ISSN: 2358-8829

ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO VIVIDO: O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Thiago Godinho Durand [1]
Mirtes Cabral Ribeiro [2]

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no Ensino Médio nas últimas décadas evidenciam mudanças na organização curricular e nas concepções de formação escolar. Além disso, a ampliação das políticas de Educação Integral, associada à implementação da Reforma do Ensino Médio e à consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), introduziu novas exigências ao currículo escolar, especialmente no que se refere à formação integral dos estudantes, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à construção do chamado Projeto de Vida (Brasil, 2017; Brasil, 2018). No contexto do estado de Pernambuco, esse movimento ganha destaque com a consolidação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), nas quais o Projeto de Vida assume papel central na organização curricular(Pernambuco, 2021).

Embora o Projeto de Vida seja frequentemente apresentado como uma proposta voltada ao desenvolvimento pessoal dos estudantes, a sua inserção no currículo precisa ser analisada de forma mais crítica, principalmente diante das transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras. Tal movimento está inserido em um contexto mais amplo de reformas educacionais articuladas às transformações do capitalismo contemporâneo e à ascensão da racionalidade neoliberal na educação. Nesse movimento, a escola pública começa a incorporar discursos cada vez mais ligados à adaptação, ao empreendedorismo e à responsabilização individual dos estudantes sobre suas próprias trajetórias.

O discurso do protagonismo juvenil, da autonomia e da construção do futuro aparece frequentemente associado à ideia de que cabe ao próprio estudante gerir sua trajetória, desenvolver competências e construir estratégias individuais de inserção social. Assim, questões historicamente produzidas pelas desigualdades estruturais acabam sendo

[1] Doutorando do Curso de Doutorado Profissional em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, thiago.durand@upe.br;
[2] Professora orientadora: Doutora, Universidade de Pernambuco - UPE, mirtes.lira@upe.br.

deslocadas para o plano da responsabilidade individual. O estudante é convocado não apenas a aprender conteúdos escolares, mas a administrar sua própria vida como um projeto permanente de desempenho e produtividade.

Diante desse cenário, questionamos quais sentidos de formação humana estão sendo produzidos pelas atuais politicas educacionais. Mais especificamente, interessa compreender de que maneira o Projeto de Vida, ao ser incorporado ao currículo da escola pública, pode operar tanto como espaço de emancipação quanto como instrumento de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado contemporâneo. Sob essa perspectiva, a presente discussão está vinculada ao projeto de doutorado intitulado "Currículo prescrito e currículo vivido: mediação docente na transversalização do Projeto de Vida", cuja proposta consiste em compreender como as orientações curriculares relacionadas ao Projeto de Vida são reinterpretadas e mobilizadas pelos professores das Ciências Humanas no contexto da educação integral em Pernambuco.

A questão norteadora da pesquisa é: como se configuram as mediações docentes na transversalização do Projeto de Vida nas práticas pedagógicas das Ciências Humanas no Ensino Médio Integral, considerando as relações entre currículo prescrito e currículo vivido? Parte-se da hipótese de que a transversalização do Projeto de Vida não ocorre de maneira homogênea nem automática, sendo produzida por meio das mediações docentes, nas quais professores reinterpretam, ressignificam e adaptam as orientações curriculares oficiais em diálogo com suas experiências, concepções pedagógicas e condições concretas de trabalho.

Assim, o objetivo geral consiste em analisar como se configuram as mediações docentes na transversalização do Projeto de Vida nas práticas pedagógicas das Ciências Humanas, considerando as relações entre currículo prescrito e currículo vivido no Ensino Médio Integral. E tem como objetivos especificos: a) analisar a constituição histórica e curricular do Projeto de Vida no contexto da educação integral em Pernambuco; b) compreender como professores das Ciências Humanas interpretam e mobilizam as orientações curriculares relacionadas ao Projeto de Vida; c) caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na transversalização do Projeto de Vida, evidenciando as formas de mediação docente presentes na construção do currículo vivido.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

A constituição do projeto de vida nas reformas educacionais conteporaneas

As reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas não podem ser compreendidas isoladamente das transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, cabe afirmar que a reestruturação produtiva, o avanço da globalização econômica e a consolidação das políticas neoliberais produziram impactos significativos sobre a organização da escola pública e sobre os sentidos atribuídos à educação. Assim, a educação passa progressivamente a ser concebida não apenas como direito social, mas como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, para o aumento da produtividade e para a formação de sujeitos adaptáveis às novas exigências do mercado de trabalho.

As políticas educacionais contemporâneas passam, então, a enfatizar discursos relacionados à flexibilidade, empreendedorismo, competências, inovação e responsabilização individual. É nesse cenário que emerge a centralidade do Projeto de Vida no currículo escolar brasileiro.

Consoante a esse entendimento, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio fortalecem a ideia de que a escola deve contribuir para que os estudantes construam seus projetos pessoais, desenvolvam competências socioemocionais e planejem seus percursos formativos e profissionais. Embora tais propostas sejam frequentemente apresentadas sob a perspectiva da autonomia e da emancipação, torna-se necessário questionar quais concepções de sujeito e sociedade estão sendo produzidas por essas políticas. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como um modelo econômico, mas como uma racionalidade que reorganiza diferentes dimensões da vida social. Essa lógica neoliberal acaba produzindo um sujeito que aprende a enxergar a própria vida como um investimento permanente, alguém constantemente pressionado a gerir a si mesmo, permanentemente convocado a gerir sua própria existência como projeto individual de desempenho, produtividade e autoinvestimento. Nessa lógica, cada indivíduo deve transformar sua vida em um projeto contínuo de desempenho, produtividade e autoinvestimento.

Ao analisar o Projeto de Vida sob essa perspectiva, percebe-se que muitas das competências valorizadas pelas políticas curriculares contemporâneas dialogam diretamente com essa racionalidade neoliberal. A escola passa, então, a estimular comportamentos relacionados à capacidade de adaptação, liderança, resiliência, planejamento individual e autogerenciamento emocional. Do mesmo modo, o estudante

ISSN: 2358-8829

é incentivado a se tornar gestor de si mesmo, responsável por construir estratégias individuais de sucesso em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais.

Essa discussão também pode ser aproximada das contribuições de Foucault (2008), especialmente quando o autor analisa os modos pelos quais o poder moderno passa a atuar sobre as condutas dos sujeitos. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida pode ser lido como uma tecnologia curricular que orienta formas de autogoverno, levando o estudante a internalizar expectativas sociais ligadas ao desempenho, à eficiência e à produtividade.

Também contribui significativamente para essa reflexão, ao demonstrar como as sociedades contemporâneas desenvolvem mecanismos de controle que operam não apenas sobre os corpos, mas também sobre as subjetividades. O poder neoliberal atua produzindo sujeitos que internalizam as exigências do mercado e passam a governar a si próprios segundo critérios de desempenho, eficiência e produtividade.

Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser compreendido como uma tecnologia curricular de produção de subjetividades. O Projeto de Vida não atua apenas como orientação para escolhas futuras. Ele também influencia maneiras de pensar, sentir e compreender a própria trajetória dentro da sociedade. Frigotto (2010), por sua vez, alerta que as reformas educacionais contemporâneas frequentemente subordinam a formação humana às demandas imediatas do mercado. Com isso, a educação passa a priorizar competências funcionais ao capitalismo contemporâneo, reduzindo o acesso ao conhecimento científico e enfraquecendo o potencial crítico da escola pública.

Essa discussão se torna ainda mais relevante quando observamos o contexto das escolas públicas brasileiras. Em muitos casos, estudantes que enfrentam precariedades sociais profundas são convocados a elaborar projetos individuais de sucesso sem que as condições materiais concretas para sua realização sejam efetivamente garantidas. Assim, o discurso meritocrático e empreendedor tende a obscurecer os determinantes estruturais das desigualdades sociais. Nesse contexto, o Projeto de Vida deixa de ser apenas um componente curricular voltado ao desenvolvimento pessoal dos estudantes e passa a integrar disputas mais amplas sobre os sentidos da formação humana na escola pública contemporânea. Torna-se necessário, portanto, compreender como o currículo opera como espaço de produção de subjetividades, relações de poder e disputas ideológicas no interior das políticas educacionais.

Currículo e racionalidade neoliberal

ISSN: 2358-8829

A centralidade assumida pelo Projeto de Vida nas reformas educacionais contemporâneas evidencia que o currículo não pode ser compreendido como um instrumento neutro de organização pedagógica. Ao contrário, as políticas curriculares expressam disputas sobre quais sujeitos devem ser formados pela escola pública e quais conhecimentos passam a ser legitimados no interior da educação contemporânea. É nesse sentido que Apple (2006) compreende o currículo como espaço de disputa política, cultural e ideológica. Para o autor, o currículo jamais é neutro, pois expressa relações de poder e interesses sociais presentes na sociedade.

Além disso, os conhecimentos legitimados pela escola não são escolhidos aleatoriamente. Eles refletem disputas sobre quais saberes devem ser considerados legítimos e quais sujeitos devem ser formados pela educação. Quando Apple discute a modernização conservadora, ele ajuda a perceber como muitas reformas educacionais aproximam a escola pública de interesses empresariais e lógicas de mercado. Nesse cenário, o currículo passa a incorporar discursos empresariais relacionados à eficiência, produtividade, desempenho e competitividade. Essa contradição se torna ainda mais evidente quando pensamos os estudantes das escolas públicas pernambucanas, especialmente aqueles que convivem diariamente com desigualdades sociais profundas. Ao mesmo tempo em que são incentivados a planejar o futuro e desenvolver competências empreendedoras, muitos enfrentam precariedades que ultrapassam completamente a dimensão individual.

O Projeto de Vida se insere diretamente nesse contexto. A valorização do protagonismo juvenil e das competências socioemocionais desloca progressivamente a centralidade do currículo do acesso ao conhecimento científico para a formação de competências adaptativas e subjetivas alinhadas às demandas do capitalismo contemporâneo. É válido destacar que essa lógica se torna ainda mais evidente quando observamos a crescente presença de práticas gerenciais e empresariais na organização das políticas educacionais.

A escola pública passa a ser atravessada por discursos relacionados à performance, metas, resultados e responsabilização individual, aproximando-se cada vez mais de modelos empresariais de gestão. Ao priorizar competências relacionadas à flexibilidade, resiliência e autogerenciamento, o Projeto de Vida se aproxima da lógica neoliberal de formação do sujeito empreendedor de si, deslocando para o plano individual problemas

ISSN: 2358-8829

produzidos estruturalmente pelas desigualdades sociais. Assim, a formação escolar passa progressivamente a incorporar mecanismos de adaptação subjetiva às exigências do capitalismo contemporâneo.

Mészáros (2008) aprofunda essa crítica, ao afirmar que a educação, quando submetida à lógica do capital, tende a operar como mecanismo de reprodução das estruturas sociais existentes. Para o autor, o sistema educacional participa da internalização dos valores e das exigências do capitalismo, formando sujeitos ajustados às necessidades da ordem vigente. Segundo Mészáros, uma educação verdadeiramente emancipatória não pode se limitar à formação para o mercado de trabalho ou para a adaptação social. Logo, ela deve possibilitar aos sujeitos compreender criticamente as estruturas sociais e participar da transformação da realidade.

Nesse sentido, o Projeto de Vida apresenta uma contradição fundamental. Embora frequentemente associado ao desenvolvimento da autonomia e da emancipação, ele pode operar como mecanismo de adaptação subjetiva às precariedades produzidas pelo próprio sistema capitalista. Nesse sentido, o estudante é incentivado a "superar desafios", "persistir", "empreender" e "planejar seu futuro", mesmo em contextos marcados pela exclusão social, pela precarização do trabalho e pelas desigualdades estruturais.

Assim, a crítica desenvolvida por Mészáros permite compreender que a disputa em torno do Projeto de Vida não se limita à organização curricular, mas envolve diferentes concepções de formação humana e diferentes projetos de sociedade. É justamente nesse ponto que as contribuições de Dermeval Saviani são fundamentais para pensar a função social da escola pública e a centralidade do conhecimento na formação crítica dos sujeitos. Para Saviani (2008), a função social da escola consiste em garantir o acesso ao patrimônio cultural e científico historicamente produzido pela humanidade. Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica defende que a formação humana exige apropriação crítica do conhecimento sistematizado, e não apenas adaptação às demandas imediatas da sociedade.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário problematizar se a crescente valorização das competências socioemocionais e do Projeto de Vida não estaria produzindo um deslocamento da centralidade do currículo escolar. Em muitos casos, conteúdos científicos e conhecimentos historicamente sistematizados acabam perdendo espaço para práticas voltadas ao desenvolvimento comportamental e emocional dos estudantes. Saviani alerta que uma educação orientada apenas pelas demandas imediatas da sociedade

tende a limitar o potencial emancipatório da escola. Portanto, a formação humana exige acesso crítico ao conhecimento, compreensão histórica da realidade e desenvolvimento da capacidade intelectual dos sujeitos.

Entretanto, compreender o currículo apenas a partir das prescrições oficiais seria insuficiente. As políticas curriculares não se materializam de forma homogênea nas escolas, sendo reinterpretadas continuamente pelos sujeitos que atuam no cotidiano da prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar as mediações docentes que atravessam a relação entre currículo prescrito e currículo vivido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre o currículo prescrito e o currículo vivido : a ressignificação do Projeto de Vida na prática pedagógica

Se as políticas curriculares expressam disputas sobre os sentidos da formação humana, sua materialização no cotidiano escolar também ocorre de maneira contraditória e não linear. As orientações oficiais relacionadas ao Projeto de Vida não chegam à escola como práticas prontas e acabadas, mas passam por processos permanentes de interpretação, negociação e ressignificação realizados pelos professores no interior da prática pedagógica. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender as relações entre currículo prescrito e currículo vivido. Sacristán (2000) afirma que o currículo deve ser compreendido como prática social, produzida no cotidiano das instituições educativas. Isso significa que o currículo não se resume ao que está previsto nos documentos oficiais, pois ganha forma nas relações pedagógicas, nas escolhas docentes, nas condições institucionais e nas experiências concretas vividas na escola. Assim, existe sempre uma distância entre aquilo que é oficialmente prescrito e aquilo que efetivamente se concretiza nas experiências escolares.

Essa distinção entre currículo prescrito e currículo vivido se torna central para compreender o Projeto de Vida no contexto da educação integral. Embora os documentos curriculares estabeleçam determinadas orientações e objetivos, sua implementação depende das interpretações, escolhas e mediações realizadas pelos professores no cotidiano da prática pedagógica. Moreira (2013) também contribui para essa discussão, ao destacar que as políticas curriculares são permanentemente reinterpretadas nos

ISSN: 2358-8829

contextos escolares. Isso significa que o currículo não chega à escola como algo fechado ou completamente definido, mas passa por processos contínuos de negociação e ressignificação no interior da prática pedagógica. Os professores, portanto, não atuam como simples executores das prescrições institucionais. Eles interpretam, adaptam, transformam e recriam o currículo em diálogo com suas experiências, concepções pedagógicas e condições concretas de trabalho.

No caso do Projeto de Vida, esse processo se torna ainda mais complexo devido à sua transversalização curricular. Professores das Ciências Humanas passam a ser convocados a incorporar dimensões relacionadas à subjetividade, identidade, futuro e projeto pessoal dos estudantes em suas práticas pedagógicas, muitas vezes sem formação específica para isso. José Carlos Libâneo destaca que a prática docente envolve processos permanentes de tomada de decisão e organização pedagógica. O professor interpreta as demandas institucionais a partir de seus referenciais teóricos, de sua trajetória profissional e das condições concretas de ensino.

Por sua vez, Philippe Perrenoud (2000), ao discutir os saberes docentes, também evidencia que o trabalho pedagógico envolve mobilização constante de competências profissionais diante das situações concretas da prática escolar. Assim, a implementação curricular jamais ocorre de forma homogênea ou linear. Freire (1987) contribui para essa discussão, ao compreender a educação como prática dialógica e emancipatória. Nessa perspectiva, os sujeitos não são receptores passivos das políticas educacionais ou curriculares, mas participantes ativos na produção de sentidos e na construção das experiências educativas. Ao reconhecer os sujeitos como históricos e capazes de transformar a realidade, Freire (1987) permite compreender que as práticas pedagógicas também podem constituir espaços de resistência e problematização das racionalidades presentes nas políticas curriculares contemporâneas.

Dessa forma, compreender o Projeto de Vida exige reconhecer que o currículo constitui um espaço de disputas permanentes. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas podem tanto reforçar a racionalidade neoliberal presente nas políticas curriculares quanto produzir tensionamentos críticos e possibilidades de resistência. É justamente nesse espaço contraditório que emerge a relevância das mediações docentes. Ao reinterpretarem o currículo, os professores podem produzir práticas pedagógicas que ampliem a reflexão crítica dos estudantes sobre suas trajetórias, suas condições sociais e os limites estruturais presentes na sociedade contemporânea.

ISSN: 2358-8829

Considerando que as mediações docentes assumem papel central na materialização do currículo vivido, torna-se necessário investigar como tais processos se configuram concretamente no contexto da Educação Integral em Pernambuco. Assim, a pesquisa busca compreender de que maneira professores das Ciências Humanas interpretam, mobilizam e ressignificam as orientações curriculares relacionadas ao Projeto de Vida no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Vida foi consolidado, nas últimas reformas educacionais brasileiras, como um dos principais eixos da reorganização curricular do Ensino Médio. Contudo, sua presença no currículo escolar não pode ser analisada de maneira simplificada, como se representasse apenas uma proposta voltada ao desenvolvimento pessoal, ao protagonismo juvenil ou à construção de perspectivas de futuro para os estudantes. Ao contrário, sua incorporação às políticas curriculares contemporâneas está diretamente relacionada às transformações econômicas, políticas e sociais produzidas no contexto do capitalismo neoliberal, exigindo uma leitura crítica acerca dos sentidos de formação humana que passam a atravessar a escola pública.

Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que o Projeto de Vida emerge em um cenário marcado pela crescente valorização de competências socioemocionais, flexibilidade, adaptação, empreendedorismo e responsabilização individual. Nesse contexto, a escola passa progressivamente a assumir funções relacionadas não apenas à transmissão do conhecimento sistematizado, mas também à formação de sujeitos capazes de gerir a si mesmos, segundo as exigências da racionalidade neoliberal. Assim, o discurso da autonomia e do protagonismo frequentemente desloca para o plano individual problemas historicamente produzidos pelas desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Entretanto, compreender o Projeto de Vida apenas como mecanismo de reprodução da lógica neoliberal seria igualmente reducionista. O currículo não se materializa de forma automática nas práticas escolares, tampouco os professores atuam como meros executores das prescrições curriculares oficiais. As mediações docentes revelam que o cotidiano escolar constitui um espaço permanente de disputas, negociações, tensionamentos e ressignificações. É justamente nesse movimento que o

currículo vivido ganha centralidade, evidenciando que as políticas educacionais são constantemente reinterpretadas pelos sujeitos que atuam na escola.

As contribuições de autores como Michael Apple, István Mészáros, Dermeval Saviani, José Gimeno Sacristán e Paulo Freire permitiram compreender que as disputas em torno do Projeto de Vida ultrapassam a dimensão técnica da organização curricular, envolvendo diferentes concepções de educação, formação humana e função social da escola pública. Nesse sentido, a discussão sobre o Projeto de Vida revela tensões mais profundas entre adaptação e emancipação, entre formação crítica e adequação ao mercado, entre o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes e a produção de subjetividades alinhadas às exigências do capitalismo contemporâneo.

Dessa forma, torna-se fundamental investigar como essas disputas se concretizam no interior das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Integral em Pernambuco. Compreender as relações entre currículo prescrito e currículo vivido implica reconhecer que a escola é atravessada por contradições e disputas permanentes, nas quais os professores assumem papel central na produção, interpretação e ressignificação do currículo. É justamente nesse campo contraditório, marcado simultaneamente por mecanismos de reprodução e possibilidades de resistência, que esta pesquisa busca se inserir.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões críticas acerca das políticas curriculares contemporâneas, oferecendo elementos para compreender os impactos da racionalidade neoliberal na educação pública e refletir sobre os limites e possibilidades do Projeto de Vida enquanto dimensão formativa no ensino médio integral. Mais do que discutir um componente curricular específico, trata-se de problematizar quais sujeitos a escola pública contemporânea tem buscado formar e quais projetos de sociedade se encontram em disputa no interior do currículo escolar.

Palavras-chave: Projeto de Vida; currículo prescrito; currículo vivido; formação humana; educação integral.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de

Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.

12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Recife: SEE-PE, 2021.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.