovido por esses institutos vinculados ao setor privado, com o discurso e as prescrições dos organismos multilaterais sobre o Ensino Médio e a educação para o século XXI. Esses discursos que anunciam o empreendedorismo de si e que pouco problematizam os aspectos coletivos das desigualdades estruturais.

Por fim, o edital para o PNLD não especifica o significado das expressões vagas presentes nas orientações e desqualifica a formação de especialistas em educação, já que autores com formação em qualquer área podem propor livros didáticos para o componente Projeto de Vida.

Destacamos em nossa análise que o Projeto de vida na BNCC está associado a elementos da formação de uma subjetividade neoliberal. Ao abordar o projeto de vida, enquanto imbricado ao conceito de protagonismo, estimula-se a auto responsabilização e a meritocracia, uma vez que, é defendida a ideia de que todos os estudantes são capazes de aprender e de realizar seus projetos de vida e, que basta se dedicarem, ignorando as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Este TCL aponta para a importância de novas pesquisas sobre a atuação de grupos ligados ao setor privado na proposição de novas agendas educacionais, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades, que desqualificam certos conteúdos anteriores a implementação da BNCC com o argumento de que “a escola não prepara para a vida”, deixando em segundo plano a desprofissionalização de professores e precarização das escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; FARIAS, Magno Nunes; PERES, Selma Martines; SOUSA, Michele Augusta de Moraes. A implantação da disciplina projetos de vida em dois estados brasileiros. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 1-17, abr. 2022. Semestral. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharettilhas/issue/view/2254>. Acesso em: 30 set. 2022.

ALVES; M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, 2020.

BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. Novo Ensino Médio: análise e projeções - Entrevista com Daniel Cara. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, p. 7-18, jun. 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.

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 13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Edital de Convocação Nº 03/2019/CGPLI, PNLD 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Guia Digital PNLD 2021 Projeto de Vida. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio. Acesso em: 23. jun. 2023.

COSTA, Thamires Aragão Oliveira. **A participação dos empresários no Novo Ensino Médio**. 2022. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - Unb, Brasília/DF, 2022.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-21, jun. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469835845>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. Cap. 9. p. 321-376. Tradução de Mariana Echalar.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. n.18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

FARIAS, Rosane de Abreu. **"Novo" Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo**: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais. 2022. 335 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA, Mara Ephigênia Cáceres. O Projeto de Vida nas Escolas do Programa Ensino Integral. **Ambiente Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 251-261, dez. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de vida no currículo do ensino médio: a educação à serviço da pedagogia do mercado. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-25, set. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. Tradução de Mariana Echalar.

LAVAL, Christian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. In: Blog da Boitempo. 30, set. 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MELLO, G. N. (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer técnico da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/1998. Brasília: CEB, 01 jun. 1998.

MICHETTI, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao "espírito do capitalismo" via educação pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 55, n. 3, p. 302-314, 31 dez. 2019. Quadrimestral. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/csu.2019.55.3.01>.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: as disputas acerca da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19. 2020. Quadrimestral.

ROCHA, Andreia Gonçalves. **COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA**: uma estratégia neoliberal para o ensino médio. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2023.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. **Nova Paideia: Revista interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/Df, v. 1, n. 2, p. 19-34, jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do discurso neoliberal na Educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, nº 20, p. 19-31, jan/jun, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; SOUZA, Liliane Bordignon de; ALMEIDA, Patrícia Albieri. Projeto de vida: como pesquisadores da área da psicologia e da educação abordam essa categoria?. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 17, p. 1-24, 19 maio 2023. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271996187>.

VICENTIN, Marcelo; SILVEIRA, Carlos Roberto da. Projeto de Vida do Programa Ensino Integral: protagonismo neoliberal. **Interedu: Investigación, Sociedad y Educación**, v. 2, n. 5, p. 11-39, dez. 2021.