


**O MÓDULO PROJETO DE VIDA NO NOVO CURRÍCULO PAULISTA:
AUTORRESPONSABILIZAÇÃO, ADAPTAÇÃO AO NOVO MERCADO DE
TRABALHO E EMPREENDEDORISMO COMO SOLUÇÃO PARA O
DESEMPREGO**

**THE MODULE PROJETO DE VIDA IN THE NEW PAULISTA CURRICULUM:
SELF-RESPONSIBILITY, ADAPTATION TO THE NEW WORK MARKET AND
ENTREPRENEURSHIP AS A SOLUTION FOR UNEMPLOYMENT**

**EL MÓDULO DE PROJETO DE VIDA EN EL NUEVO CURRÍCULO PAULISTA:
AUTORESPONSABILIDAD, ADAPTACIÓN AL NUEVO MERCADO DE
TRABAJO Y EMPRENDIMIENTO COMO SOLUCIÓN AL DESEMPLEO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-110>

Data de submissão: 10/08/2025

Data de publicação: 10/09/2025

Marina Barreto Pirani

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: marina.barreto@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0151-9720>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6341502427513096>

Joyce Mary Adam

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: joyce.adam@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3567581285174163>

Guilherme Eduardo Lucas Knappe

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: guilherme.knappe@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0064-5709>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3321906235419437>

RESUMO

O artigo aborda questões sobre a construção do projeto de vida dos jovens do ensino médio, tendo como objeto de estudo o módulo “Projeto de Vida” da rede estadual de São Paulo. Propõe-se uma discussão a respeito dos interesses envolvidos na nova configuração curricular, relativos às possibilidades da juventude na sua formação, construção do projeto de vida e inserção no mercado de trabalho. A pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo, e para a coleta de dados utiliza o levantamento bibliográfico e a análise documental. Para os resultados, utilizou-se o instrumento de análise de conteúdo. Ao refletir sobre as questões postas, constata-se que o módulo “Projeto de Vida”, configura-se enquanto um componente curricular com intencionalidades direcionadas a favor de um condicionamento cognitivo, físico e emocional do indivíduo para se adaptar às demandas do século

XXI, ou seja, à instabilidade, à flexibilidade de funções, à imprevisibilidade, sobretudo, de maneira dócil e conformada.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Ensino Médio. Juventude. Trabalho.

ABSTRACT

This article addresses questions about the construction of the life project of high school youth, having as object of study the module “Projeto de Vida” in the state network of São Paulo. A discussion is proposed regarding the interests involved in the new curricular configuration, in relation to the possibilities of youth in their formation, construction of their life project and insertion in the labor market. The research is based on the qualitative paradigm, using bibliographic survey and document analysis for data collection. For the results, the content analysis instrument was used. When reflecting on the questions posed, it appears that the "Life Project" module is configured as a curricular component that has its intentions directed in favor of a cognitive, physical and emotional conditioning of the individual to adapt to the demands of the 21st century, that is, instability, flexibility of functions, unpredictability, above all, in a docile and conforming way.

Keywords: Life Project. High School. Youth. Work.

RESUMEN

Este artículo aborda cuestiones sobre la construcción del proyecto de vida de los jóvenes de la enseñanza media, teniendo como objeto de estudio el módulo “Projeto de Vida” en la red estatal de São Paulo. Se propone una discusión sobre los intereses involucrados en la nueva configuración curricular, en relación a las posibilidades de los jóvenes en su formación, construcción de su proyecto de vida e inserción en el mercado laboral. La investigación se basa en el paradigma cualitativo, utilizando la encuesta bibliográfica y el análisis de documentos para la recolección de datos. Para los resultados se utilizó el instrumento de análisis de contenido. Al reflexionar sobre los interrogantes planteados, surge que el módulo “Proyecto de Vida” se configura como un componente curricular que tiene sus intenciones encaminadas a favor de un condicionamiento cognitivo, físico y emocional del individuo para adaptarse a las exigencias del siglo XXI. XXI, es decir, inestabilidad, flexibilidad de funciones, imprevisibilidad, sobre todo, de forma dócil y conforme.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Escuela Secundaria. Juventud. Trabajo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma dissertação de mestrado e das discussões do grupo de estudos “Jovens, Violência e Educação – JOVEDUC”, e aborda questões sobre a construção do projeto de vida dos jovens estudantes do ensino médio, tendo como objeto de estudo o módulo “Projeto de Vida” nas escolas de período regular da rede estadual de São Paulo.

Sabe-se que o ensino médio no Brasil é derivado de um compêndio de reformas legislativas educacionais, que ao decorrer da história, vêm sofrendo um contínuo processo de mudanças, que tiveram início ainda na época da Primeira República (Ghiraldelli Jr., 2001).

Ghiraldelli Jr. (2001) apresenta que a primeira reforma que dividiu e organizou os ciclos em primário, secundário, normal, superior, foi a Reforma Benjamim Constant de 1891. Com o passar do tempo, muitas outras mudanças e reformas ocorreram, e influenciaram especialmente o ensino médio, como também, o público atendido nesta etapa da educação básica.

De acordo com o autor, muitos fatores tiveram peso na criação dos sistemas de ensino, especialmente o crescimento industrial e a urbanização. Todavia, Ghiraldelli Jr. (2001) aponta que neste percurso, fora construído um sistema de ensino que privilegiava principalmente os indivíduos advindos das classes abastadas, pois, para essas pessoas, o percurso seguia até o ensino superior, enquanto que para os menos favorecidos, este percurso raramente chegava até o secundário.

Nesse sentido, a evolução da legislação educacional no Brasil ocorreu de formas diferentes em cada região do país, cada qual adquirindo características particulares ao seu estado. No caso do presente estudo, o estado de São Paulo pode ser considerado como um modelo para o entendimento da organização escolar nos diferentes períodos (Ghiraldelli Jr., 2001).

Mas é somente com a Constituição Federal de 1988 que a etapa do ensino médio se concretiza como uma etapa obrigatória da educação básica, assim como é conhecida nos dias de hoje. Posteriormente, foi por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que foram colocados, de maneira mais específica, os objetivos, finalidades e propósitos que o país tem com a educação.

É sabido, que o histórico de mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional após a democratização do Estado, diz respeito ao movimento de incorporação e intervenção dos agentes privados em setores que antes eram administrados pelo Estado.

Segundo Goulart e Moimaz (2021) um grande movimento de modificações no campo educacional tem início ainda na década de 90, quando ocorre a Reforma do Aparelho de Estado, onde as instituições privadas passam a intervir em diversas áreas, inclusive na educação. Espaços e bens públicos que até então pertenciam aos desígnios do Estado, acabam tendo a interferência do setor

privado. Assim, os agentes deste setor passam progressivamente a se incorporar nas instituições públicas, agora atuando de dentro delas, e não mais como componentes externos.

Mesko, Silva e Piolli (2016) expõe que a educação passou a ser gerenciada, portanto, sob a lógica gerencial, passando a seguir as “orientações” inclusive dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI. Para os autores, estas orientações são fundamentadas em pressupostos de qualidade que são essencialmente quantitativos, pois, se baseiam nos resultados de avaliações externas, e não enxergam as especificidades e peculiaridades de cada contexto.

São essas mudanças estruturais que vêm ocorrendo desde os anos 90 no sistema educacional que influenciam fortemente a nova configuração da etapa do ensino médio, e trazem em seu escopo a proposta da diversificação e flexibilização curricular.

Assim, a rede educacional paulista, e nela o ensino médio regular, passam a se reconfigurar de acordo com objetivos e metas que abarcam o interesse de diversos organismos, públicos e privados, cuja intenção é adequar a formação dos jovens para que estes possam futuramente ocupar um lugar no processo produtivo.

Embasado no argumento da necessidade de soluções para o problema da evasão, como também, para aumentar os índices obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), esse processo de flexibilização ganha corpo na proposta do CPEM (São Paulo, 2020).

A educação por estar em constante transformação, sobretudo na etapa do ensino médio, em que os jovens precisam fazer escolhas para seu futuro, seja na consecução dos estudos ou inserção na lógica do trabalho, uma série de agentes governamentais públicos e privados têm a intenção de estipular, definir, favorecer e decidir quais os conteúdos devem ou não ser priorizados para a educação dos jovens na escola pública. Silva e Scheibe (2017, p.21) destacam que o Ensino Médio tem “[...] sido alvo de disputas que se acirram nos últimos 20 anos”.

Esse movimento pode ser percebido por meio da proposição de alguns programas federais, e ganha notoriedade com a reforma do Ensino Médio, implementada a partir da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece mudanças e institui normativas que deliberam sobre a nova organização do ensino médio nacional. Essa reforma interfere inclusive na organização e nos direcionamentos educacionais no estado de São Paulo, destacando-se a consolidação de um novo elemento curricular, o módulo “Projeto de Vida” (Brasil, 2017).

Mas afinal, sob quais características se consolida o componente?

A quais interesses o Currículo Paulista para o Ensino Médio, e consequentemente, o módulo Projeto de Vida atendem, aos dos jovens ou do mercado?

Quais são as consequências dessa nova organização curricular para a formação dos jovens da rede pública de ensino?

Ao propor uma análise sobre as mudanças curriculares a partir do Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio, e a fim de responder aos questionamentos citados, propõe-se uma discussão a respeito dos interesses envolvidos nessa nova configuração curricular, considerando as possibilidades da juventude na sua formação, construção do projeto de vida e inserção no mercado de trabalho.

2 METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo, pois, pressupõe que os seres humanos desenvolvem uma relação com a sociedade a partir de sua história e de sua construção social, relações estas, importantes tanto para o estudo da sociedade como para o campo educacional. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.88) a abordagem qualitativa tem a possibilidade de “contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral”.

O desenho de pesquisa se configura utilizando para a coleta de dados, o levantamento bibliográfico, que para Triviños (2012, p. 99) é fundamental para explicar, compreender, e sobretudo para dar significado aos fatos que estão sendo investigados pelo pesquisador, em especial no caso dos fatos sociais e educacionais, que devido sua complexidade, “não só precisam como exigem um suporte, de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda”, assim como, o levantamento e análise documental, relativo à legislação educacional do Estado de São Paulo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o levantamento documental tem a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da realidade que se deseja estudar, já que os “dados” documentais são elementos importantes para o estudo qualitativo, pois estes podem servir de complemento a outras técnicas de pesquisa e contribuem para a contextualização do tema por parte do pesquisador.

Para os resultados, utilizou-se o instrumento de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta técnica tem como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46).

O artigo encontra-se organizado em três partes:

A introdução, apresentando um escopo da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa, subdividido nos tópicos: ensino médio paulista e o projeto de vida; educação integral e competências socioemocionais; mundo do trabalho, protagonismo e empreendedorismo; e juventude e formação. Ao final, apresentam-se as conclusões.

3 RESULTADOS

3.1 ENSINO MÉDIO PAULISTA E O PROJETO DE VIDA

As mudanças trazidas pela nova legislação educacional, alteram a configuração do currículo, que passa a ser composto de duas partes, onde uma delas diz respeito a formação geral básica e a outra parte (diversificada ou flexível) constitui-se por itinerários formativos, concretizados por meio do programa Inova Educação e do Novo Currículo Paulista.

O Currículo Paulista - Ensino Médio foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, por meio da Portaria nº 1.432 de 28/12/2018 (São Paulo, 2020).

Segundo o documento de implementação do Currículo Paulista para o Ensino Médio, essa implementação vem ocorrendo de forma progressiva, tendo iniciado em 2021 com a implementação para o 1º ano, em 2022 para o 2º ano e por fim em 2023 para o 3º ano. Portanto, em 2023, todas as séries deverão ter o novo currículo implementado (São Paulo, 2020).

Sob o escopo da diminuição da evasão escolar, o documento promulga a ideia de flexibilização do currículo como possibilidade de dar ao jovem a oportunidade de “escolher” dentre as áreas de maior afinidade para estudar. Entretanto, tal fator pode se apresentar como uma maneira do Estado se eximir da responsabilidade de oferecer um currículo completo, que conceda ao estudante as condições adequadas para seu desenvolvimento.

Desta maneira, o Currículo Paulista se consolida como documento orientador para a educação básica no estado de São Paulo, porém, se limita a orientação e não se compromete com o pleno desenvolvimento dos sujeitos objetos de sua política.

É importante salientar, que a evasão, muitas vezes interpretada como falta de engajamento dos estudantes, pode ser compreendida a partir das condições de vida dos mesmos. A pobreza, o trabalho precoce, os ambientes familiares inadequados, a falta de envolvimento com a cultura (para que estes possam se expressar e encontrar sentido para diversas questões), e muitos outros desvios que afligem a vida dos estudantes, também são responsáveis por seu abandono, já que as condições de vida que a política e a vida social do país lhes impõe, muitas vezes acabam por afastar uma parcela destes jovens do percurso escolar, colocando-os à margem no sistema escolar e na sociedade.

O que pode ocorrer, especialmente no caso dos jovens que já trabalham, é que os vínculos que estes formam com o trabalho precário ou na informalidade, acabam afetando não só a conclusão dos estudos, mas inclusive seus direitos básicos. Segundo Catani e Giglioli (2008, p. 66) “O padrão de ingresso do jovem no mundo do trabalho brasileiro caracteriza-se pela instabilidade e pela ocupação de postos em condições mais precárias do que aquelas oferecidas aos trabalhadores adultos”. Isso

corroborar principalmente para perpetuar os processos de exclusão social que os jovens vivenciam nos diversos âmbitos de sua vida, não só profissional, mas também na vida escolar.

Por este motivo, Catani e Giglioli (2008, p. 61) consideram que as “políticas unicamente voltadas à escolarização resolvem apenas parte do problema, uma vez que se trata, sobretudo, da questão da dificuldade de inserção no mercado de trabalho”, ou seja, um problema que vai além dos muros da escola, permeando por toda sociedade.

Para Freitas (2002, p. 306):

O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial (Freitas, 2002, p. 306).

Com o implemento do novo Currículo Paulista, as escolas públicas de ensino médio de período regular têm passado a ofertar o componente “Projeto de Vida” para os estudantes, componente que até então estava presente somente no currículo das escolas de período integral. Ele é descrito pela legislação de São Paulo como uma possibilidade na elaboração de metas e objetivos de vida pelos jovens, mediante as perspectivas dos sonhos, expectativas e da realidade dos mesmos (São Paulo, 2019), (São Paulo, 2020).

O componente, enquanto um articulador da educação integral, é destacado pela legislação como peça chave na nova organização educacional para o ensino médio em São Paulo, e sua relevância é salientada tanto na proposta do Inova Educação como no Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM).

De acordo com a legislação educacional paulista, o componente preconiza oferecer aos jovens estudantes do estado paulista condições de se posicionar mediante os contextos, desafios, limites e possibilidades da atualidade, considerando que a elaboração do projeto de vida deve consistir na visão que o jovem constrói de si em relação ao seu futuro, como dos caminhos que irá percorrer em busca de suas pretensões a curto, médio e longo prazo (São Paulo, 2020).

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A educação integral é um tema que desperta o interesse de diversos pesquisadores, que encontram um consenso em entendê-la enquanto uma educação que privilegia a formação integral do indivíduo e em suas múltiplas dimensões.

Entende-se que a educação integral deve consistir em uma educação para a formação completa dos estudantes, ou seja, em sua totalidade, que valorize e trabalhe as diversas dimensões (social, emocional, psicológica) do indivíduo. Para Guará (2006, p. 16), a educação integral seria aquela educação da qual:

[...] traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive [...] (Guará, 2006, p. 16).

Na mesma linha de raciocínio, para Gonçalves (2006, p. 130), a educação integral é aquela que:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (Gonçalves, 2006, p. 130).

Antagonicamente, o Currículo Paulista para o Ensino Médio aponta os fundamentos pedagógicos que embasam a sua estrutura, indicando um “compromisso”, especialmente com a educação integral, a partir do desenvolvimento de competências, indicando que desta forma, o jovem estará preparado para agir sobre as incertezas que permeiam na sociedade contemporânea e farão parte de sua jornada de vida e profissional (São Paulo, 2020).

O CPEM põe como pressuposto que, na sociedade contemporânea, é essencial com que os educandos desenvolvam maior autonomia e mobilização de competências, para poderem selecionar e construir seus próprios pontos de vista em relação às informações e aos conhecimentos disponíveis. Além disso, o currículo incute como metas a preparação destes jovens para estarem aptos a pensar em soluções criativas como também, a fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida, embora, imputa aos estudantes que eles próprios devam assumir e arcar com o impacto de tais escolhas (São Paulo, 2020).

As competências que o CPEM incute para a formação dos estudantes, segundo o documento, devem contemplar de modo integrado os conceitos, procedimentos, atitudes e valores, todavia, com ênfase especial no desenvolvimento das competências socioemocionais, assim expõe o Currículo Paulista – Ensino Médio (São Paulo, 2020).

Entretanto, a legislação não considera que isso acaba por limitar a formação integral dos jovens apenas à adoção de comportamentos e à preparação psicológica destes, para enfrentarem sozinhos e se responsabilizarem pelos desafios futuros de sua vida.

Tais concepções sobre priorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais em oposição ao ensino de disciplinas de áreas como a Geografia, História, Filosofia, dentre outras, vai contra as reais necessidades do indivíduo em relação ao que se possa almejar de uma educação integral.

Principalmente, ao refletir que disciplinas como Geografia, História e Filosofia são capazes de fazer com que o indivíduo compreenda seu próprio espaço, adotando um caráter reflexivo de sua existência e como esta se relaciona com a vida em sociedade. Para Saviani (2013), tais atividades propostas através do ensino das competências socioemocionais são consideradas como atividades extracurriculares, o que é diferente do saber elaborado, proposto pelo conjunto de disciplinas “tradicionais” e pelo aceso à cultura, e que pode ser considerado como a real possibilidade para a transformação social.

3.3 MUNDO DO TRABALHO: PROTAGONISMO E EMPREENDEDORISMO

A questão do protagonismo, também apresentada pelo CPEM como essencial à formação dos jovens, segue no sentido de que “o protagonismo juvenil esteja ancorado na proposta pedagógica da escola como ação que promoverá, em todo os fazeres escolares, jovens sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento” (São Paulo, 2020, p. 30).

Para Moreira, Maia e Mancebo (2010, p. 378), nestes moldes em que os jovens passam a ser sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento, a educação passa a ter seu valor atrelado à lógica de mercado, pois, esta passa a ideia de que “a responsabilidade pelos próprios sucessos ou fracassos é apenas dos próprios indivíduos”, visto que os aparatos políticos e sociais se apresentam cada vez menos protetores, deixando a juventude de forma recorrente carente de orientações e subsídios concretos para alterar sua realidade.

Indo mais além, quando o Currículo Paulista para o Ensino Médio explicita quais os objetivos para o ensino médio em relação à educação para o mundo do trabalho, o documento aponta ser necessário que se possa “combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos

e os interesses coletivos”, tendo em vista preparar “o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (São Paulo, 2020, p. 28).

Desta forma, o jovem, enquanto futuro trabalhador, deve concluir sua formação escolar já habituado e preparado para adaptar-se às relações profissionais, aos objetivos da produção, da gestão, das tecnologias e inovações, sempre condicionado a enquadrar-se também a diferentes concepções e visões de mundo, de comportamento, condutas e valores, considera o CPEM (São Paulo, 2020).

Neste caminho, a flexibilização apontada nas propostas educacionais, vão ao encontro das novas formas flexíveis de trabalho, como, por exemplo, o trabalho por aplicativos, e culminam no aumento consecutivo do trabalho informal, envolvendo a perda de direitos trabalhistas e quando não, o desemprego, especialmente no caso dos jovens que ainda cursam a educação básica ou acabaram de concluí-la, mas ainda não possuem cursos específicos ou experiência comprovada que garanta uma vaga no mercado de trabalho formal.

Apesar de o CPEM considerar que “Uma escola do século XXI deve estar comprometida com a formação de jovens para uma sociedade justa, solidária e democrática” (São Paulo, 2020, p. 29), (Laval, 2004) aponta que neste caminho a escola passa por um abrangente processo de descaracterização da escola republicana, pois esta passa a transformar-se em uma “escola-empresa”. Deste modo, as mudanças afetam não somente os agentes públicos, mas sobretudo, direcionam intencionalmente para formação dos indivíduos mecanismos que passam a caracterizá-los como cidadãos consoantes aos interesses do capital.

Por este motivo, é fundamental discutir como é possível com que a escola atenda às expectativas do projeto de vida dos jovens apenas pela redução da evasão escolar, ou simplesmente, capacitando-os com as habilidades e competências socioemocionais, quando o que estes sujeitos realmente precisam é de uma formação que agregue valores em sua formação que os permita alcançar suas projeções de vida para o presente e o futuro. Tal prerrogativa não considera a história de vida desses sujeitos, tampouco, a posição que este ocupa em uma sociedade dividida em classes, que limita suas possibilidades e torna os desejos e aspirações da juventude, em uma realidade de frustrações e desigualdades. Conforme Freitas (2016, p.1) aponta:

A escola pode ajudar a diminuir circunstancialmente as desigualdades, mas não é o caminho para se *eliminar* tais desigualdades. Até 60% das variáveis definidoras do desempenho do aluno estão fora do controle direto da escola. Posta nesta situação de lidar permanentemente com as desigualdades sociais que persistem em se transformar em desigualdades acadêmicas a serem corrigidas pela própria escola, geração após geração, o papel da escola passa a ser o de “enxugar gelo”, com sucessivas gerações chegando à escola igualmente vítimas da permanência da desigualdade social. No melhor dos casos, quando a escola consegue agregar valor às gerações em desvantagem social, ela o faz mantendo as distâncias relativas no

conjunto das classes sociais – não raramente a mando dos próprios ajustes do sistema social. Vale a briga, mas com outros horizontes (Freitas, 2016, p. 1).

Outro ponto a ressaltar, é que o Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio adota como condição sine qua non para a formação do jovem a capacidade de “empreender”. O empreendedorismo, nesta orientação, tem por intenção desenvolver comportamentos que façam o próprio indivíduo manter-se motivado e persista constantemente na tarefa de empreender. Se os objetivos iniciais deste “empreender” não forem alcançados, os indivíduos devem estar preparados para serem competentes o suficiente para saber lidar com sua própria frustração.

O eixo estruturante Empreendedorismo tem como objetivo expandir a capacidade do estudante em mobilizar conhecimentos, desenvolver a autodisciplina, trabalho em equipe, comportamento empreendedor, autogestão (resiliência, persistência e frustração) (São Paulo, 2020, p. 381).

A capacidade de se inserir de maneira autônoma no mercado de trabalho é um objetivo do empreendedorismo, incidindo sobre a escola a responsabilidade em inculcar os conhecimentos e ferramentas necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, objetivando para estes a venda de sua força de trabalho, impondo que esta seja bem-sucedida.

Para a legislação, tal feito depende exclusivamente da própria vontade dos estudantes, do seu esforço ou mesmo dos desejos e anseios deste para o futuro.

O estudante deve conseguir realizar diversas atividades, como dedicar-se “à implementação de negócios”, com o objetivo de mobilizar “ações intraempreendedoras” relacionadas aos “anseios do estudante” através do desenvolvimento de “competências transversais que mobilizem conhecimentos e busquem novas oportunidades de negócio e de atuação profissional”, como se isso permitisse com que o estudante resolva de fato os problemas relacionados ao mundo do trabalho, ao seu cotidiano e a sua inserção social.

Porém, não se considera o fracasso ou as ações malsucedidas interpeladas pelo processo de formação do Ser “empreendedor”. Apresentam-se as possibilidades de sucesso, mas omitem-se as consequências de insucesso. Uma inserção “empreendedora” no mercado de trabalho envolve o dispêndio físico, econômico e mental dos indivíduos sem a garantia prévia de sucesso. O tempo despendido, a frustração pelo não sucesso do empreendimento, a perda financeira depositada, dentre outras coisas, pode afetar a vida e as relações daquele que se propôs a empreender.

O empreendedorismo aparece também como uma ferramenta que promete dar condições ao estudante para que este possa resolver seus próprios problemas relacionados ao mundo do trabalho, estando preparado para empreender caso o desemprego bata à sua porta, ou se as chances de inserção

profissional sejam malsucedidas. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo sucesso pertence ao estudante, não somente o sucesso de sua própria aprendizagem, mas também o sucesso em se inserir no mercado de trabalho.

Desconsidera-se que empreender não exige somente um conjunto de capacidades para “superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais”, estruturar iniciativas, buscar por oportunidades e fomentar o protagonismo do estudante, mas necessita principalmente de recursos físicos, materiais, organizacionais e principalmente econômicos, distanciando dos jovens mais pobres qualquer possibilidade de empreender de fato. Seu insucesso pode lhe custar não somente a perda financeira, mas também, até sua própria dignidade. Para Dubet (2004), uma escola justa deveria preservar a dignidade e a autoestima daqueles que acabam não sendo tão bem-sucedidos conforme se esperava.

Isso contribui para que, no futuro, muitos desses jovens sejam levados a processos de vulnerabilidade, pois, acreditados no sucesso para todos, confrontam-se com uma realidade concretizada por “um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional” (Castel, 1997, p. 26).

Se considerar que “[...] o desemprego e o subemprego são mais elevados entre os jovens do que entre os adultos, principalmente na América Latina [...]” (Catani e Giglioli, 2008, P. 60), o empreendedorismo é posto como um “agente salvador” para tais problemas, mas na realidade, só contribui para passar aos jovens do ensino médio a responsabilidade de encontrar, por si só, outras saídas para o desemprego.

A principal característica da juventude trabalhadora brasileira é seu desamparo, especialmente entre os que estão à margem do mercado de trabalho e dos direitos sociais básicos. As alternativas de ocupação juvenil cada vez mais se associam aos setores de baixa produtividade e a relações trabalhistas precárias, distanciando-se dos segmentos mais modernos da economia, situação que contribui para o acirramento da exclusão social (Catani e Giglioli, 2008, P. 66, 67).

3.4 JUVENTUDE E FORMAÇÃO

A população jovem, que por sua vez, é objeto direto das políticas educacionais para o ensino médio, possui características próprias, e está diretamente condicionada às influências internas e externas a estes indivíduos, articuladas à sua forma de ser e viver em sociedade, e, portanto, a instituição escolar tem papel elementar na formação dos jovens e nas possibilidades de sucesso ou não no futuro dessas pessoas.

Para amplo entendimento sobre a juventude, considera-se que este grupo deva ser observado a partir da compreensão de sua forma de ser e de se posicionar, portanto, deve ser compreendido não

através de sua unidade ou a partir de sua homogeneidade, mas sim, em como a realidade interfere em características únicas destes indivíduos e como estas influenciam suas decisões, que inevitavelmente moldarão sua condição atual e futura.

A juventude é assim concebida como fase da vida em que há uma vinculação experimental com a realidade e os valores sociais, contrastando com a maturidade, quando o indivíduo julgará novas experiências sociais com base nestes padrões já sedimentados, de modo mais racional e reflexivo. É por isto que o adulto tende a ser mais resistente à mudança social, pois aceitá-la pode significar a contestação de seus próprios quadros arraigados de referência pessoal e coletiva (Groppo, 2016, p. 8).

Tendo em vista que a juventude é condicionada por fatores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos, e que estas vivências confluem em seu modo de ser, pensar e viver, Arantes, *et. al* (2016, p.78) consideram a juventude modelada pela experiência:

[...] produzida por meio do feixe de relações que advém das condições – sociais, culturais, psicológicas, históricas, econômicas, de gênero, de classe, de raça, entre outras – que perpassam o jovem e que é construída e compartilhada de forma intersubjetiva na medida em que confluem regularidades entre os sujeitos (Arantes, *et al.*, 2016, p. 78).

Sendo assim, as condições histórico-culturais auxiliam no entendimento dessas diversas juventudes e de seus integrantes, já que a juventude é composta por sujeitos de traços plurais e deve ser compreendida pelo viés da diversidade, entendendo que existe uma multiplicidade de características e de identidades que os jovens possuem (Souza, 2004).

Para (Souza, 2004) é no dia a dia que estes sujeitos tomam consciência de determinadas características próprias e de seus sentimentos. A forma como estes lidam com suas próprias realidades, sentimentos, satisfações ou frustrações, altera e influencia as decisões e escolhas que estes venham a tomar.

Entretanto, apesar da relevância em considerar todos esses elementos para a formação da juventude, percebe-se que a legislação paulista, imputa como aprendizagem necessária “A organização das habilidades vinculadas às competências específicas da área tem como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (São Paulo, 2020, p. 101).

[...] as aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (São Paulo, 2020, p. 34).

Para isso, como articulador das aprendizagens essenciais, a Deliberação CEE 186/2020 considera que o “Projeto de Vida” é “instrumento fundamental para a formação integral dos alunos, uma vez que seu propósito é, ao mesmo tempo, a formação para autonomia e a articulação entre as aspirações juvenis e a escola” (São Paulo, 2020, p. 42).

Todavia, considera-se que as aprendizagens essenciais durante a escolarização deveriam abranger um campo mais amplo do que apenas habilidades e competências, que envolvam para além das competências, o desenvolvimento da intelectualidade, consciência, senso crítico, identidade, dentre outras. O “Projeto de Vida” poderia ter condições de ser um articulador dessa formação integral, desde que se considere que a educação para a autonomia não sirva apenas para atribuir aos jovens a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso.

Os documentos atrelam o “elaborar um Projeto de Vida” apenas ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais e cognitivos, reduzindo o processo de socialização e de desenvolvimento cognitivo a meras competências e habilidades, agindo contrariamente ao desenvolvimento humano como um todo, seja nas dimensões intelectual, física, emocional e cultural.

Competências como “empatia”, “colaboração” e “responsabilidade” são importantes no desenvolvimento educacional dos jovens, embora, não conseguem abarcar toda a amplitude e dimensão que exige uma formação integral do sujeito, visto que a formação integral da qual trazemos por referência, pressupõe dar condições para o desenvolvimento da consciência crítica, da sociabilidade e solidariedade, do pluralismo de ideias e dos modos de ser e de viver em sociedade.

Por sua vez, o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos intencionais vivenciados nas interações, em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos – o que reforça o entendimento que as competências cognitivas e socioemocionais são indissociáveis (São Paulo, 2020, p. 49).

Ao refletir sobre todas essas questões, constata-se que o módulo “Projeto de Vida”, configura-se, portanto, enquanto um componente curricular que tem suas intencionalidades direcionadas a favor de um condicionamento cognitivo, físico e emocional do indivíduo para se adaptar às demandas do século XXI, ou seja, à instabilidade, à flexibilidade de funções, à imprevisibilidade, sobretudo, de maneira dócil e conformada.

4 CONCLUSÃO

Na legislação analisada, é proposta uma nova educação para o jovem do ensino médio paulista, que se consolida pautada sob a flexibilização e diversificação, como o melhor caminho para a formação dos jovens, mas, sem dar nenhuma garantia de que com o incremento das competências

propostas, este indivíduo irá de fato, ocupar uma vaga no mercado de trabalho ou seguir uma carreira acadêmica, mas ao menos, ele deve estar preparado para ser resiliente até que lhe apareça alguma oportunidade que o permita melhorar sua condição de vida e inserir-se no mercado de trabalho.

Especialmente no caso do Brasil, onde há uma fragilização das relações trabalhistas, os jovens acabam coagidos a buscar uma oportunidade no mercado de trabalho informal, ou em situação de precariedade, contribuindo para marginalizar ainda mais àqueles advindos de contextos mais carentes.

Foi possível identificar nos discursos presentes nos documentos analisados, que esses atribuem uma série de variáveis possíveis para trabalhar o “Projeto de Vida” com os jovens das escolas de ensino médio, denotando ao módulo extrema relevância somente no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais como bastantes para uma educação integral.

O módulo se respalda sob a prerrogativa da “educação integral”, embora, em grande parte, as intencionalidades presentes no “Projeto de Vida”, se direcionam mais ao condicionamento social e emocional do estudante, do que se guiam para dar condições aos jovens desenvolverem-se de uma forma realmente integral, assim como promulga a legislação.

Entender a educação apenas como um meio de aquisição de habilidades e competências (não que estas não sejam importantes), exime do sujeito as possibilidades de estes articularem conhecimentos, valores e ideais que tenham em vista a formação integral, consciente e cidadã, onde a cultura, a criticidade, a criatividade e a espontaneidade também façam parte da educação destes sujeitos, e não apenas condicioná-los a um processo de reprodução e manutenção de uma educação do conformismo e determinismo.

Ao discutir sobre o “Projeto de Vida” enquanto responsabilidade e protagonismo dos estudantes, fica claro que é o estudante que deve “assumir suas responsabilidades e escolhas”, e, portanto, seu sucesso ou fracasso, depende, do quão bem o estudante desenvolveu suas habilidades e competências.

Isso contribui para criar um sentimento de autoculpa e de autoresponsabilização nos jovens, obrigados a conformarem-se pela não realização de suas projeções, pela não inserção no mercado de trabalho, e em alguns casos, pela marginalização da qual não conseguiu escapar.

O estudante do “Projeto de Vida”, se torna seu próprio empreendedor ou sua própria empresa, que a partir de seus próprios esforços, adquire a capacidade de sobreviver, não de acordo com seus projetos de futuro, mas a partir daquilo que é possível.

Espera-se que o trabalho tenha contribuído de alguma maneira para o entendimento da posição dos diversos agentes sociais e suas lutas na construção de uma educação mais justa, assim como, para

eximir do jovem a responsabilidade sobre diversos fatores envolvidos em seu processo educacional, e que nem sempre dependem deste para almejar a possibilidade de transformar seu futuro.

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. V. et al. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, Porto, 2016.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, K. S. Investigação Qualitativa em Educação. Tradução de João Maria Alvarez; Bahia Sara Santos e Mourinho Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação". *Caderno CRH*, Salvador, dezembro 1997.
- CATANI, A. M.; GIGLIOLI, R. D. S. P. Culturas Juvenis: múltiplos olhares. São Paulo: Unesp, 2008.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, 2004.
- FREITAS, L. C. D. A Internalização da Exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, 2002.
- FREITAS, L. C. D. Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais. *Avaliação educacional - Blog do Freitas*, 20 dez 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>>. Acesso em: 12 set 2022.
- GHIRALDELLI JR., P. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 19 Abril 2022.
- GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. *Debates*, São Paulo, v. 10, Julho 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/download/12618/8783>>. Acesso em: 22 Abril 2022.
- GROPPO, L. A. Juventudes - Sociologia, cultura e movimentos. *Alfenas*: [s.n.], 2016.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 18 Abril 2022.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MESKO, D. S. R.; SILVA, A. V.; PIOLLI, E. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 9, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69693/39239>>. Acesso em: 23 Abril 2022.

MOREIRA MAIA, A. A. R.; MANCEBO, D. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia Ciência e Profissão*, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200012>. Acesso em: 07 Abril 2022.

SÃO PAULO. Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio - implementação de políticas públicas. São Paulo. 2020.

SÃO PAULO. Currículo Paulista Etapa Ensino Médio - perguntas e respostas. São Paulo. 2020.

SÃO PAULO, Currículo Paulista Etapa Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020. 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: 19 jan 2021.

SÃO PAULO. Deliberação CEE 186/2020. Conselho Estadual de Educação. São Paulo. 2020.

SÃO PAULO. Currículo Paulista - Habilidades Essenciais Ensino Médio 2021. São Paulo. 2021.

SILVA, M. R. D.; SCHEIBE, J. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 25 Abril 2022.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. *Última década*, Viña Del Mar, n. nº20, p. 47-69, Junho 2004.

TRIVIÑOS, A. N. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.