



Volume 18

Seção Artigo e94277

17 de junho de 2024

“Projeto de Vida”: O fim e o meio do Programa Inova Educação¹

“Life Project”: end and mean of the ‘Programa Inova Educação’

“Proyecto de Vida”: el fin y los medios de lo ‘Programa Inova Educação’

Amanda Hebling do Amaral²

Citação: AMARAL, Amanda Hebling do. “Projeto de Vida”: O fim e o meio do Programa Inova Educação. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 18, e94277. Junho de 2024.

<http://10.5380/jpe.v17i0.94277>

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que se dedicou à análise da implementação do componente curricular Projeto de Vida no estado de São Paulo. Por meio da análise de documentos e materiais produzidos pela Secretaria de Educação do estado e por instituições privadas diretamente envolvidas com os processos aqui tratados, foi possível concluir que os reformadores percebem o Projeto de Vida como solução para os diagnósticos, produzidos por eles, dos problemas do Ensino Médio no Brasil. Por outro lado, por meio da realização de entrevistas com professoras e estudantes de uma escola estadual de Campinas-SP, foi possível verificar que a comunidade escolar questiona o papel do Projeto de Vida na formação dos estudantes e tem elaborado formas de contornar seus objetivos.

Palavras-chave: Reforma de Ensino; Sociedade e Educação; Políticas Públicas em Educação; Projeto de Vida.

Abstract: This article presents the results of the research dedicated to the implementation analysis of the Life Project curricular component in the state of Sao Paulo. Through the analysis of documents and materials produced by the state’s Department of Education and by private institutions directly involved in the processes here examined, it was possible to conclude that the policymakers view the Life Project as the solution to the diagnostics, by them produced, of the issues with the High School in Brazil. On the other hand, through the interviewing of teachers and students at a state school in Campinas-SP, it was possible to attest to the community’s questioning of the Life Project’s part in the students’ formation and their means of dodging its goals.

Keywords: Education Reform; Society and Education; Education Public Policies; Life Project.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de pesquisa dedicados al análisis de la implementación del

¹ Financiamento: CAPES/CNPq.

² Bacharel em Sociologia. Mestranda em Sociologia na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4177-3777>. E-mail: amanda.hdoamaral@gmail.com.

componente curricular Proyecto de Vida en el estado de São Paulo. Por medio del análisis de documentos y materiales producidos por la Secretaría de Educación del estado y por instituciones privadas directamente involucradas con los procesos aquí tratados, ha sido posible concluir que los reformadores perciben el Proyecto de Vida como solución para los diagnósticos, por ellos producidos, dos problemas de la Enseñanza Media en Brasil. Por otro lado, por medio de las realizaciones de entrevistas con profesores y estudiantes de una escuela estadual de Campinas-SP ha sido posible verificar que la comunidad escolar cuestiona el rol del Proyecto de Vida en la formación de los estudiantes y ha elaborado formas de contornar sus objetivos.

Palabras clave: Reforma de la Enseñanza; Sociedad y Educación; Políticas Públicas en Educación; Proyecto de Vida.

Introdução

Este artigo reúne resultados de pesquisa³ na qual foi investigada a implementação do Projeto de Vida como componente curricular nas escolas públicas do estado de São Paulo. O objetivo deste trabalho é demonstrar a centralidade do componente no bojo das reformas curriculares recentes e discutir as divergências e contradições entre as idealizações dos reformadores e as percepções e movimentos concretos de implementação vividos por professoras e estudantes de uma escola pública da rede paulista.

No conjunto de modificações no sistema de ensino nacional preconizadas pela Lei n. 13.415 de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, e pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduzida por ela, o projeto de vida emerge como objetivo de ensino e “eixo central em torno do qual a escola pode organizar as suas práticas” (BRASIL, 2018, p. 472), e é definido da seguinte maneira:

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 constranger seus desejos (BRASIL, 2018, pp. 472-473).

Portanto, fundamenta-se na percepção da diversidade de interesses entre os estudantes e da necessidade de atender a suas demandas individuais, orientando-os a tomarem decisões “em sintonia com seus percursos e histórias”, com protagonismo e autoria (Ibidem).

³ Trata-se da pesquisa “A implementação do “projeto de vida” como componente curricular em uma escola pública no Estado de São Paulo”, realizada entre agosto de 2020 e agosto de 2021, financiada pelo PIBIC-CNPq e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade Estadual de Campinas..

Já no contexto do estado de São Paulo, o Projeto de Vida figura como componente curricular das escolas públicas participantes do Programa Ensino Integral (PEI) desde 2012 (GOULART; ALENCAR, 2021). Para efetuar as mudanças previstas pela Reforma e pela BNCC, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), no ano de 2020, implementou em toda sua rede o Programa Inova Educação, instituindo o Projeto de Vida como componente curricular na grade horária de todos os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio da rede, expandindo o modelo das PEI para as escolas de tempo regular (Ibidem). A nova disciplina tem como objetivo apoiar “o estudante no planejamento na escola e do seu futuro” (SEDUC-SP, [s.d.a]), inserindo no currículo um espaço e tempo próprios para auxiliar os jovens no planejamento dos estudos e no delineamento de seus objetivos.

A atenção ao projeto de vida dos estudantes insere-se em um processo de individualização da aprendizagem e da articulação entre o que se aprende em sala de aula e as demandas da sociedade contemporânea, em especial do mundo do trabalho (SILVA, 2017). Nesse sentido, compreende-se que as reformas curriculares recentes se inserem em um movimento global de reestruturação produtiva e emergência de uma nova racionalidade, caracterizada como neoliberal, que passa a demandar da escola a produção de um novo tipo de sujeito, capaz de se acomodar a uma sociedade marcada pela ausência de proteção do Estado (GENTILI, 2010; LAVAL, 2004; FRIGOTTO, 2010; BROWN, 2006). Um sujeito, portanto, flexível, que se responsabiliza por suas escolhas e resultados, capaz de encontrar saídas em meio a um mercado de trabalho precarizado e instável (BROWN, 2006; LAVAL, 2004; SENNETT, 2012).

Nesse novo cenário, o valor e a razão de ser da educação reduzem-se a seu papel no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à empregabilidade no novo mercado de trabalho, que passa a exigir muito mais conhecimentos práticos e aplicáveis, implicando em uma formação mais comportamental do que ligada aos saberes produzidos e acumulados pela humanidade (GENTILI, 2010; LAVAL, 2004; FRIGOTTO, 2010).

Desse modo, este trabalho busca revelar o papel central que opera o Projeto de Vida como componente curricular nesse processo por conta do seu potencial em gerar esse novo sujeito, por meio do desenvolvimento das chamadas habilidades e competências socioemocionais.

No entanto, há uma distância entre as mudanças planejadas no ensino e o resultado vivido em sala de aula. Isso porque os docentes e discentes, responsáveis pela implementação dessas medidas, são agentes sociais autônomos, com suas próprias concepções de mundo, capazes de ressignificação e reinterpretação (NASCIMENTO, 2022). Por isso, é necessário olhar também para a escola e investigar os sentidos dados pelos sujeitos a essas reformas.

Para abarcar essa dinâmica, foi realizada uma análise dos documentos produzidos no contexto do Programa Inova Educação e do Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio do estado de São Paulo e uma pesquisa de campo em uma escola pública estadual localizada em Campinas-SP. A investigação aqui disposta é balizada pela interpretação do contexto da formulação e promulgação das recentes alterações curriculares do Ensino Médio brasileiro, inseridos em um processo de aprofundamento e ampliação global da racionalidade neoliberal, e quais os atores envolvidos nesse processo. No caso brasileiro, nota-se a atuação, cada vez maior, de institutos e fundações empresariais sem fins lucrativos nas definições dos rumos e formatos da educação pública, fazendo imperar seus interesses acima das demandas da comunidade escolar (ADRIÃO, 2018).

Os resultados apresentam-se em duas partes: primeiro, discute-se a participação de atores privados na definição das políticas públicas para educação no país e são analisados os documentos selecionados no intuito de compreender os sentidos atribuídos ao Projeto de Vida como componente; segue, então, a descrição das entrevistas realizadas com professoras e estudantes da escola investigada. A conclusão traz uma discussão sobre o papel central que opera o Projeto de Vida em uma nova definição de qualidade educacional, em contraponto com os movimentos de resistência e as possibilidades abertas de ressignificação operadas pela comunidade escolar.

Metodologia

A pesquisa seguiu metodologias qualitativas buscando a compreensão dos agentes (SOARES et al., 2011), incluídos aqui tanto aqueles responsáveis pela idealização - os reformadores - quanto pela implementação - a comunidade escolar - das reformas curriculares. Para analisar as posições dos próprios reformadores, realizou-se análise documental dos materiais produzidos pela Seduc-SP entre os anos de 2019 e 2021 referentes ao Programa Inova Educação e ao novo Currículo Paulista para o Ensino Médio,

incluindo as *Diretrizes Curriculares do Projeto de Vida* e o *Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o Século XXI*. Além disso, considerando a participação ativa de instituições privadas nos processos de formulação das políticas aqui tratadas, foram analisados, também, os documentos referentes à pesquisa Projeto de Vida desenvolvida pela Fundação Lemann em 2016 e ao projeto *Minha Escola* do Instituto Ayrton Senna [IAS], que serviu como protótipo para o Programa Inova Educação (IAS, [s.d.c]).

A análise documental foi apoiada em bibliografia sobre o contexto e os atores envolvidos na construção desses documentos, por considerar que isso permite analisar os interesses e esquemas conceituais que os situam (SOARES et al., 2011). Além disso, investigou-se as ações estratégicas e discursivas investidas pelos atores governamentais e empresariais na produção de sentido, na definição de problemas sociais e no oferecimento de soluções para esses problemas (JESSOP, apud. VERGER et al., 2017), especialmente quanto à necessidade do Projeto de Vida no contexto das reformas educacionais e em sua relação com o mercado de trabalho contemporâneo.

Para dar conta do destino e dos destinatários desse material - a escola e a comunidade escolar (CORSETTI, 2006) -, foram realizadas, em 2021, três entrevistas semiabertas individuais com professoras do Ensino Médio e do Ensino Fundamental que ministravam as aulas de Projeto de Vida e duas entrevistas em grupos focais com, ao todo, quatro estudantes da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio de uma escola estadual em Campinas-SP. Trata-se de uma escola urbana, localizada próxima a uma Universidade Pública e a um terminal de ônibus, o que permite que atenda a estudantes de vários bairros do entorno, e oferece o Ensino Médio em tempo parcial. A escola atende, em média, 500 estudantes e possui um Indicador 5 de Nível Socioeconômico, ou seja, os estudantes são, em geral, de classe média (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Foram confeccionados roteiros de perguntas abertas para as professoras e para os estudantes, deixando espaço para a interação fluida entre entrevistadora e entrevistados (LIMA, 2016). Os roteiros foram construídos a partir de um tema central, elaborando questões claras e abertas, seguindo uma sequência lógica, mas a pesquisadora foi flexível na condução das questões, mantendo o ritmo da conversa com os participantes (Ibidem). Por terem sido realizadas durante a pandemia do novo Coronavírus, as entrevistas foram realizadas remotamente, por meio de videochamadas com as docentes e por ligação

telefônica com os estudantes, para garantir a segurança dos participantes e da pesquisadora.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. Na análise das entrevistas, buscou-se o sentido atribuído por esses atores às reformas educacionais recentes, em especial a respeito da introdução do Projeto de Vida como componente curricular. Para a escrita deste artigo, os nomes dos participantes foram alterados.

Projeto de Vida no olhar dos reformadores

Agentes públicos e entidades empresariais

Importa de início assinalar a participação ativa de atores do setor privado, principalmente do setor empresarial, no processo de elaboração das reformas educacionais recentes (ADRIÃO, 2018). De acordo com Goulart e Alencar (2021), a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e o Programa Inova Educação, inserem-se num conjunto amplo de alterações no sistema escolar brasileiro formulado por uma rede de atores privados articulados a organismos internacionais, voltados à adaptabilidade da classe trabalhadora jovem às novas exigências do capitalismo global.

Um dos modos de atuação desses grupos dá-se no levantamento de dados e na produção de diagnósticos em relação à educação. Por exemplo, a Fundação Lemann, em 2016, realizou uma pesquisa denominada Projeto de Vida, tendo como objetivo, através de entrevistas com jovens egressos do Ensino Médio, professores, membros da sociedade civil e empregadores, analisar “a capacidade das instituições de ensino de propiciar os meios necessários para os jovens atingirem seus objetivos na vida adulta” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018), ou seja, compreender o papel da escola na concretização dos seus projetos de vida, além de subsidiar a elaboração da BNCC (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016b).

A conclusão à qual a Fundação afirma ter chegado é que existiria um descolamento entre o que é oferecido aos jovens na escola e o que será exigido deles fora dela, mais especificamente no mundo do trabalho (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016a). Isso se refere, especialmente, à suposta falta de relacionamento entre conteúdo e prática, atribuída à ausência de desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida adulta (Ibidem). Assim, o problema da escola, para esses atores, seria a inutilidade do

conhecimento adquirido nela para os estudantes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016b). A BNCC, assim como o Programa Inova Educação e o Currículo Paulista, reiteram esse diagnóstico e se impõe como solução a ele, através da flexibilização curricular, do foco em habilidades e competências e, em especial, do acolhimento dos projetos de vida dos estudantes.

No que diz respeito às reformas realizadas especificamente no estado de São Paulo, é notável a participação direta do Instituto Ayrton Senna no processo de formulação do Programa Inova Educação por meio do protótipo curricular *Minha Escola*. Em 2018, a Seduc-SP estabeleceu um acordo de cooperação com o IAS que previa uma política de educação integral, baseada nas chamadas competências para o século XXI, adaptada a escolas de tempo parcial (GOULART; ALENCAR, 2021). A educação integral configura o principal objeto de pesquisa do IAS e, de acordo com ele, seria o caminho para superar os problemas da educação, associados à distância entre ensino e vida, e “enfrentar os desafios do século 21” (IAS, [s.d.b]). Assim, para o IAS, seria preciso superar “o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida” (IAS, [s.d.a]). Seria, portanto, para essa aprendizagem prática, comportamental, portanto, que o Programa Inova e o Currículo Paulista caminham.

A Reforma no estado de São Paulo: centralidade do Projeto de Vida

Para implementar as mudanças previstas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, a Seduc-SP elaborou, em conjunto com o IAS, o Programa Inova Educação, que começou a ser introduzido no início de 2020 nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As principais mudanças introduzidas consistem na ampliação do horário escolar em 15 minutos; na diminuição do tempo de cada aula para 45 minutos, o que permite acrescentar uma aula por dia, passando a sete aulas diárias; e a introdução de três novos componentes curriculares: Tecnologia, disciplinas eletivas e Projeto de Vida (SEDUC-SP, [s.d.a]). A disciplina de Projeto de Vida é oferecida em duas aulas semanais, podendo ser ministrada por qualquer docente que concluir um curso à distância de 60 horas.

Como “principal componente da proposta” (IAS, [s.d.b]), o Projeto de Vida deveria criar um espaço de aproximação entre a escola, o universo juvenil e a vida futura dos estudantes. A justificativa deste componente passa pela compreensão de que os estudantes desejam receber orientações para descobrir seus sonhos e fazer escolhas

alinhadas a eles (SEDUC-SP, [s.d.a], p. 9). O Projeto de Vida coloca-se como resposta a essa demanda, com a pretensão de possibilitar aos alunos processos de reflexão para planejar e alcançar seus objetivos futuros.

O papel do Projeto de Vida é reforçado quando, em 2021, passa a ser implementado o novo Currículo Paulista, que inclui os itinerários formativos na organização curricular do Ensino Médio, com o objetivo de responder à necessidade de flexibilização e diversificação do currículo tendo em vista as diferentes demandas dos jovens e permitindo, em tese, uma maior possibilidade de escolha (SEDUC-SP, 2020b). Importante notar que, no segundo ano de pandemia, com as aulas ainda em estilo híbrido (presenciais e remotas), a implementação de um novo Currículo, o primeiro do Brasil alinhado à BNCC (SEDUC-SP, 2020a), que modifica profundamente a organização da escola, manteve-se a partir de um processo improvisado e autoritário que impediu a participação efetiva de docentes e estudantes (CARVALHO; CAVALCANTE, 2022).

Considerando o diagnóstico do descolamento entre escola e vida, o novo Currículo apresenta-se com o objetivo de formar para a vida, referindo-se “à aquisição, ao fortalecimento e à consolidação de valores e ideais, e à capacidade de fazer escolha de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (SEDUC-SP, 2020b, p. 28), tendo o Projeto de Vida como facilitador da tomada de decisões. Alinhada a essa preocupação, coloca-se a formação de competências socioemocionais visando o desenvolvimento pleno dos estudantes (Ibidem, p. 8), de modo que, nas Diretrizes Curriculares para o Projeto de Vida, “formação para a vida” e “competências socioemocionais” aparecem como eixos formativos, junto com “excelência acadêmica”. Assim, o Projeto de Vida é o centro não só das práticas escolares, que precisam girar em torno dos objetivos e demandas individuais dos estudantes, mas do próprio desenvolvimento das competências: a realização do projeto de vida torna-se o fim e o meio da educação.

O amplo enfoque no desenvolvimento de competências nas reformas educacionais recentes tem relação com a necessidade de aplicação dos conhecimentos na vida prática, como forma de aproximar o conhecimento da vida cotidiana, dando sentido ao que é aprendido na escola. Tanto na BNCC quanto no Programa Inova e no Currículo Paulista, é apontada a necessidade de que o estudante reconheça as demandas da sua comunidade e, com protagonismo e inovação, construa soluções para os problemas do coletivo (SEDUC-SP, [s.d.b]). Desse modo, a função e o valor da escola, especialmente do Ensino Médio, encontram-se não mais no corpo de saberes adquiridos e compartilhados, mas na

aplicabilidade prática desses conhecimentos e, principalmente, das competências e habilidades adquiridas na escola para a vida social, especialmente para o mundo do trabalho em sua configuração atual.

Nesse sentido, o Currículo Paulista aponta para a necessidade de preparar os jovens para “o desempenho de ‘profissões’, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (SEDUC-SP, 2020b, p. 28). Reconhecendo as incertezas do mundo do trabalho contemporâneo, ao contrário de questioná-las, os reformadores apontam para a necessidade de os jovens serem preparados, por meio de competências e habilidades socioemocionais, para conviverem com elas. Desse modo, visam formar um trabalhador “habitado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias” (Ibidem).

Não por acaso, o Projeto de Vida aparece conectado ao eixo Empreendedorismo dos itinerários formativos do Currículo Paulista, que tem como objetivo a “mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (SEDUC-SP, 2020b, p. 197). Estreitamente relacionado ao mercado de trabalho e à necessidade de adaptação ao cenário contemporâneo, é o eixo que mais faz referência ao Projeto de Vida: articulando os sonhos e desejos dos estudantes com as demandas incertas do mercado de trabalho, assinala ser necessário ao estudante saber que “empreender não está atrelado apenas a desenvolver um produto ou abrir uma empresa. Trata-se de traçar e executar metas de modo a colocar em prática seu projeto de vida” (Ibidem, p. 219).

Sala de aula como espaço de resistência

A participação de entidades privadas no processo de formulação das propostas aqui analisadas acabou por suplantar as opiniões e críticas dos docentes e discentes (MICHETTI, 2020), que são mais diretamente impactados por essas mudanças. Considerando a importância de compreender o modo de implementação de tais reformas, bem como as possibilidades de resignificação e resistência, são relatadas aqui as percepções de representantes desse grupo, a partir das entrevistas realizadas com professoras e estudantes de uma escola estadual de Campinas-SP.

Docentes em processo de ressignificação e resistência

Em relação às docentes, importa primeiro destacar qual o motivo que as levou a ministrarem as aulas de Projeto de Vida. As três professoras entrevistadas são da área de Ciências Humanas, sendo duas formadas em Ciências Sociais e uma em Geografia, e, quando questionadas sobre o que despertou o interesse no componente, todas afirmaram que, por conta da atribuição de aulas, acharam vantajoso completarem suas cargas na mesma escola por meio das disciplinas do Inova, como resumido pela professora Laura: “Pra ser bastante sincera, não houve interesse. [...] a possibilidade de ter toda a minha jornada num único período me pareceu atrativo com essas novas disciplinas do Inova”.

Quanto à formação, as professoras apontaram o caráter “fraco” ou “raso”, muito baseado em senso comum, dos conteúdos das formações para Projeto de Vida, e para a presença maciça do ideário empresarial, representado, especialmente, pela participação do Instituto Ayrton Senna. As professoras notam a presença do IAS nos materiais produzidos e no discurso empresarial imbricado nas propostas:

Mas o curso é o Instituto Ayrton Senna que pensou, né, então tem muito desse pensamento deles, assim, que vai falar sobre esse aluno protagonista [...] tem muito essas competências socioemocionais que eles chamam [...] a forma como os textos são escritos você dá pra ver que é o Instituto Ayrton Senna [...] além disso, eles visualmente estão presentes, né. Os logos deles sempre estão nos vídeos de formação, nos materiais didáticos também (Prof.^a Catharina).

As professoras também concordam em relação ao conteúdo do Projeto de Vida. As três percebem a importância de que os alunos recebam orientação e duas delas compreendem que essa orientação constitui, ao menos em partes, o papel da escola e da docência. No entanto, não consideram que o Projeto de Vida, do modo proposto pela Seduc-SP, responda a essas necessidades. Para elas, o componente está imbuído de um ideário empresarial e meritocrático, que romantiza a ideia de “sonho” e reduz os planos e projetos dos estudantes ao mundo do trabalho, desconsiderando as outras dimensões:

[...] a ideia de ter uma disciplina que ajude, auxilie o estudante na organização da sua vida, [...] eu não acho ruim. Eu acho que é uma orientação a mais e não acho ruim. Acho que é bom, na verdade [...]. Mas eu acho que como ela tá sendo implementada e o objetivo que acaba ficando claro é que mancha um pouco a ideia [...]. Eu acho que é muito empresarial [...], hoje a escola pública tá muito atravessada pela lógica empresarial, inclusive com as empresas lá dentro, né? (Prof.^a Laura).

Atrelada a isso está a percepção de que essa proposta estaria interessada em moldar os estudantes ao mercado de trabalho contemporâneo, adaptando-os às situações de incerteza e a necessidade de assumirem responsabilidade por si mesmos, por meio do ideal de empreendedorismo. Assim, os problemas da proposta não estão na ideia “original”, mas em sua mobilização para formar trabalhadores passivos e adaptados às novas demandas do mercado de trabalho:

Muito empreendedorismo, tem uma ideologia muito forte no Projeto de Vida, em todo o material [...], é bem isso: “olha, o mundo do trabalho derreteu, o mercado de trabalho é extremamente precário e o seu lugar pode ser fazer qualquer coisa” (Prof.^a Laura);

[...] parte [...] de querer construir nos estudantes um sujeito passivo frente às transformações nas relações de trabalho, inclusive, né, que a gente está vivendo na sociedade atualmente. Então, não à toa a discussão de empreendedorismo ela tá encarniçada no currículo, né? E é para convencer os nossos estudantes que se eles fracassarem, não conseguirem um emprego, é culpa deles, né, que não estudaram, enfim, que não se dedicaram (Prof.^a Barbara).

Um outro ponto muito mencionado pelas professoras é a desconsideração quanto à delicadeza dos temas que o Projeto de Vida toca. As professoras Laura e Barbara mencionaram que possuem um contato próximo com seus estudantes e compreendem que as aulas de Projeto de Vida abrem um espaço de diálogo muito positivo. No entanto, criam uma demanda emocional que as docentes não se veem capazes de suprir:

[o Projeto de Vida] permite, talvez, a gente ter um tipo de relação mais íntima com os estudantes que estiverem dispostos a se abrir com o professor. A grande questão é que isso gera uma demanda emocional, inclusive, muito grande, né? Tanto para os professores e que, por vezes, não tem formação até para tentar lidar com esses problemas que os alunos acabam por relatar [...]. Mas, assim, no meu caso, em específico, eu tenho isso independente da disciplina de Projeto de Vida (Prof.^a Barbara).

Parte dessa demanda refere-se à ideia de sonho, também muito criticada pelas professoras. As três percebem que lidar com os sonhos dos estudantes, sem frustrá-los, mas apontando para suas potencialidades e possibilidades, demanda muito dos professores e exige que eles lidem com aspectos psíquicos e emocionais que não possuem preparo:

Por isso que eu tô falando que os professores ficam muito incomodados porque lida muito com saúde mental e você não tem esse conhecimento pra tanto [...]. Porque não é verdade que quem se esforça chega [...]. Ele [o estudante] tem que saber como ele tá inserido na sociedade pra ele não se frustrar e ao mesmo tempo não desistir. Então, trabalhar com essas duas coisas não é a mesma coisa que ir atrás de sonho. A ideia de sonho, ela é muito perigosa pra ser trabalhada com alguém que não sabe fazer isso e não tem preparo pra fazer isso (Prof.^a Laura).

No entanto, apesar dessas questões, as professoras apontam a possibilidade de ressignificação do discurso e da utilização das aulas de Projeto de Vida para orientarem os estudantes de forma mais adequada, evitando os discursos meritocráticos e contornando a ideia de sonho:

Então acho que é isso que os professores tentam fazer, né. Pensando em como ele é criado e como chega, né, na ponta, eu vejo muitos professores que eu conheço, pelo menos, com essa preocupação de não ser o que realmente parece. Fazer, mas não fazer exatamente daquela forma, ou seja, ter alguma autonomia sobre essa narrativa que tá sendo passada para o estudante através dos cursos [...], principalmente, de Projeto de Vida (Prof.^a Laura).

Desse modo, as professoras demonstram que, apesar da amplificação dos mecanismos de controle sobre a sala de aula, ainda existe um espaço de autonomia docente a ser aproveitado para reelaborar as propostas.

Por fim, é possível notar o descontentamento das docentes em relação à forma e ao momento de implementação do Programa Inova e, em especial, do Novo Ensino Médio, pois, além da proposta ser inadequada por ter amplo rechaço dos docentes da rede, manter a implementação dessas mudanças durante a pandemia lhes parece estratégico. A carga de trabalho sufocante que os professores experimentaram, atrelado aos maiores artifícios de controle sobre o trabalho docente possibilitados pelo trabalho remoto, têm dificultado a organização da categoria, assim como a imaginação de alternativas e formas de resistir a essas mudanças:

[...] eu fico pensando se não foi para se aproveitar mesmo do momento [...]. Porque você não tem nem como se articular contra ou pensar numa forma diferente, porque você tá num turbilhão do ensino híbrido, você tá numa loucura, né, de não saber como buscar estudante [...]. Você tá com tantas tarefas, na verdade, para além de dar aula e pensar na sua prática que não é muito fácil de refletir sobre isso (Prof.^a Laura).

Os estudantes em elaboração crítica

Os estudantes, por sua vez, retomam o diagnóstico apontado pela Seduc-SP quanto à distância entre o que aprendem na escola e o que necessitam para a vida adulta. Para eles, a escola deveria ser um espaço de aprendizado dos conhecimentos práticos e habilidades específicas que necessitarão para além dela, apontando para um ideal utilitarista de ensino e rejeitando os saberes que, a seu ver, são inúteis:

Eu acho que a escola, no geral, todas as escolas, de rede pública e particulares, pecam no sentido de eles zero nos preparam pra vida adulta, sabe, depois que acabar a escola. Porque eles só formam com pensamento de ENEM e de vestibular [...] e eu acho que isso é muito ruim porque, meu, aprendemos coisas tão desnecessárias na escola, sabe? (Lucas, 2ª série).

No entanto, reiteram o que apontaram as professoras e reforçam que seus professores já cumprem esse papel. Nas palavras de Caroline, o papel do professor vai muito além de um transmissor de conteúdo, cumprindo uma função primordial no desenvolvimento e amadurecimento dos jovens e auxiliando-os em questões relativas a seus planejamentos e relacionamentos além da escola:

Acontecem vários casos desses onde os professores acabam tendo esse papel de segundo pai, segunda mãe. Enfim, vai além da coisa de ser um educador. É como se fosse uma segunda família [...]. Mas, na maior parte das vezes, professores eles te ensinam sobre a vida [...]. É um conhecimento emocional, é uma coisa que, nossa, vai de empatia a política [...] nossa, são várias coisas! (Caroline, 2ª série).

Considerando esses pontos, os estudantes percebem, então, a importância das aulas de Projeto de Vida, por propiciar um espaço para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a vida fora da escola. No entanto, notam uma clara diferença entre a proposta original, como desenvolvida naquele momento por meio do Centro de Mídias, e o que é desenvolvido pelas professoras:

Projeto de Vida, sinceramente falando, assim, o jeito que eles passam, por exemplo, no Centro de Mídias [...] é, assim, totalmente estúpido, na minha opinião [...]. Mas as aulas, em si, eu acho muito interessante. Porque eu tenho aula com a professora Barbara [...]. E, pra mim, a matéria vale a pena por ela (Caroline, 2ª série).

Nota-se, assim, que, para os estudantes, o que supre a demanda por orientação e apoio nas diferentes áreas da vida é a relação professor-aluno que se estabelece em sala de aula, os laços afetivos e de amizade que se desenvolvem e o trabalho de cuidado realizado pelas docentes, e não a disciplina de Projeto de Vida e as propostas curriculares que a constituem. As aulas de Projeto de Vida apresentam-se como espaço institucionalizado para o desenvolvimento dessa relação. No entanto, se não fosse pela existência do laço anterior, não teria sentido: “como é a Laura que dá a minha aula, ela faz a magia acontecer, por isso que eu gosto” (Luana, 3ª série).

Considerações finais

Diante dos argumentos expostos, observa-se que o Projeto de Vida tem papel central no desenvolvimento das reformas educacionais recentes, ao se apresentar como resposta aos diagnósticos levantados da situação da educação escolar. Segundo os reformadores - públicos e empresariais - o Ensino Médio brasileiro teria deixado de ser atrativo para os jovens pela distância entre o que é aprendido na escola e o que é demandado fora dela, além de sua suposta incompatibilidade com os sonhos e desejos individuais de cada estudante. Nesse sentido, o Projeto de Vida é o fim e o meio das propostas de reforma educacional: a realização dos objetivos individuais dos estudantes é a finalidade da educação, e é por meio dessa realização que se desenvolvem as competências e habilidades necessárias para se mover na sociedade contemporânea.

Assim, para além de incluir as perspectivas profissionais dos estudantes, o Projeto de Vida os adapta, por meio das competências e habilidades socioemocionais, para o mercado de trabalho contemporâneo, que passa a demandar deles a capacidade de lidar com as pressões da inconstância e da flexibilidade, aceitando a falta de segurança e a necessidade de assumirem responsabilidade sobre si mesmos. Reconhecendo a mutabilidade e instabilidade inscritas na sociedade neoliberal, mas assumindo uma postura fatalista em relação a ela, os reformadores consideram o Projeto de Vida como espaço apropriado para que os estudantes preparem-se para esses desafios. Desse modo, surge um novo ideal de qualidade educacional: a educação eficaz em adaptar os jovens para as demandas da sociedade contemporânea.

Por outro lado, as docentes e os discentes entrevistados percebem, assim como os reformadores, a necessidade de orientação para os estudantes, principalmente os estudantes da rede pública. No entanto, as professoras não avaliam que esse seja, estritamente, o papel da escola, enquanto os estudantes, apesar de demandarem a utilidade dos conhecimentos aprendidos, não percebem o Projeto de Vida como auxiliador nesse processo. Para eles, é a relação entre professores e estudantes, desenvolvida em sala de aula, que mais os auxilia em seus planejamentos e na descoberta de objetivos. Desse modo, foi possível notar nas falas dos entrevistados as formas de resistência elaboradas pelas professoras, intentando maneiras de utilizar o espaço oferecido pelas aulas de Projeto de Vida fora do proposto pelo currículo.

Portanto, a nova compreensão de qualidade educacional não parece encontrar pleno apoio dos responsáveis pela sua realização, o que não pode ser apreendido pela pequena parcela de educadoras e estudantes entrevistados, mas revela-se no grande número de críticas e resistências a essas reformas educacionais desde o início de sua formulação. Por exemplo, a manifestação de estudantes e professores realizada no momento da segunda audiência pública pela aprovação da BNCC em junho de 2018 (PERES; SEMIS, 2018), bem como as ocupações das escolas em 2016, como resposta à MP 746/2016 (FERRETTI, 2018).

As resistências e as críticas, elaboradas pelos participantes do processo de implementação da política, apontam para uma inconsistência no discurso dos reformadores de que, por meio das alterações curriculares, estariam atendendo aos interesses dos estudantes. A ausência de uma construção democrática da política, em diálogo com docentes e discentes, demonstram uma distância entre os interesses reais dos envolvidos diretamente no processo educativo e os interesses pressupostos - ou impostos - dos que a formularam (NASCIMENTO, 2022). Ao mesmo tempo, esses movimentos apontam para o caráter formal das audiências públicas: apesar de os sujeitos terem se envolvido nesse processo, a palavra final foi dada pelos empresários, sob o véu de um processo democrático (MICHETTI, 2020).

As críticas continuam a se desdobrar ao passo que se aprofundam as mudanças no ensino ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio no Brasil, como a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, assinada em 2023 por uma série de associações e redes de pesquisa. Diante das formas institucionais de resistência, no entanto, é na sala de aula que essas mudanças são percebidas de forma mais clara e seus impactos concretos

atravessam o cotidiano de funcionários, estudantes, professores, dirigentes e famílias. Se “a criticidade da docência é a principal ferramenta de resistência e promoção de uma educação crítica, que resgata e remonta à concepção democrática de cidadania e às funções da educação pública desprendidas da noção adaptativa frente ao mercado” (NASCIMENTO, 2022, p. 70), os estudantes e professores continuam sendo os principais atores quando se trata de reformas educacionais e a sala de aula ainda é espaço privilegiado para gestar resistências.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html>. Acesso em: 10 jan. 2023
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BROWN, Wendy. American Nightmare. Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0090591706293016>. Acesso em: 10 jan. 2023
- CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CAVALCANTI, Fabio. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Revista Educação & Formação**, v. 7, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7317>. Acesso em: 10 jan. 2023
- CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. , n. 1, p. 32-46, janeiro de 2006.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In. GENTILI, P. (Org.), **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2010, p. 73-102.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens - Estudo**. 2016a.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens - Relatório Técnico**. 2016b.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>. Acesso em: 10 jan. 2023

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In. GENTILI, P. (Org.), **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2010, p. 215-237.

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 337-366, abril de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 10 jan. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019**. Nota Técnica. Brasília, DF, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Como atuamos**. [s.d.a.] Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#Iniciativas>. Acesso em: 15 maio. 2020

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Parceria entre estado de São Paulo e Instituto Ayrton Senna levará educação integral ao Ensino Fundamental**. [s.d.b.] Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/parceria-entre-estado-de-sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-levara-educacao-integral-ao-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 15 maio. 2020

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Protótipo Minha Escola participa de Movimento Inova em São Paulo**. [s.d.c.] Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/prototipo-minha-escola-participa-de-movimento-inova-em-sao-paulo/#:~:text=Foi%20implementado%20em%202019%2C%20com,paulista%20a%20partir%20de%202020>. Acesso em: 15 maio. 2020

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Márcia. (2016). O uso da entrevista na pesquisa empírica. In. ABDAL, A.; OLIVEIRA, M. C. V.; GHEZZI, D. R.; JÚNIOR, J. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016, p. 24-41.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPI/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023

NASCIMENTO, Thais Fernanda Martins. **Programa Inova Educação na rede estadual paulista (2020-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais**. 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

PERES, Paula; SEMIS, Laís. **BNCC: protesto de professores paralisa discussão do Ensino Médio**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes>. Acesso em: 10 jan. 2023

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC-SP). **Inova Educação**. São Paulo, [s.d.a]. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em janeiro de 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC-SP). **Projeto de Vida**. São Paulo, [s.d.b]. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/PPT-PROJETO-DE-VIDA_hotsite.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC-SP). **Confira a íntegra do documento do novo currículo do ensino médio de São Paulo**. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 jan. 2023

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. São Paulo, 2020b (SEDUC-SP). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: O desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322075401_Emocionalizacao_algoritmizacao_e_personalizacao_dos_itinerarios_formativos_Como_operam_os_dispositivos_de_customizacao_curricular. Acesso em: 10 jan. 2023

SOARES, Érica Beranger Silva; PEREIRA, Alana Deusilan Sester; SUZUKI, Jaqueline Akemi; EMMENDOERFER, Magnus Luiz. Análise de dados qualitativos: Intersecções e diferenças em pesquisas sobre administração pública. **III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. João Pessoa, PE, Brasil, novembro de 2011.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; ZANCAJO, Adrián. Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. **Journal of Education Policy**, 2017, p. 1-31. Disponível em: https://www.academia.edu/32615032/Multiple_paths_towards_education_privatization_in_a_globalizing_world_a_cultural_political_economy_review. Acesso em: 10 jan. 2023

Recebido em Fevereiro de 2024

Aprovado em Abril de 2024

Publicado em Junho de 2024
