

O PROJETO NEOLIBERAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO REPRESENTADO PELA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA

João Pedro Ruggieri¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0811-2125>

Lauro Take Tomo Veloso²

 <https://orcid.org/0009-0009-9475-3321>

Resumo: Ao se ter em mente as mudanças realizadas nas instituições escolares brasileiras após as recentes reformas nas diretrizes de ensino, deve-se buscar compreender qual o projeto que embasa tais mudanças. Sendo assim, este trabalho objetiva elaborar uma análise crítica das premissas ideológicas que fazem da escola e da vida dos estudantes um projeto laboral, cujo imperativo é a “felicidade”, ao invés da *práxis* cidadã que pressupõe os conflitos sociopolíticos. Realizou-se, portanto, uma revisão da literatura existente a respeito dos fatores teóricos e práticos que caracterizam o Projeto de Vida como uma disciplina a ser ofertada na grade curricular no Ensino Médio brasileiro. Tal literatura foi encontrada em portais especializados no compartilhamento de artigos, periódicos e matérias a respeito do tema proposto, como Pepsic e Google Acadêmico. O neoliberalismo deve ser visto não apenas como um modelo econômico, mas como uma forma de construção de subjetividade. Deste modo, entende-se que, por meio da prática de autoafirmação e competitividade proposta pela disciplina Projeto de Vida, o mesmo se faz valer dentro do modelo educacional brasileiro.

Palavras-chave: Psicologia; Educação; Neoliberalismo.



¹ Graduado em Psicologia pela Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP - 2022. Cursa Pós-Graduação em Psicopedagogia e Neurociências. E-mail: joaoruggieri@gmail.com

² Doutor em Educação pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP (2018). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2012). Psicólogo pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC (1996). Professor nos cursos de psicologia da Faculdade Anhanguera de São José dos Campos e da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). E-mail: lauro.veloso@bol.com.br

THE NEOLIBERAL PROJECT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS REPRESENTED BY THE LIFE PROJECT DISCIPLINE

Abstract: Bearing in mind the changes carried out in Brazilian educational institutions after the recent reforms in teaching guidelines, one must seek to understand the project that underlies these changes. Therefore, this work aims to develop a critical analysis of the ideological premises that make the school and the students' lives a work project, whose imperative is "happiness", instead of the citizen praxis that presupposes socio-political conflicts. Therefore, a review of the existing literature was carried out regarding the theoretical and practical factors that characterize the Life Project as a discipline to be offered in the Brazilian High School curriculum. Such literature was found in portals specialized in sharing articles, journals and materials on the proposed theme, such as Pepsic and Google Scholar. Neoliberalism must be seen not only as an economic model, but as a way of constructing subjectivity. In this way, it is understood that, through the practice of self-affirmation and competitiveness proposed by the Life Project discipline, the same is enforced within the Brazilian educational model.

Keywords: Psychology; Education; Neoliberalism.

EL PROYECTO NEOLIBERAL EM LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS REPRESENTADAS POR LA DISCIPLINA PROYECTO DE VIDA

Resumen: Teniendo en cuenta los cambios realizados en las instituciones educativas brasileñas después de las recientes reformas en las directrices de enseñanza, se debe buscar comprender el proyecto que subyace a esos cambios. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo desarrollar un análisis crítico de las premisas ideológicas que hacen de la escuela y de la vida de los estudiantes un proyecto de trabajo, cuyo imperativo es la "felicidad", en lugar de la praxis ciudadana que presupone conflictos sociopolíticos. Por lo tanto, se realizó una revisión de la literatura existente sobre los factores teóricos y prácticos que caracterizan el Proyecto de Vida como disciplina a ser ofrecida en el currículo de la Enseñanza Media Brasileña. Dicha literatura se encontró en portales especializados en compartir artículos, revistas y materiales sobre el tema propuesto, como Pepsic y Google Scholar. El neoliberalismo debe ser visto no solo como un modelo económico, sino como una forma de construir la subjetividad. De esa forma, se entiende que, a través de la práctica de la autoafirmación y la competitividad propuestas por la disciplina Proyecto de Vida, la misma se hace valer en el modelo educativo brasileño.

Palabras clave: Psicología; Educación; Neoliberalismo.

Introdução

A pedagogia é uma área do saber que se encontra em constantes transformações, crises e crescimentos. Essa área é também, segundo Cambi (1999), atravessada por tensões, desafios e tarefas a serem superadas; envolta por diversas estruturas que, por diversas vezes, precisam ser desfeitas. Há necessidade de um projeto pedagógico que faça

com que a escola não seja apenas um local no qual o conhecimento é repassado ao aluno, mas que ela seja também capaz de compreender a realidade dos estudantes e os auxilie na construção de novas possibilidades de ser e agir no mundo. É nesse contexto que surge a disciplina de Projeto de Vida.

O componente “Projeto de Vida” foi elaborado, inicialmente, como uma proposta de orientação à criação e elaboração de espaços e meios dos quais os estudantes poderiam se utilizar para se tornarem capazes de desenvolver habilidades como autoria, criação, protagonismo e autonomia (Brasil, 2013). Tal proposta passou a permear o âmbito educacional brasileiro em 2011, por intermédio do programa Educação em Tempo Integral (Silva; Danza, 2021).

Nota-se que, em um primeiro momento, o Projeto de Vida parece surgir como uma maneira de adequar a política educacional brasileira ao que fora previamente debatido por Cambi (1999), quando o mesmo se refere ao caráter transicional das práticas pedagógicas. Reconhece-se, assim, que há veracidade no que é dito pelas Diretrizes Curriculares de Projeto de Vida do estado de São Paulo (2020), pois tal documento afirma que a sociedade contemporânea tem exigido cada vez mais uma expressiva necessidade de se repensar o modelo de funcionamento escolar, de forma que o papel exercido pela instituição de ensino na vida dos estudantes seja remodelado.

O Manual Operacional de Educação Integral garante o entendimento de que o Projeto de Vida não poderia ser visto como uma disciplina a ser obrigatoriamente integrada e cursada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois o referido documento descreve a disciplina não como um componente curricular, mas como uma atividade a ser desenvolvida exclusivamente com jovens de 15 a 17 anos que se encontrem retidos no Ensino Fundamental (Brasil, 2013). Essa articulação burocrática passou por mudanças após a governança da presidente Dilma Rousseff.

Retomando o que é dito nas Diretrizes Curriculares de Projeto de Vida do Estado de São Paulo, encontra-se:

Espera-se, então, que a escola contribua para que o educando se posicione diante das distintas dimensões e circunstâncias da vida para que seja capaz de tomar decisões baseando-se nas suas crenças, conhecimentos e valores que o faça crer no seu potencial como o motivador à realização do projeto que dá perspectiva ao seu futuro. [...] um dos pressupostos para se trabalhar Projeto de Vida é que a escola conheça e acolha seus estudantes

em sua multidimensionalidade, considerando seus interesses e desafios (São Paulo, 2020, p. 3-4).

Esse posicionamento do governo paulista se encontra embasado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na qual o então presidente da República, Michel Temer, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor desde dezembro de 1996.

É dito na sétima sessão do artigo terceiro dessa lei “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Nota-se que, a partir da implementação dessa lei, conhecida tanto dentro quanto fora das instâncias governamentais como Novo Ensino Médio, o Projeto de Vida adquire um viés de política pública, uma vez que deixa de ser uma proposta de dinâmica a ser desenvolvida com os estudantes para integrar a BNCC como uma disciplina obrigatória, a qual os estudantes devem cursar de forma integral.

Ainda que uma reformulação da escola brasileira enquanto instituição e espaço de aprendizado se faça necessária, a sua implementação por meio da Lei do Novo Ensino Médio se demonstra problemática. Consta no portal *on-line* da BNCC a seguinte afirmação por parte dos órgãos públicos ligados à educação:

Pode-se dizer que a realização das atividades direcionadas à confecção do projeto de vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade. Pode-se afirmar que planejar a vida é evitar o sofrimento. São muitas as atitudes que decorrem do projeto de vida consciente. Em primeiro lugar, o entendimento de que a felicidade é coletiva. Depois, pensar sobre o mundo do trabalho na escola é um jeito de ensinar a administrar o dinheiro adquirido com o trabalho, consumo consciente, uso responsável de bens e serviços públicos, educação financeira, alimentação saudável, busca da saúde e da qualidade de vida, bem como melhoria da disciplina (Brasil, 2024).

Com base nessas informações, é possível perceber que há uma lógica estritamente neoliberal por trás do discurso da reformulada BNCC. Ora, para ilustrar tal observação, deve-se lançar um olhar ao que é dito por Franco *et al.* (2021, p. 48) em uma análise sobre a gênese teórica do sujeito neoliberal:

A hipertrofia da ação individual chega a seu ponto máximo na doutrina neoliberal, cuja expressão mais significativa é o conceito de ‘capital humano’ [...] Esse conceito implica uma relação a si mesmo marcada pela exigência de autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria [...] Esse investimento extremo sobre si e suas capacidades aparece, ao mesmo tempo, como plena realização individual e como disciplina inflexível. Quando o indivíduo é colocado como centro da dinâmica, na verdade pesa sobre ele com máximo vigor uma lei externa, a lei da valorização do capital. Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo que passa a exigir de si mesmo ser um empreendedor bem-sucedido, buscando “otimizar” o potencial de todos os seus atributos capazes de ser ‘valorizados’, tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade.

Importa ressaltar os termos utilizados ao final dessa citação, que se assemelham às competências valorizadas pela disciplina Projeto de Vida. Ora, se a referida disciplina se estrutura em uma lógica estritamente mercadológica, não seria correto afirmar que ela deposita a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” social e econômico diretamente no estudante, uma vez que o fracasso poderia ser atrelado a um “planejamento de vida ineficiente”?

Tendo essas informações em mente, o presente trabalho busca evidenciar a complexa relação entre a disciplina Projeto de Vida e a política neoliberal, uma vez que essa disciplina não corresponde apenas ao desenvolvimento de um novo conhecimento pelos estudantes, mas representa uma importante iniciativa de incorporação do modelo econômico vigente ao sistema de ensino brasileiro.

Da criação da Lei de Diretrizes e Bases ao Novo Ensino Médio: o contexto no qual o Projeto de Vida se faz presente

Antes de dar início às discussões teóricas mais diretamente vinculadas ao objetivo deste artigo, considera-se relevante abordar o contexto no qual a disciplina de Projeto de Vida se encontra alicerçada. Em um primeiro momento, portanto, será feito um movimento de retorno aos primórdios da legislação educacional brasileira, mais especificamente à Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Cerqueira *et al.* (2009) apontam que essa lei resulta de um árduo período de tramitação no Congresso Nacional e tinha como principal objetivo a implementação de um

projeto igualitário de educação elaborado pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani.

Consta no artigo 1º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961:

[...] A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- c) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- d) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- e) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- f) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961).

Percebe-se já neste tópico inicial que a LDB fora planejada com o propósito de sistematizar o modelo educacional que deveria ser adotado em todo o território nacional. Silva (2011), em um vasto estudo sobre os preceitos históricos que culminaram na composição desta unificação de normas e diretrizes a respeito da educação brasileira, ressalta a intenção de Mariani e dos membros de sua equipe técnica em abandonar o modelo educacional varguista, estabelecido durante o Estado Novo. Além disso, a pasta buscava também garantir o ingresso à educação das classes mais pobres e uma formação cidadã às mesmas.

Com isso, percebe-se que, mesmo tendo enfrentado 13 anos de entraves relacionados a alianças político-partidárias e oposições políticas, a publicação da LDB consiste na “culminância de debates acerca da educação e do ensino que se iniciaram na década de 1920” (Silva, 2011, p. 1). Entretanto, nos anos que se sucederam ao golpe militar de 1964, houve uma série de alterações feitas na LDB e em seu projeto pedagógico, substituindo seu projeto de formação de um sujeito capaz de gerir a própria existência e as dos demais membros de sua comunidade por um que atende a um interesse mercadológico; neste período pode-se perceber uma intensa onda de aberturas de escolas de viés privado (Machado, 2010).

Passado esse período, a LDB passou por mais uma alteração, promulgada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei se fez valer no período em que fora retomada a democracia no Brasil, em meio à disputa entre dois projetos de sociedade e de educação, sendo favorecidos o capitalismo globalizado e o neoliberalismo, conforme pontua Brzezinski (2010).

É dito ainda por esta autora:

Foi assim, neste contexto da globalização de todos os setores da vida social, que as classes dominantes e responsáveis pela gestão econômica e política do país, aliadas aos parceiros estrangeiros, induziram o Brasil à inserção na ordem mundializada de modelo neoliberal. O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brzezinski, 2010, p. 190).

Percebe-se que é neste período histórico que o neoliberalismo se faz presente não apenas como um modelo de planejamento econômico, mas como uma ideologia política, uma forma de se firmar politicamente perante os demais espectros políticos existentes. Contudo, no que se refere ao âmbito educacional, deve-se atentar para os desdobramentos da Lei nº 9.349/96, que finda as diretrizes e bases da educação nacional. Deve-se, também, direcionar um olhar à Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituindo o Sistema Nacional de Educação Superior; à lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que dá início ao Programa Universidade Para Todos; ao decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispendo sobre a regulação, a supervisão e a avaliação de instituições de Ensino Superior em todo o território nacional; ao decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que expande as modalidades de Ensino Superior para o campo a distância; aos decretos nº 6.095 e nº 6.096, ambos de 24 de abril de 2007, que promulgam a reestruturação das universidades federais, ampliando o acesso à instituições de Ensino Superior; ao decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; e à Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que discrimina as categorias de trabalhadores a serem considerados profissionais de educação.

O entendimento sobre essas leis e decretos se faz necessário para que haja uma compreensão narrativa das políticas nacionais de educação que vinham sendo construídas pelo Governo Federal até então, uma prática comum a todas as instituições de ensino e que aplicam o acesso educacional à população.

Sobre as referidas leis e mencionados decretos, é dito por Brzezinski (2010, p. 196):

A primeira, nos termos de seu art. 9º, incisos VI, VIII e IX da LDB instituiu o Sinais. Seu art. 5º estabeleceu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) como componente obrigatório curricular e estabeleceu a responsabilidade do dirigente das instituições no parágrafo 6º do referido artigo, de efetivar 'a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais'. A segunda instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), objetivando a recuperação histórica do combate ao perverso distanciamento entre as classes sociais do Brasil e a disputa de vagas entre estudantes na universidade brasileira, todavia, ao mesmo tempo estimulou largamente o setor privado com concessão de bolsas em instituições particulares com e sem fins lucrativos.

O decreto nº 5.773 foi remetido pelo legislador aos termos da LDB/1996 e dispôs sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino. Enfim, essas leis que preconizam o sistema de avaliação do ensino superior são 'fatias' da reforma deste ensino. A reforma universitária tão esperada pela comunidade acadêmica não se concretizou em sua totalidade, em decorrência da demonstração de poder do Estado de 'dividir para governar', o que levou à implementação da reforma em partes desconexas.

Outra 'fatia' da reforma universitária foi expressa no decreto nº 5.800/2006 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Interferiu diretamente no modelo de formação de professores em virtude de que entre seus objetivos (cf. art. 1º, parágrafo único, incisos I e II) estão oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica do território nacional. A questão da formação inicial de professores é polêmica, visto que o mundo vivido defende a formação inicial em cursos presenciais, com até 20% de ensino a distância.

Brzezinski (2010) traz informações de extrema relevância para uma análise de como o neoliberalismo se entranhou no sistema escolar brasileiro, reduzindo o viés integrativo das instituições de ensino e instaurando uma política de constante competitividade entre os estudantes. Por mais que programas como o Prouni tenham sido

desenvolvidos durante esse período, nota-se uma pretensão em favorecer as instituições de ensino privadas.

Contudo, mesmo havendo uma lógica estritamente neoliberal intrínseca à essa reforma da LDB, é em 2017, durante o governo de Michel Temer, que tais mudanças atingem seu apogeu. Em 16 de fevereiro daquele ano foi promulgada a Lei nº 13.415, que instaurou o projeto que ficara conhecido como Novo Ensino Médio.

Importa destacar que a promulgação da referida lei foi marcada pela união de representantes do Mercado na proposição de reformulações na educação. Segundo Gonçalves (2017), os principais agentes interlocutores da reforma do Ensino Médio não foram os profissionais de educação, os estudantes ou pesquisadores da área, mas, sim, empresários, porta-vozes de instituições privadas, tais como o Instituto Unibanco, o Instituto Alfa Beta e a Fundação Itáu. Tal constatação confirma a afirmação de Gonçalves (2017), quando a autora diz que a atual conjuntura política na qual o Brasil se encontra inserido permite que os serviços públicos sejam tidos como oportunidades de ganho financeiro, uma vez que as políticas públicas nacionais se encontram influenciadas por uma lógica neoliberal.

Sobre isto, é dito por Zanatta *et al.* (2019, p. 7):

É preciso destacar que, na perspectiva neoliberal, o ponto de referência para a organização da escola não são as necessidades dos indivíduos, sobretudo, daqueles que mais sofrem com as desigualdades sociais, mas, sim, as demandas de competitividade de determinados grupos e o lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a vincular a reestruturação do sistema educacional às estreitas imposições de treinamento da indústria e do comércio.

De acordo com Libâneo *et al.* (2012 *apud* Zanatta *et al.* 2019, p. 17): “[...] com o avanço tecnológico, o empresariado passou a requerer um trabalhador flexível, com novas habilidades e competências, capaz de se relacionar facilmente em grupo e com aptidão para a resolução de situações-problema”. Em outras palavras, o interesse de órgãos privados no cenário educacional se dá pelo fato de estes buscarem priorizar formar sujeitos cujos aspectos subjetivos tendam a valorizar os conhecimentos necessários para a sua inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação cidadã. E é dentro dessa lógica, portanto, que ganha estrutura o Novo Ensino Médio e, conseqüentemente, o

desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida, entremeado pelo interesse e pela influência das práticas mercadológicas.

Ao analisar o artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, encontra-se uma alteração do texto original do 36º artigo da Lei nº 9.394/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas;
- V. formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Ramos e Heinsfeld (2017) apontam ser falso que as possibilidades a serem vividas pelos estudantes de Ensino Médio foram ampliadas, uma vez que o foco do Novo Ensino Médio abrangeria uma formação integral dos mesmos. Contudo, os autores destacam uma contradição do texto; mais especificamente no §8º do art. 35 desta mesma lei, no qual são abordados os critérios nos quais os estudantes devem se enquadrar para que sejam considerados “integralmente formados”:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017).

Ramos e Heinsfeld (2017) questionam o porquê de o aluno dever se mostrar mais apto em determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, sendo este um projeto educacional um projeto que preza pela formação integral. As autoras concluem, desse modo, que:

A opção por detalhar esses objetivos nos remonta à concepção utilitarista do conhecimento [...], em que há o favorecimento de objetivos que endossem certos cenários sociais desejados. Nesse caso, a valorização do

domínio dos conhecimentos que demonstrem presidir a produção moderna traça um paralelo com o ideal de modernização tecnológica e progresso via industrialização, que passa a ser enfatizado (Ramos; Heinsfeld, 2017).

Observa-se, desse modo, que a atual conjuntura da LDB representa uma sujeição das instituições de ensino ao modelo economicista, conforme dito por Laval (2016) em sua crítica ao discurso e à lógica empresarial que têm adentrado as escolas:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 27).

É nesse contexto, portanto, que se encontra inserida a disciplina Projeto de Vida, validada na escola brasileira por meio de uma série de alterações na LDB para que pudesse ser plenamente inserida na grade curricular dos alunos do Ensino Médio. Laval (2019) afirma que essa progressiva perda de autonomia da escola se dá em função da crescente valorização da lógica empresarial, posta a um nível ideal a ser alcançado.

Sendo assim, resta agora compreender quais são os pressupostos epistemológicos que fundamentam a disciplina Projeto de Vida. Cabe, no entanto, destacar que tal disciplina corresponde a uma suposta proposta de fornecimento de ferramentas aos estudantes para que estes construam e moldem sua autonomia em detrimento da autonomia da própria instituição escolar.

Aspectos epistemológicos do Projeto de Vida

Sobre o tema do Projeto de Vida, o portal *on-line* da BNCC apresenta esta disciplina como uma possibilidade de os jovens arquitetarem, conceberem e plasmarem seus futuros. Mais especificamente, é dito:

Projetar a vida perpassa por questionamentos sobre as diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive. É o momento em que são percebidas as tantas formas e jeitos de ser. É

também quando alguns dos preconceitos construídos socialmente atingem e afetam as crianças, o que pode ser revertido a partir do compromisso da escola em importar-se com o outro (Brasil, 2024).

Consta no Caderno do Professor da disciplina Projeto de Vida, publicado no ano de 2014 e divulgado para os funcionários do Estado de São Paulo, que o referido material resultara da instituição do Programa Ensino Integral, cujo principal objetivo era garantir a formação de jovens autônomos, solidários e de notável competência profissional por meio de um novo modelo escolar. Tal modelo visava fornecer aos estudantes os alicerces para o desenvolvimento de seus projetos de vida, tornando-se protagonistas de suas formações acadêmicas.

Conforme consta neste material pedagógico, é esperado que os alunos venham a:

- 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;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo [...] (São Paulo, 2014)

Quanto ao papel de protagonista a ser tomado pelos estudantes, fora dito, posteriormente, no Caderno do Aluno da disciplina Projeto de Vida que tal função consiste em escutar as demais pessoas de seu convívio social para, após um período de reflexão, conseguir tomar suas próprias decisões sozinho. Sendo assim, o Projeto de Vida agiria como um incentivador à organização não apenas para os últimos anos da vida escolar, mas também propiciando a elaboração de ferramentas de aprendizado que possam auxiliar o aluno a estruturar sua vida após o Ensino Médio.

Ao se falar em “protagonismo” e “autonomia”, pensa-se, em um primeiro momento, nas definições freirianas para tais conceitos. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2000), o pedagogo Paulo Freire diz:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não corre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da

decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2000, p. 121).

Percebe-se que o autor reconhece a necessidade de um tempo de maturação para o firmamento do processo de autonomia dos sujeitos, defendendo a não existência de um prazo para que o estudante adquira as ferramentas necessárias para se libertar dos grilhões ideológico-materiais que compõem a realidade na qual se encontra inserido. Para Freire (2000), a educação pode levar o sujeito à curiosidade, ao espírito da investigação, à criatividade e à imaginação, de tal modo que este possa vir a intuir sobre o mundo com base em suas experiências anteriores, e é com base nisso que deve trabalhar a pedagogia.

Contudo, após uma leitura dos pressupostos teóricos e epistemológicos que embasam a implementação da disciplina Projeto de Vida, nota-se um interesse por parte de seus planejadores em engendrar não uma disciplina que ajude o estudante a elaborar estratégias de interagir e alterar o meio ao seu redor, mas, sim, de atender a uma lógica mercadológica, voltada para o discurso do empreendedorismo neoliberal. Sendo assim, não é possível deixar de pensar no que é dito por Franco *et al.* (2021, p. 49):

A ‘autonomia’, no sentido de dar a si mesmo o princípio de sua ação, converte-se na mera internalização das injunções do mercado, tal como a ‘liberdade de empreender’, que envolve “transformar os trabalhadores nos empreendedores de suas próprias tarefas. É na figura do empreendedor, que se focaliza a autonomia.

Entende-se, desse modo, que o Projeto de Vida não apenas objetiva estruturar as atividades escolares dos estudantes, mas também engendrar um conjunto de valores e significados para além da esfera escolar, penetrando suas vidas extracurriculares e assumindo, assim, uma função semelhante ao que Ehrenberg (2010) define como “gestão pós-disciplinar”, algo que se sucede ao regime disciplinar e que incita que o sujeito haja sobre si mesmo. não havendo outro representante.

Nota-se, com base nessas informações, que, apesar de se escorar em uma suposta pretensão de subsidiar meios para que os alunos tracem planos e atinjam seus objetivos, a disciplina Projeto de Vida consiste em uma forma de controle sobre a vida do estudante e, ao mesmo tempo, em uma responsabilização do próprio sobre as condições nas quais sua vida vir-se-á a encontrar no futuro. Ora, se a lógica empreendedora, conforme é dito por

Rocha (2018), afirma que o sujeito é capaz de tudo, este acaba trazendo para si a responsabilidade pelas condições nas quais se encontra e poderá se encontrar.

Com isto, conclui-se que, ao inferir ao estudante o papel de planejar o seu “projeto de vida”, está sendo delegado a este o papel de arcar com as consequências oriundas das condições materiais, sociais e psicológicas nas quais seus atos se encontram contextualizados. Quaisquer que sejam os resultados alcançados, poder-se-á afirmar que serão provenientes do planejamento feito pelo sujeito durante sua vida escolar.

Educação, capital e neoliberalismo

Ao se abordar o tema do neoliberalismo, deve-se ter em mente que o mesmo não se restringe a um conjunto de teorias e práticas voltadas para o setor financeiro, mas que também assume a função de uma forma de se enxergar e existir no mundo. Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo deve ser visto para além da ideologia e da economia, como uma racionalidade, chamando atenção para o fato de que o neoliberalismo, enquanto forma de ver e agir no mundo, produz certas formas de relações sociais e determinados tipos de subjetividade.

Conforme pontuado por Libâneo *et al.* (2012 *apud* Zanatta *et al.*, 2019), os primórdios do neoliberalismo remetem ao período entre as décadas de 1930 e 1940, momento este em que a economia mundial se encontrava em recessão devido a quebra da bolsa de valores em 1929. Posteriormente, esta forma de economia volta a tomar força com o início dos governos de Margareth Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Sob a ótica neoliberal, o Estado passa a exercer uma função facilitadora para a criação e preservação de práticas do livre mercado, buscando o mínimo possível de intervenções governamentais a fim de alcançar uma suposta qualidade econômica (Zanatta *et al.*, 2019). Harvey (2013) pontua que, em prol de um funcionamento mercadológico tido como apropriado, são adotadas certas medidas, tais como a desregulação, a privatização e o distanciamento estatal de áreas de bem-estar social. Nota-se que os pressupostos e práticas do neoliberalismo passaram a moldar a política econômica mundial, uma vez que até mesmo os órgãos financeiros internacionais passaram a adotar tal modelo, tendo como exemplos disso o Fundo Monetário Internacional e o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento (Libâneo *et al.*, 2012 *apud* ZANATTA *et al.*, 2019).

No que tange a esfera educacional, percebe-se que o neoliberalismo atua por meio da propagação de uma ideia de que crise e o fracasso da escola pública estariam se tornando cada vez mais evidentes e inevitáveis, sendo o Estado incapaz de gerir o setor e propondo a privatização e/ou parcerias público-privadas como solução ao problema. Para Zanatta *et al.* (2019), trata-se de uma estratégia neoliberal que garantiria ao mercado gerir uma política educacional na qual são implementados os seus ideais: uma formação que não tem como fins a discussão e exercício da prática democrática, mas, sim, a preparação dos sujeitos nela inseridos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Segundo a perspectiva marxista, os padrões de modelos educacionais que permeiam uma determinada sociedade correspondem, mais ou menos, às expectativas e interesses das classes dominantes. A disciplina Projeto de Vida resume a vida dos alunos à força laboral que irão submeter a um sistema econômico que as classes dominantes consideram preferível não questionar.

Com base nessa infraestrutura material da existência humana produzem-se os bens materiais e imateriais, com valor de uso e valor de troca, quando estes bens entram em dadas relações de produção. Sob esta base ergue-se a superestrutura que mantém tais relações. Ao longo da história da humanidade, a partir de leis biológicas, foram se conformando relações de poder que asseguraram a divisão da sociedade em classes sociais e, instauraram na humanidade esta forma pré-histórica de relações humanas possíveis à humanidade – as relações de classe: a classe que detém os meios de produção e a classe que é explorada, que vende a sua força de trabalho para sobreviver. É, portanto, nas relações econômicas que localizamos as raízes da alienação humana (Taffarel, 2013, p. 21).

A própria lei é um instrumento que vela, de um lado, a conformação das classes sociais mais baixas e, de outro, os interesses das classes sociais dominantes. O que a LDB de 1961 considerava “unidade nacional”, por exemplo, era a integridade do próprio Estado burguês. As classes sociais mais baixas deveriam se manter unidas às classes dominantes, sem considerar as lutas de classes que tornam tal “unidade” divisível. Para tanto, garantir o ingresso à educação às classes sociais mais baixas foi o mínimo.

O mínimo passou a ser cada vez mais insuficiente, débil, desde a alteração na LDB no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Lei nº 9.394/96. A lógica da “unidade” nacional foi ofuscada pela da competitividade do mercado, e cada vez mais a

emancipação que a escola passou a propor se limitou à emancipação financeira, em detrimento da emancipação política.

Hannah Arendt (2019), uma autora crítica ao pensamento marxista, embora admiradora de Karl Marx, considera que a existência humana na Modernidade sofre uma redução à vida laboral. O que ela chama de *animal laborans* (animal trabalhador) é justamente a redução do humano ao que é característico dos animais: o trabalho em prol da sobrevivência³. Ora, não é isso que a disciplina Projeto de Vida propõe: que os alunos passem a considerar o papel laboral, mas sem questionar as premissas políticas que coordenam toda a divisão social do trabalho?

A autora fala do “homem de ação” como aquele que atua politicamente na sociedade civil. Está aí a dimensão existencial do humano que a ideologia neoliberal mais prejudice, a ponto de muitos intelectuais considerarem à maneira fukuyamista que a história terminou. A alienação maior é a da descaracterização política da existência humana, especificamente da existência das classes mais baixas.

O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança [*remembrance*], ou seja, para a história (Arendt, 2019, p. 11).

É por isso que, se a disciplina Projeto de Vida propõe uma emancipação, esta só pode ser a emancipação do *animal laborans*, e não a emancipação no sentido político que garante a existência do “homem de ação”.

Conclusão

Este trabalho discorreu, em um primeiro momento, a respeito dos fundamentos burocráticos e legais que sustentam, ou não, todo o desenvolvimento do Projeto de Vida até o momento em que se torna uma disciplina incluída nos currículos escolares, especialmente nos currículos de Ensino Médio. Também é possível encontrar, na primeira parte deste texto, toda uma sujeição da LDB ao pensamento utilitarista e economicista; daí a necessidade de um aprofundamento a respeito das bases epistemológicas do Projeto de Vida.

³ Arendt está a par da particularidade que Marx dá ao trabalho humano como material, histórico e dialético.

A segunda parte do trabalho teceu a respeito dos fundamentos epistemológicos do Projeto de Vida, buscando saber o entendimento dos elaboradores do projeto a respeito da “autonomia” e do “protagonismo”. Os autores aqui trazidos à discussão fazem contraposição à leitura dos defensores do Projeto de Vida sobre dois termos, a partir de uma leitura marxista, especialmente presente na obra de Paulo Freire, e pós-foucaultiana, ao tratar do regime pós-disciplinar. Assim, este artigo expõe uma clara inclinação neoliberal nas demandas da disciplina Projeto de Vida.

A terceira parte do estudo tratou de entender como o neoliberalismo reduziu a existência humana à sua dimensão laboral. Hannah Arendt foi uma autora importante para que a noção de “autonomia” privilegiada pelo sistema econômico vigente fosse revelada como avessa à autonomia política e cidadã, especialmente se considerada a autonomia de pessoas provindas de classes sociais mais baixas. A conclusão é que o Projeto de Vida nada mais é do que o projeto de inserção acrítica no mercado de trabalho.

Contudo, deve-se ter em mente que essa discussão ainda se encontra em pauta, visto novas discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio foram colocadas em evidência já no começo do governo Lula, iniciado em 2023. A partir do Projeto de Lei nº 5.230/23, o governo federal busca alterar algumas diretrizes definidas pela Lei nº 13.415/2017, sob a justificativa de que o tempo reduzido em que se deu a aprovação desta lei não permitiu o amplo debate sobre o assunto. Desse modo, é um tema que ainda precisa ser acompanhado para novas proposições de estudos.

Referências

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Projeto de vida: ser ou existir?*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixas as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/manual-operacional-da-educacao-integral>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIR, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante; MENDES, Patrícia Adorno. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 20., 2009, Santa Catarina. *Anais [...]*. Santa Catarina: UESC, 2009. p. 1-6.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo. 2016.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Leme; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir.; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian Ingo Lenz. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica. 2021.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 3 fev. 2024.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. 4. ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, Fabiana Lacerda Baptista Abreu. *Sobre a atuação do psicólogo escolar*. 2010. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um Estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 8., 2017, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 18284-18300. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Bruna-Heinsfeld/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_de_2017_Lei_n_134152017_um_estimulo_a_visao_utilitarista_do_conhecimento/links/59d8c748aca272e60966c203/Reforma-do-Ensino-Medio-de-2017-Lei-n-13415-2017-um-estimulo-a-visao-utilitarista-do-conhecimento.pdf. Acesso em: 5 fev. 2024.

ROCHA, Thiago Alencar. O culto da performance: o novo modelo de trabalho do século XXI. *Revista Sem Aspas*, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 156–167, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/11330>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes curriculares projeto de vida*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Material de apoio ao ensino integral do estado de São Paulo: projeto de vida*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014.

SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Purpose and identity: links and implications for education. *Scielo Preprints*, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2834>.

SILVA, Taís Andrade. Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojecto de Clemente Mariani, de 1948 e o substitutivo de Lacerda, de 1958. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 26., 2011, São Paulo. Anais [...].* São Paulo: ANPUH, 2011. p. 4-10. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308153093_ARQUIVO_textofinalANPUH2011.pdf. Acesso em: 9 mai. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. *In: SANTOS, Cláudio Félix. (org.). Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: Eduneb, 2013. p. 17-35.

ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Uma análise sobre a reforma do Ensino Médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000401711&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2024.

Recebido em: 04 de outubro de 2023

Aceite em: 18 de fevereiro de 2024