

SOCIOLOGIA E PROJETO DE VIDA COMO
EXPRESSÕES DE CONTRADIÇÕES: DISPUTAS
SOBRE OS CURRÍCULOS, CONCEPÇÕES
DE ESCOLA E JUVENTUDES

*LA SOCIOLOGÍA Y EL PROYECTO DE VIDA COMO
EXPRESIÓN DE CONTRADICCIONES: DISPUTAS
EN TORNO A LOS CURRÍCULOS, CONCEPCIONES
DE LA ESCUELA Y DE LA JUVENTUDES*

*SOCIOLOGY AND LIFE PROJECT AS
EXPRESSIONS OF CONTRADICTIONS: DISPUTES
OVER CURRICULUM, CONCEPTIONS
OF SCHOOL AND YOUTH*

*Rodolfo Soares MOIMAZ**

*André da Rocha SANTOS^{***}*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar que as disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida, presentes no Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio, expressam disputas entre grupos sociais acerca de diferentes modelos de escola e educação, e como estes conflitos são refletidos em mobilizações estudantis. Assim, a partir de levantamento bibliográfico, este trabalho retoma estudos que analisam historicamente a construção dos currículos e das reformas curriculares, relacionando-os aos contextos políticos e sociais. Desta forma, o texto apresenta como, especialmente a partir dos anos 1980, a Sociologia esteve ligada às mobilizações democráticas de movimentos sociais no processo de superação do modelo de escola (e sociedade) defendido pelos governos militares; e como o Projeto

* Professor de Educação Básica do município de São Paulo, SP, Brasil. Doutor e Mestre em Sociologia (UNICAMP), graduado em Ciências Sociais (UNICAMP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0078-9040>. Contato: rodolfo.moimaz@sme.prefeitura.sp.gov.br.

** Professor de Sociologia do IFSP, Campus Registro e pesquisador de pós-doutorado em Ciência Política na UFSCar, SP, Brasil. Doutor em Sociologia (Unesp), graduado em Ciências Sociais (Unesp). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8085-5305>. Contato: andrerochasantos@ifsp.edu.br

de Vida se destaca como componente essencial na formação dos sujeitos na escola do neoliberalismo, cujo conteúdo foi originado pela intervenção de instituições do capital privado na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais. Porém, este processo não tem ocorrido sem contradições, que têm na juventude um sujeito determinante.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia. Projeto de Vida. Currículo. Reformas educacionais

RESUMEN: *Este artículo pretende mostrar que las asignaturas de Sociología y Proyecto de Vida, presentes en el Currículo Paulista de la Etapa de Enseñanza Media, expresan disputas entre grupos sociales sobre diferentes modelos de escuela y educación y cómo estos conflictos se reflejan en las movilizaciones estudiantiles. Así, a partir del relevamiento bibliográfico, este trabajo retoma los estudios que analizan históricamente la construcción de los currículos y las reformas curriculares, relacionándolos con los contextos políticos y sociales. Así, el texto presenta cómo, especialmente a partir de la década de 1980, la Sociología se vinculó a las movilizaciones democráticas de los movimientos sociales en el proceso de superación del modelo de escuela (y de sociedad) defendido por los gobiernos militares; y cómo el Proyecto de Vida se destaca como un componente esencial en la formación de sujetos en la escuela del neoliberalismo; y que se originó por la intervención de instituciones de capital privado en el desarrollo e implementación de políticas públicas. Sin embargo, este proceso no ha estado exento de contradicciones, siendo los jóvenes un factor determinante.*

PALABRAS CLAVE: Sociología. Proyecto de vida. Curriculum. Reforma educativa.

ABSTRACT: *This article shows that the disciplines of Sociology and Life Project, present in the Currículo Paulista do Ensino Médio, express disputes between social groups about different models of school and education, and how these conflicts are reflected in student mobilizations. Thus, based on a bibliographical research, this paper resumes studies that historically analyze the construction of curricula and curriculum reforms, relating them to political and social contexts. Thus, the text presents how, especially from the 1980s on, Sociology was linked to the democratic mobilizations of social movements in the process of overcoming the model of school (and society) defended by the military governments; and how the Life Project stands out as an essential component in the formation of subjects in the school of neoliberalism; and that it was originated by the intervention of private capital institutions in the development and implementation of public policies. However,*

this process has not taken place without contradictions, which have youth as a determining factor.

KEYWORDS: *Sociology. Life Project. Curriculum. Education reform*

Introdução

Há uma vasta produção bibliográfica e política acerca da importância da realização de leituras críticas e de disputas em torno dos currículos implementados na escola. Isto porque os currículos sintetizam parte significativa das atribuições dos sistemas educacionais nas sociedades, tendo, portanto, relevância imensurável.

Elaboraões oriundas de distintas vertentes teóricas auxiliam na compreensão da importância deste debate. Por exemplo, pode-se retomar reflexões que afirmam o papel da escola como espaço de reprodução da ideologia dominante, do padrão de dominação socialmente vigente (Bourdieu; Passeron, 1970); de formação de trabalhadoras/es que estejam preparadas/os não apenas para se manterem em subordinação, mas para serem defensores do sistema no qual vivem, no modo de produção capitalista (Boltanski; Chiapello, 2012).

Ou, além destas, outras formulações que frisam que currículos e escola pública, ainda que, como estruturas do Estado, servem à manutenção da dominação, são formações históricas, e, portanto, não são estruturas uniformes. Ao contrário, são *locus* de conflitos e disputas entre classes sociais antagônicas – e seus representantes (Apple, 1995).

Considerando que, na educação brasileira, os últimos anos da década de 2010 foram marcados pela aprovação e implementação de reformas curriculares de grande envergadura – como o Novo Ensino Médio – NEM (2017) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) –, que impactaram, de modo determinante, os modelos de educação aplicados nos estados, mostra-se necessária a construção de reflexões que contribuam para uma compreensão ampliada destes processos.

Este artigo propõe uma leitura de determinados aspectos destas reformas, argumentando que as disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida (PV), presentes atualmente no Currículo Paulista do Ensino Médio, aprovado em 2020, representam concepções de educação antagônicas, que refletem grupos que disputam os rumos da educação pública no país. E que, assim, as reformas educacionais pró-mercado não foram encaradas passivamente, mas contaram, e têm contado, com resistências diversas - dentre as quais se destacam, como em outros períodos históricos, as juventudes¹.

¹ Considera-se, aqui, que “a juventude se torna uma espécie de catalisador das memórias coletivas, geracionais e simbólicas, que as torna memórias sociais internalizadas no âmago de uma determinada

Neste trabalho, compreendemos que a elaboração dos currículos deve ser entendida como um processo articulado regional e nacionalmente. Isto é: as definições sobre *o que* e *como* deve ser ensinado nas escolas, têm importantes características locais; mas, ainda assim, sua compreensão deve ser feita em perspectiva ampliada, em diálogo e relação com processos sociais e políticos em curso em todo o país.

Dessa forma, o artigo terá como foco o exemplo de São Paulo, que, a partir de 2019, instaurou a disciplina de Projeto de Vida, e formalizou os primeiros passos de mudança curricular no estado, propondo novas disciplinas e cargas horárias, em diálogo com o NEM e a BNCC.

Vale frisar, ainda, que, no caso paulista, tanto Sociologia quanto Projeto de Vida foram definidas como disciplinas, e, portanto, com carga horária própria. Ainda assim, o fato de ambas comporem a grade curricular da rede pública estadual paulista não atenua as divergências nelas sintetizadas. Ao contrário, indica que os currículos são resultados das disputas entre grupos com interesses antagônicos.

A escolha pela análise de Sociologia e Projeto de Vida se deu porque elas são sintomáticas de algumas das contradições que seguem em curso acerca da educação (principalmente, a pública). Como será apresentado ao longo do texto, a Sociologia, historicamente, ocupa lugar instável nos currículos, cuja presença ou ausência se relaciona às diretrizes implementadas pelos governos vigentes e os interesses dominantes das classes em disputa (Silva, 2007). A inconstância desta disciplina, e os critérios de definição desta condição de incerteza, faz dela um objeto de reflexão significativo.

O Projeto de Vida, por sua vez, é uma criação apresentada, de maneira formal, recentemente aos currículos, e é um componente curricular apontado como estrutural das reformas educacionais neoliberais em curso, que deve nortear o processo de ensino implementado nas escolas (Goulart; Alencar, 2021). Assim, compreender seus fundamentos, e quem são seus proponentes, é essencial.

Para a construção desta relação de oposição, retomamos propostas de análise históricas acerca dos currículos, relacionando sua definição às características dos processos sociais e políticos ocorridos. No caso da Sociologia, serão elencadas contribuições que sistematizam diferentes momentos da história brasileira, desde os primeiros debates para inserção desta ciência no currículo escolar (que datam do fim do século XIX) até as mobilizações sociais pela obrigatoriedade da disciplina

sociedade, sustentando ou subvertendo os pilares de poder/dominação dessa própria sociedade. Por essa razão, há juventudes que realizam a função de conservar os padrões sociais já estabelecidos e, opostamente, há juventudes que atuam em prol do enfrentamento das estruturas de poder como estão postas. Logo, a juventude é mais do que uma discussão sobre faixa etária, apesar deste ser um importante distintivo, porém se constitui em uma discussão mais ampla que abarca as condições simbólicas desses atores sociais (i.e. jogadores), que estão postos a campo para disputar o jogo da representação social" (Guimarães; Groppo, 2022, p. 12).

no contexto da redemocratização. Assim, apresentaremos, também como estas discussões, ocorridas em âmbito nacional, tinham diferentes reflexos nos estados.

Sobre o Projeto de Vida, daremos enfoque a seu processo de implementação em São Paulo, como primeira experiência de mudança curricular realizada no país, e relacionado às diretrizes estabelecidas nacionalmente. E, neste movimento, será destacado o protagonismo do setor privado em sua concepção, formulação e execução.

Especificamente acerca deste último ponto, ele se desenrolou em um novo contexto de questionamento da instituição *escola pública*, e, neste caso, dos componentes científicos do currículo, com destaque às Ciências Humanas. Não por acaso, a Sociologia foi uma das disciplinas, inicialmente, apontada para deixar de se tornar obrigatória - o que foi encarado com mobilizações especialmente por estudantes.

Assim, o artigo se estrutura em três partes: currículo, disputas e o lugar da Sociologia; reformas educacionais neoliberais em São Paulo e Projeto de Vida; e considerações finais.

1. Currículo, disputas e o lugar da Sociologia

Diferentes estudos afirmam que a presença da Sociologia no currículo escolar brasileiro tem, como uma das principais características, a inconstância. Isto é, desde a criação da ciência no século XIX, foram registrados diferentes momentos de sua inserção e exclusão das grades curriculares (Silva, 2007; Handfas, 2012; Santos, 2013).

Este fato indicaria que, ao contrário de outras disciplinas, historicamente consolidadas, a Sociologia tem um lugar incerto. Ou seja, ela nem sempre apareceu como disciplina independente, com uma carga horária específica; mas foi apresentada como saber escolar, parte de disciplinas como História ou Geografia (Silva, 2007).

Para Silva (2007), isso pode ser explicado, fundamentalmente, porque as definições dos currículos – isto é, quais saberes serão implementados na sociedade, quais os valores e concepções de mundo a serem transmitidos nas escolas – são resultados das disputas entre diferentes grupos e classes sociais. Assim, para a autora, a presença e ensino da Sociologia (e não apenas dela) deve ser pensada em perspectiva histórica e social. Portanto, os discursos pedagógicos e organização dos saberes são reflexos destas disputas (Silva, 2007).

Neste sentido, Silva (2007) apresenta uma proposta de divisão histórica dos currículos praticados no Brasil em quatro tipos, e relaciona, com cada um deles, o lugar ocupado pela Sociologia: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo científico, e currículo das competências.

Dentre suas principais características, pode-se citar:

– **Currículo clássico-científico:** predominante até 1971, voltado à formação das elites para profissões como engenharia, direito e medicina (consideradas nobres); e incluía também atividades intelectuais e artísticas. Já para a classe trabalhadora, a preparação possível era para o trabalho. Como define a autora, o ensino profissionalizante foi uma ferramenta essencial para o controle dos pobres e da pobreza (Silva, 2007). Por isso, pode-se caracterizar este modelo de escola como *dual* (uma formação para as elites; outra, para trabalhadoras/es).

Este currículo possuía viés conteudista, e era organizado em torno de disciplinas. Por isso “o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização” (Silva, 2007, p. 411).

Neste período, a Sociologia esteve presente na grade curricular, mas de maneira inconstante. Entre 1925 e 1940, o movimento de estabelecimento da Sociologia como disciplina contou, por um lado, com a contribuição de importantes autores para a escrita dos manuais (como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre etc.) que serviriam no auxílio da preparação intelectual das elites; mas, por outro, enfrentou o veto à presença desta ciência no currículo da escola média, realizado em 1940 pela Reforma Capanema (Santos, 2013).

Na análise de Silva (2007), desde estes primeiros movimentos de instauração da Sociologia na grade escolar, podia-se destacar, apesar das influências de pensamentos positivista, liberal e católico, a tentativa de desenvolver interpretações científicas da realidade social brasileira. Além disso, sua presença carregava uma “aura de modernidade” ao currículo.

Assim, a Sociologia era defendida como uma ciência de referência ao campo científico, contando com o apoio de intelectuais como Luiz de Aguiar Costa-Pinto e Florestan Fernandes. Silva (2007, p. 412) afirma que as “identidades pedagógicas eram constituídas no sentido de nação e modernização, e dependiam dessas ciências de referência, que (...) direcionavam simbolicamente as práticas de ensino e (...) currículos”. Um papel, portanto, nada secundário. Porém, ainda assim, a Sociologia foi inserida com caráter optativo para o curso colegial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/61) (Santos, 2013).

– **Currículo tecnicista (ou regionalizado):** foi o modelo característico da ditadura militar brasileira, implementado a partir de 1971 (Lei nº 6.692/71). Nas palavras de Silva (2007), suas principais características são:

Nos governos militares, rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. O currículo do 1.º e 2.º grau regionaliza os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. (...) Os livros didáticos demonstram o esvaziamento científico que se oficializou nas escolas. (...) As Ciências Sociais foram completamente ideolo-

gizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas. (...) A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia. (Silva, 2007, p. 412-3).

Se, mesmo em seus anos iniciais, a Sociologia buscava a elaboração de leituras científicas da realidade, a disciplina de Educação Moral e Cívica visava a exaltação ufanista de um Brasil sem conflitos, de “belezas naturais” (Silva, 2007; Santos, 2013). Para Handfas (2012), este tipo de conteúdo era estratégico para o governo dos militares, e o papel que esta formação ideologizada poderia ter na educação da nação.

Esta desestabilização das identidades disciplinares nas Ciências Humanas atingiu, também, a formação de docentes. Neste modelo, defendia-se que, ao magistério, era suficiente o desenvolvimento de um saber técnico para reproduzir módulos determinados previamente, e exteriormente, às escolas (Silva, 2007).

– **Currículos científicos:** definidos, em alguns estados, a partir de 1983, e nacionalmente a partir de 1988 (com o destaque ao estabelecimento da Constituição Cidadã).

Este modelo teve como marca a efervescência histórica do processo de redemocratização, com a realização de disputas em torno de reformas curriculares e teorias pedagógicas, ligadas à necessidade de superação do modelo de governo, e também educação, da ditadura militar (Silva, 2007). Para Handfas (2012), as lutas pela reinserção da Sociologia nos currículos são expressões deste momento histórico em que “a luta pela democratização do ensino passaria também pela constituição de um currículo, cujos conteúdos e disciplinas favorecessem a formação de um estudante mais crítico e reflexivo. Nesse sentido, a luta pela reinserção da sociologia no currículo vinha atender esses objetivos”. (Handfas, 2012p. 3-4).

Na definição de Silva (2007), houve, nesta etapa, reaproximação dos currículos ao conhecimento científico, a retomada do papel de docentes como intelectuais, do estabelecimento da escola como local de transmissão de uma cultura sofisticada, e de reprodução de um discurso pedagógico politizado (em defesa da democracia).

Neste contexto, a reinserção da Sociologia no ensino médio foi realizada de modo gradual e contraditório, mas com uma importante característica: a presença de “setores interessados no retorno da sociologia nos currículos escolares, *temos a partir da década de 1980 uma mobilização intensa de entidades representativas e estudantis (...)*” (Handfas, 2012, p. 4, grifos nossos). Isto é, este movimento contou com a participação de estudantes, docentes, políticos, e suas entidades representativas.

Neste cenário, a presença da Sociologia nos currículos passou a ser discutida, primeiro, a nível estadual – com destaque para São Paulo, Paraná, Minas Gerais,

Rio de Janeiro, Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (Silva, 2007). Para Silva (2007), a discussão foi levada para âmbito nacional a partir de 1996, com a nova LDB, justamente em um contexto de ascensão do neoliberalismo no país.

– **Currículo das competências:** definido a partir de 1996. Ainda no momento histórico de consolidação do regime democrático, e da disputa de diferentes grupos sociais (frequentemente representantes de classes sociais opostas), foram realizadas novas reformas educacionais.

Os conflitos característicos desse momento histórico podem ser percebidos, também, em como foram constituídas estas novas legislações da educação. Isto é, por um lado, a intensa mobilização de movimentos sociais (como o estudantil e sindicatos) reivindicava a participação cada vez mais direta de espaços de discussão e deliberação. Por outro, avançavam também as forças de mercado, com destaque ao fechamento de canais de participação popular e posturas antissindicais, praticados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) (Gindin, 2013).

Nesse contexto, a nova LDB (Lei nº 9.394/96) foi sintomática: ainda que determinasse que, ao final do Ensino Médio, estudantes deveriam ter conhecimentos de Filosofia e Sociologia; também consagrava, junto do Decreto n. 2.208/97 (que regulamenta o ensino profissionalizante) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (DCNEM), os currículos do modelo das competências (Silva, 2007).

Desse processo, para a autora, pôde-se perceber uma retomada da aplicação de currículos regionalizados, adaptados às realidades imediatas – e, portanto, em prejuízo de currículos científicos, legitimando o ecletismo, defendido com a marca da *flexibilidade* (Silva, 2007).

De modo similar ao ocorrido na ditadura, estas modalidades de ensino resultaram na desvalorização, especialmente, das áreas de Artes e Ciências Humanas, que passaram a ser apresentadas de modo ideologizado ou psicologizado. Por exemplo, estes campos do saber poderiam ser transformados em *projetos*, como *temas transversais*, como se, assim, estivessem sendo contemplados, e, portanto, não devessem ser disciplinas (Silva, 2007; Handfas, 2012).

Esta maneira de apresentação do currículo defende, também, uma noção sobre o que deve ser o trabalho docente – cujo esvaziamento das atribuições científicas relembra, mais uma vez, as características definidas pela ditadura militar:

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação de disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém. (Silva, 2007, p. 416).

Porém, ainda assim, ocorreram lutas. Frente à pressão de movimentos sociais, em 2004, o Ministério da Educação lançou um documento denominado *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, que trouxe definições para uma reformulação curricular e, dentre elas, a da Sociologia sendo compreendida como disciplina (em crítica, portanto, a outras regulamentações, como aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às DCNEM) (Santos, 2013).

Naquele momento, estados como São Paulo e Rio Grande do Sul apresentaram questionamentos às mudanças das DCNEM, chegando a implantar currículos regionais referentes às diretrizes anteriores. Em meio a tais disputas, foi criada a lei que obrigava o ensino da Sociologia nos três anos do Ensino Médio, bem como o acatamento das alterações nas DCNEM (Lei nº 11.684/08) (Santos, 2013).

Antes de avançarmos à próxima etapa deste artigo, cabe frisar algumas observações: com a implementação do NEM e da BNCC, a caracterização da Sociologia como uma ciência que ocupa lugar instável segue se mostrando adequada.

Isto porque, por um lado, estas mudanças legislativas aprofundaram, ainda mais, a implementação do currículo por competências (com participação fundamental do empresariado, como será visto a seguir). Por outro, mais uma vez, a Sociologia foi diretamente ameaçada nas discussões pela BNCC: basta lembrar que, quando estas discussões vieram à público, a Sociologia foi cogitada como uma das disciplinas a desaparecerem, a se tornarem temas transversais² – possibilidade encarada com indignação e mobilização, e que, por fim, foi retirada da proposta.

Segundo, há uma característica dos processos que envolvem as demandas pela implementação da Sociologia como disciplina, especialmente a partir dos anos 1980, que deve ser destacada: este movimento foi realizado junto a um intenso processo de mobilizações democráticas pelo país, afinal, o contexto era de superação do regime ditatorial militar. Assim, as forças populares, os movimentos sociais, que compuseram esta reivindicação, são definidores do que esta bandeira, naquele momento, significava: a presença da Sociologia como uma das ferramentas de superação do modelo de educação (e sociedade) defendido pela ditadura.

2. Reformas educacionais neoliberais em São Paulo e Projeto de Vida

Neste tópico, elencaremos contribuições auxiliem na compreensão tanto do que é a disciplina de Projeto de Vida; quando do processo de sua implementação e consolidação no currículo.

² Segue uma publicação que expõe a questão: CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Pela obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Publicado em 18 abr. 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/pela-obrigatoriedade-sociologia-e-filosofia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 18 set. 2024.

Antes, porém, de discorrermos sobre as questões históricas e sociais que envolvem o debate sobre o PV, cabe, apresentar, brevemente, como ele é definido, ao menos institucionalmente. De acordo com o material de formação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*, de 2019, a disciplina de PV é entendida como:

(...) a expressão da visão que ele [estudante] constrói de si em relação ao seu futuro. Desse modo, tal projeto demanda dos alunos a definição de seus próprios caminhos, os quais podem ser percorridos a curto, médio e longo prazo. Assim, para que a escola responda a essa grande tarefa, é imprescindível que seu currículo, suas práticas e seus processos educativos assegurem: (...)

- *A capacidade de não ser indiferente em relação a si próprio, ao outro, bem como aos problemas reais que estão no seu entorno, apresentando-se como parte da solução de maneira criativa, generosa, colaborativa;*

- *Um conjunto amplo de competências cognitivas e socioemocionais, (...) as quais permitam aos estudantes seguirem aprendendo continuamente nas várias dimensões da sua vida, realizando a visão que projeta de si próprio para o futuro.*

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. (EFAPE, 2019, p. 3, grifos nossos)

Um aspecto que chama a atenção, destacado no trecho acima, é uma definição principalmente *comportamental* de estudantes de PV. Isto é, este componente curricular tem como objetivo munir educandas/os para, a partir de suas “crenças, conhecimentos e valores”, tomarem decisões frente às diferentes situações que se apresentarem ao longo de suas vidas.

Mas quais decisões? Para quais tipos de situações?

As respostas a estas questões serão apontadas mais à frente, após a apresentação histórica e social dos sujeitos envolvidos na implementação destas reformas curriculares.

No momento, é suficiente afirmar que o Projeto de Vida, como componente curricular específico, com carga horária própria, foi generalizado em toda a rede estadual paulista a partir de 2020; e que sua aplicação inicial foi feita em 24 escolas da cidade de São Paulo, como um projeto piloto, ao longo de 2019 (Goulart; Alencar, 2021).

Esta primeira mudança curricular foi resultado do Programa Inova Educação (PIE), uma parceria entre Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Seduc) e

Instituto Ayrton Senna (IAS), lançada em maio de 2019. Este programa tinha como fim implementar, em todas as escolas da rede estadual, um modelo educacional com

(...) mudança na matriz curricular para o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio, com inserção de cinco tempos de aulas semanais (uma aula por dia) com a introdução das disciplinas intituladas Projeto de Vida (duas aulas), Tecnologia e Inovação e Eletivas (uma aula semanal para cada componente). Essa alteração foi possível mediante a diminuição do tempo de todas as aulas de 50 para 45 minutos, causando a ampliação do horário de permanência de estudantes nas escolas para cinco horas e quinze minutos, sete aulas por dia e ajuste do tempo de aula de previsão de atividades de formação para as equipes das escolas. (Goulart; Alencar, 2021, p. 338).

A inserção dos novos componentes curriculares foi feita sem a realização de concursos, nem da contratação de docentes específicos para ministrá-las. Docentes já em exercício deveriam assumir estas aulas, desde que realizassem um curso de 30 horas, à distância, para cada componente do PIE. O primeiro curso foi realizado ainda em julho de 2019; sua atualização, também de 30 horas, deveria ser feita em 2020. Uma terceira edição do curso ocorreu em 2021. Estes cursos foram oferecidos pela EFAPE, e expressam uma característica importantes destes componentes: a qualificação de docentes para ofertarem tais disciplinas não requeria de uma pós-graduação ou graduação específica; mas, apenas, destas horas de instrução (Goulart; Alencar, 2021).

Deve-se destacar, ainda, que antes mesmo de o Projeto de Vida se constituir como disciplina, já aparecia nos documentos do governo estadual como um importante eixo norteador da ação pedagógica e de formação não apenas de estudantes, mas também de docentes. Como afirma o documento de Diretrizes do Programa Ensino Integral, de 2012 (e, portanto, anterior à aprovação do NEM e da BNCC), o “Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2012, p. 18)

Para que possamos compreender a inserção e importância desse componente curricular, é necessário retomarmos alguns fatos históricos que elucidam, mais que os conteúdos requeridos na disciplina de Projeto de Vida, quem são suas forças sociais proponentes. Para tal, cabe fazer uma breve retomada histórica sobre as diretrizes das políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo desde os anos de 1990, e entender o lugar ocupado pelo capital privado no processo de estabelecimento do neoliberalismo na educação paulista.

Enfocando a discussão acerca das políticas educacionais, Gomide (2019), propõe a análise da aplicação do modelo educacional neoliberal em São Paulo a partir de três ciclos: ciclo de pavimentação (1995-2002); ciclo de implementação (2003-2010); ciclo de consolidação (2011-2018).

Vale frisar que, uma vez que a tese da autora foi escrita em 2019, ela não teve condições de debater fatos que só viriam a ser concretizados nos anos seguintes. Assim, é necessário elucidar alguns apontamentos: 1) estes ciclos dizem respeito aos anos de governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em São Paulo, que totalizaram 28 anos consecutivos (1995-2022). 2) como afirma Gomide (2019), o fato de o PSDB ter permanecido tanto tempo à frente do governo estadual possibilitou uma implementação contínua dos princípios gerencialistas sobre a educação, realizada ao longo destas décadas, de modo articulado, sem rompimentos deste processo.

Para a autora, pode-se definir cada um destes recortes da seguinte maneira:

– **Ciclo de Pavimentação:** concomitante ao governo federal dirigido pelo mesmo partido (sob presidência de Fernando Henrique Cardoso). Sob os governadores Mário Covas (1995-1998; 1999-2001) e Geraldo Alckmin (2001-2002; 2003-2006), e com Tereza Roserley Neubauer no comando da Secretaria da Educação (Seduc). Neste período, seguindo as diretrizes nacionais de reestruturação do Estado (aos moldes do mercado), foram construídas as bases políticas e institucionais para a aplicação de um modelo educacional neoliberal.

Dentre estas medidas, Gomide (2019) destaca a aplicação de tecnologias e avaliações externas, cujos resultados deveriam ser interpretados a partir dos princípios do gerencialismo; a propagação da ideia de que a educação é um serviço que poderia ser oferecido por entidades não-estatais; exaltação dos mecanismos de mercado para organização da educação pública etc.

– **Ciclo de Implementação:** sob os governos estaduais de Geraldo Alckmin e José Serra (2007-2010), durante o primeiro e segundo mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), na presidência da República. Para a autora, este período teve como principal característica as ações para convencimento de funcionalismo, estudantes e suas famílias, acerca das políticas neoliberais de educação. Assim, destaca-se a figura de Gabriel Chalita à frente da Seduc-SP (2003-2006), que implementou projetos para a geração de consenso e cooptação em torno deste modelo através de, por exemplo, ações sistemáticas de formação (Gomide, 2019).

Em outras palavras, foi o momento de propagação da chamada Pedagogia do Amor, que defendia a resolução de problemas da educação a partir das relações interpessoais entre docentes e estudantes. Isto é, propostas de cunho comportamental, que afastavam da discussão aspectos sociais e históricos acerca da precarização da educação pública (Rodrigues, 2020).

Após os anos de Chalita à frente da Seduc-SP, ainda como parte do mesmo ciclo, assumiram a Secretaria Maria Helena dos Santos Castro (2007-2009) e Paulo Renato de Souza (2009-2010). Estas figuras tiveram como marca a aplicação das diretrizes neoliberais de modo vertical e hierárquico, inserindo e aprofundando ideias como as *competências e habilidades* no cotidiano escolar (Gomide, 2019).

Cabe, também, neste período, destaque ao papel de organizações privadas, em especial do Instituto Ayrton Senna (IAS). Ainda que o IAS, desde 1994, tenha estabelecido contatos e parcerias com a rede estadual paulista, foi em 2006 que a organização passou a ter ação mais direta na definição das políticas aplicadas na rede, a partir das Escolas de Tempo Integral (que depois viriam a ser substituídas pelo Programa de Ensino Integral), e em programas como o Programa Escola da Família e o Programa Superação Jovem (Gomide, 2019).

O IAS ocupou lugar fundamental nas elaborações realizadas acerca das competências socioemocionais (CSE), bem como das propostas pedagógicas decorrentes delas – dentre as quais se destacam, anos depois, o Inova Educação (2019) e o Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio (2020), que estabeleceram e consolidaram as CSE como componentes curriculares.

Dessa forma, ao fim deste ciclo, já se podia perceber, na rede pública estadual, características de funcionamento consonantes ao ideário neoliberal, como: a bonificação por resultados, e a estruturação do funcionamento da escola a partir dos requisitos das avaliações externas; a noção de docentes como mediadoras/es do processo de ensino-aprendizagem, junto da desvalorização dos componentes científicos do currículo; a propaganda e imposição do ensino por competências; o estímulo à competição entre escolas, e a sanções pelos desempenhos insatisfatórios; a institucionalização de contatos precários entre docentes (Gomide, 2019).

– **Ciclo de consolidação:** ocorrido sob governos de Geraldo Alckmin (2011-2018) e Márcio França (2018). Neste período, a Seduc-SP foi dirigida por Herman Voorwald (2011-2015), José Renato Nalini (2016-2018), e João Cury Neto (2018).

Durante estes anos, ocorreram atribulados eventos envolvendo a presidência da República, ocupada por Dilma Rousseff (PT) entre 2011 e 2016, quando foi substituída, em ação golpista por Michel Temer (2016-2018) do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Cabe destacar, ainda, a vitória eleitoral de Jair Messias Bolsonaro (representante da extrema-direita), no fim de 2018.

Tal cenário nacional teve consequências significativas. Para restringir o debate à educação pública, houve uma aceleração da implementação das reformas educacionais pró-mercado. Dentre os principais exemplos, pode-se citar a Reforma do Ensino Médio (2017); e da nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

A nível estadual, porém, não houve mudanças significativas no sentido das políticas educacionais implementadas. Isto é, o norteamento neoliberal teve continuidade, com aprofundamento da presença de instituições privadas em todas as fases

da elaboração das políticas públicas – de sua concepção à aplicação e fiscalização (Gomide, 2019). Consolidou-se, ainda, a gestão da educação a partir do foco nos resultados de estudantes nas avaliações externas.

Dentre importantes acontecimentos deste ciclo, pode-se destacar o estabelecimento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP), Decreto nº 57.571 de 2 de dezembro de 2011.

A importância deste programa pode ser percebida em vários aspectos: do apoio à reestruturação administrativa da própria Seduc-SP, às formulações das propostas curriculares implementadas posteriormente.

O PECSP, em seu Conselho Deliberativo, conta com predominância de representantes do setor privado, principalmente ligados à Associação Parceiros da Educação (APE). A APE, por sua vez, é composta por diversas organizações privadas³.

Pesquisas sobre o tema afirmam que o PECSP é um programa que expressa a complexificação das relações de privatização na educação pública, a partir de três dinâmicas que mostram:

- 1) a incorporação da APE na estrutura de governança da educação pública; 2) a porosidade entre políticas educacionais e a mobilidade da APE para além do escopo inicial da parceria; e 3) a atuação da APE na ampliação da rede de governança, atuando como *boundary spanner*⁴ e facilitando a entrada de outras organizações privadas (Cássio *et al.*, 2020, p. 1).

Em resumo, para além de assumir um papel de “assessoria” de governo, com o passar dos anos, o PECSP se tornou um programa essencial na implementação de políticas educacionais, tornando os atores privados tão essenciais quanto o próprio governo na aplicação da política de educação (Cássio *et al.*, 2020).

A partir do PECSP, por exemplo, foi elaborada o Programa de Ensino Integral (PEI), principal bandeira do último governo estadual do PSDB no campo da educação. De acordo com o documento programático do PEI, a expansão curricular está voltada ao desenvolvimento das CSE, e que, portanto, a prática pedagógica deve ser estruturada pelo PV (Goulart; Alencar, 2021).

³ Como Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar D’Paschoal, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, Instituto Península, a consultoria internacional da *McKinsey & Company* (Cássio *et al.* 2020) etc.

⁴ Nas palavras dos autores, *boundary spanner* é: “pessoas e organizações transitam continuamente entre o público e o privado. (...) Esses atores mobilizam a sua posição específica de acesso às esferas pública e privada e empregam seus recursos em práticas corporativas de *networking*.” (Cássio *et al.*, 2020, p. 5).

Em resumo, cabe retomar a reflexão de páginas acima: mesmo antes de Projeto de Vida ser consolidado como um componente curricular com carga horária própria (entre 2019 e 2020); ele já era reivindicado pelos autores das reformas curriculares (conforme explicado, com participação estrutural do setor privado) como um eixo para as transformações da educação.

Dessa forma, cabe retomar as questões trazidas no início deste tópico: quais as decisões que estudantes, a partir do contato com o PV, devem estar preparados para tomar? Para quais tipos de situação da vida? Pretende-se formar sujeitos críticos ou difundir ideais neoliberais, calcados no individualismo e na competição exacerbada? De que forma as juventudes reagem a estas propostas?

3. Reações das juventudes às mudanças curriculares

Ao retomarmos a história recente deste componente curricular, bem como as forças sociais que encabeçaram seu estabelecimento, é possível destacar elaborações que delimitam, com considerável precisão, a quais concepções de mundo o Projeto de Vida se refere: alinhadas ao NEM e à BNCC, as novas propostas de educação visam a formação dos sujeitos às necessidades do modo de produção capitalista.

Em um contexto mundial de crise, que se arrasta há décadas, e da predição, em escala mundial, das condições de trabalho e vida das/os trabalhadoras/es, é necessária a criação de sujeitos engajados com o modo de produção vigente (Boltanski; Chiapello, 2012); que estejam prontos a se implicarem no processo da própria dominação, que introjetem que a única constância que viverão é a permanência da incerteza, da instabilidade (Tommasi; Corrochano, 2020); que naturalizem que os fracassos devam ser explicados individualmente, independente de questões históricas e sociais (Catini, 2021); como se a realidade consistisse em uma competição de pouquíssimos vencedores, na qual os derrotados merecessem perder, todas, circunstâncias do surgimento e consolidação do sujeito e da mentalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Isto é, neste cenário, no qual a “economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal” (Laval, 2004, p. 14-15), todo o sistema normativo das sociedades – com destaque especial ao sistema de educação - é submetido à razão de mundo neoliberal (Dardot; Laval, 2016), destruído, e reformado “à imagem e semelhança” do mercado (Laval, 2004).

É para esta realidade que a instituição escolar deve responder. Como relembram Goulart e Alencar (2021),

(...) a substituição da palavra *conhecimento* por *competência* visava estreitar o léxico nos documentos oficiais de políticas educacionais ao que se utilizava nas empresas, para o reconhecimento de habilidades não sancionadas por diplomas (...): a competência não é validada por um título que faça valer de maneira segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado. (Goulart; Alencar, 2021, p. 347 grifo dos autores).

Nesse sentido, avaliam, as práticas, competências, metodologias propostas pelo PIE, são condizentes aos processos de formação subordinada de sujeitos da classe trabalhadora às mudanças e incertezas que atravessarão suas condições de trabalho e vida (Goulart; Alencar, 2021). E, em tal processo, o Projeto de Vida é componente essencial.

Assim, torna-se evidente a função de *componentes curriculares* como o PV: este modelo escolar, em formação, moldado a partir dos princípios do neoliberalismo – portanto, fundamentado no utilitarismo, com submissão total da escola à lógica econômica, como uma instituição que deve prestar serviços úteis ao mercado –, tem como norte pedagógico a formação do *trabalhador autônomo* (Laval, 2004). Retomando a implementação do Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio, o Projeto de Vida teria papel essencial na formação deste sujeito “flexível”, o jovem convencido a atuar como empreendedor de si mesmo. Como destacam Dardot e Laval (2016), o *sujeito empreendedor* é resultado não apenas de medidas econômicas que beneficiam o mercado, mas de um projeto de sociedade neoliberal.

Porém, é necessário destacar que tal processo, de avanço das forças do capital, econômica, política, e ideologicamente, sobre a juventude trabalhadora – que ganha forma, também, nas disputas curriculares – não ocorre de maneira linear. Ou seja, processo de politização da juventude nesses contextos pode ocorrer ou não. Em alguns contextos há, na verdade, um afastamento da política e dos partidos políticos enquanto instâncias de comunicação entre os grupos sociais e a política (Araújo; Perez, 2021). Em outras palavras, mesmo com a BNCC e o NEM, em esfera nacional, e com o PIE em esfera estadual, a Sociologia continuou constando como disciplina obrigatória.

Um dos principais motivos para isso foram as mobilizações secundaristas como as ocupações das escolas pelos estudantes contra a “reorganização” das unidades escolares em São Paulo⁵, o posicionamento de entidades como da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

⁵ A reestruturação da rede escolar paulista consistia em separar as unidades escolares de modo que cada uma passasse a oferecer apenas um dos ciclos da educação (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio). A proposta também previa o fechamento de 94 escolas, que seriam disponibilizadas para outras funções na área de educação.

(UBES) e a participação do movimento estudantil como um todo nas votações do NEM. Como destacam Groppo e Sousa (2022):

Os movimentos sociais, incluindo o movimento estudantil secundarista, se revelam capazes de contestar elementos injustos da ordem social, de interromper novas formas de opressão e de erosão de direitos sociais e de revelar que, ao fim das contas, toda pessoa é um sujeito político com o igual poder de falar e agir. E o fazem congregando elementos cognitivos e afetivos, racionalidade e emoções. Inclusive as e os adolescentes, em um protesto que ainda hoje nos encanta por sua capacidade de autonomia e altivez. (Groppo; Sousa, 2022, p. 17).

Assim, a partir de suas demandas, secundaristas apresentaram pautas que escancaravam aspectos que nem sempre eram óbvios, envolvendo currículo, estrutura escolar, qualidade da merenda etc. Em estudos sobre as ocupações de escolas entre 2015 e 2016, percebe-se que estas mobilizações não apenas problematizaram políticas como o fechamento de escolas ou o congelamento de investimentos públicos em educação e saúde públicas, mas também apresentavam indícios de propostas do tipo de educação almejada por aqueles agentes (Groppo; Sousa, 2022).

Isto é, como destacam estudos sobre o tema (Groppo *et al.*, 2021), estudantes identificavam a importância da presença de disciplinas como Sociologia, História, Filosofia, Geografia, em sua formação cidadã. A presença destas áreas do conhecimento foi assim, considerada pauta nos debates em torno do currículo nos anos seguintes:

(...) há elementos da própria vida escolar “formal” ou curricular que propiciaram parte da latência do movimento das ocupações. As entrevistas destacam o trabalho formativo de algumas e alguns docentes, em especial de certas disciplinas (Sociologia e História, por vezes Geografia e até Língua Portuguesa), algo que ocorreu também nos demais estados. Temos assim um indício de formação social e política crítica promovida por parte da docência em seu trabalho pedagógico (Groppo *et al.*, 2021, p. 11).

Dessa forma, se, mesmo sob pressão das forças de mercado, a Sociologia seguiu permanecendo como componente do currículo (mesmo que ainda sob ataque), isto, definitivamente, pode ser entendido como um dos resultados das lutas de estudantes.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos elaborar uma leitura da implementação das disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida a partir de uma perspectiva histórica, que

destaca os aspectos políticos e sociais destes processos. Dessa forma, destacamos estudos que relacionam mudanças nos currículos escolares como partes de um contexto amplo, que frisam a complexidade de tais propostas a partir da localização das disputas que atravessam estas deliberações.

Assim, ao repassarmos a trajetória da Sociologia, suas presenças e ausências na grade curricular, pode-se sublinhar alguns aspectos que chamam a atenção, e que permitem o esboço de importantes diferenciações em relação à disciplina de Projeto de Vida.

Dentre estas características, cabe destacarmos duas: a ligação entre Sociologia e as propostas de interpretação científica da realidade; e a Sociologia como produto de mobilizações democráticas, especialmente a partir dos anos 1980.

A disciplina de Projeto de Vida, por sua vez, ocupa lugar de destaque nas reformas educacionais em curso no Brasil. Antes mesmo de passar a ter carga horária própria da grade curricular, o PV já despontava como princípio a nortear o projeto pedagógico na maior rede de educação estadual no país, a de São Paulo.

O movimento histórico de criação da disciplina de PV mostrou ser diretamente oposto ao da Sociologia, desde seus fundamentos: sua definição se dá a partir da centralidade das competências socioemocionais na estruturação do currículo; da exaltação de uma prática pedagógica que exige e exalta uma intervenção pedagógica de ordem comportamental.

Assim, a consolidação do Projeto de Vida como disciplina obrigatória expressa um avanço importante da pedagogia das competências sobre o conhecimento científico.

Como refletido ao longo deste texto, as transformações educacionais materializadas na imposição do PV no currículo se relacionam ao avanço das diretrizes neoliberais sobre a escola pública. Este tipo de reforma se conecta à disputa travada pelo capital (e seus agentes) para formar sujeitos que estejam prontos não apenas para *sobreviver* em um sistema econômico marcado pela predação dos direitos mais básicos, mas para *defendê-lo* (Boltanski; Chiapello, 2012).

É importante frisar, ainda, que esta constatação deve ser feita em perspectiva histórica, retomando os momentos nos quais este tipo de saber, imediato, fragmentado, justificado pelo discurso tecnicista, ganhou espaço na educação brasileira. O que nos leva à segunda característica destacada: a mobilização de forças democráticas.

Se, como já destacado, a Sociologia foi trazida como pauta de discussão do currículo na redemocratização por movimentos sociais; as disputas pela implementação do Projeto de Vida foram encabeçadas, essencialmente, por instituições privadas.

Esta não é uma questão secundária. Como visto no caso paulista, os primeiros movimentos de articulação, que culminaram na formação do novo currículo estadual, passaram pelas ações de instituições como o IAS e a APE, que estabelecem ações de

“parceria” com o poder público e que, sucessivamente, foram sendo trazidas para o centro das decisões acerca das políticas públicas.

Ainda que estes institutos privados afirmem carregar consigo pautas de interesse social, consensuais, como se pudessem carregar consigo as bandeiras de defesa do bem comum, concretamente, elas não foram escolhidas democraticamente para desempenharem tais funções. Isto é, sua presença na determinação das políticas públicas, apresentadas como diferentes formas de parcerias, são acordos estabelecidos distantes de mecanismos de aval popular, coletivo – o que foi combatido, como apresentado acima, com as mobilizações secundaristas.

Assim, ao contrário das lutas travadas pela implementação da Sociologia a partir dos anos 1980, o Projeto de Vida nas grades curriculares representa a concretização da presença do mercado na definição de um modelo de currículo e de escola que deve funcionar como o mercado.

É importante chamar a atenção para alguns aspectos que podem atravessar a discussão que estamos propondo. Primeiro, não buscamos, a partir deste trabalho, propagar ideias como as de que a Sociologia, por si só, seja uma ciência dotada de uma certa “missão civilizatória”, como se sua presença indicasse que a instituição escolar caminhasse em sentido necessariamente progressista e democrático. Os debates aqui apresentados, sobre as origens de sua inserção no currículo e o modelo de escola aplicado, já servem para desfazer possíveis confusões a este respeito. Em segundo, o desaparecimento da Sociologia dos currículos, como visto ao longo dessa discussão, é sintomático dos rumos que os embates em torno da educação e escola pública podem tomar.

Vale frisar, por fim, que, apesar da situação descrita, a história não chegou ao fim. Escola e currículo, em nossa avaliação, seguem sendo lugares de explosões de conflitos e contradições (Apple, 1995). Pensando no debate trazido por este artigo, talvez o exemplo mais explícito seja o rechaço popular registrado pelas tentativas, quando dos movimentos de aprovação da nova BNCC, de excluir disciplinas como a Sociologia do currículo. Ainda que atravessada pela pedagogia das competências, a Sociologia foi mantida na grade curricular – o que mostra que as mobilizações sociais, indubitavelmente, seguem com peso decisivo na definição das políticas públicas. E, mais além, apontam que a criação de propostas alternativas aos modelos educacionais do mercado poderá surgir destas mobilizações coletivas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, R. de O.; PEREZ, O. C. Antipartidarismo entre as juventudes no Brasil, Chile e Colômbia. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 26, n. 50, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/14764>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A **Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CÁSSIO, F.; AVELAR, M.; TRAVITSKI, R.; NOVAES, T. A. F. Hierarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241711, 2020.

CATINI, C. R. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 13(1), 90-118, 2021.

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Pela obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Publicado em 18 abr. 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/pela-obrigatoriedade-sociologia-e-filosofia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 18 set. 2024.

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

EFAPE – ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO “PAULO RENATO COSTA SOUZA”. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GINDIN, J. Sindicalismo Dos Trabalhadores em Educação: Tendências Políticas e Organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista**. 48:75–92, 2013.

GOMIDE, D. C. A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018) (Tese de doutorado). Campinas, FE/UNICAMP, 2019.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.337-366, 2021.

GROPPO, L. A.; MARTINS, S. A.; SALLAS, A. L. F.; FLACH, S. F. O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.34, n.1, 2021.

GROPPO, L. A.; SOUSA, F. A. Experiências, emoções e memória de jovens: ocupações secundaristas no Ceará em 2016. **Educação Unisinos** – v.26, 2022.

GUIMARÃES, V. O. S.; GROPPPO, L. A. Quando juventude não é apenas uma palavra: uma releitura sociológica acerca da categoria juventude. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 05-18, jul./dez. 2022

HANDFAS, A. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. **Anais do 3º Encontro estadual de ensino de Sociologia**. 2012. Disponível em: www.labes.fe.ufrj.br. Acesso em: 22 jan. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

RODRIGUES, C. A. O Programa “Educação: Compromisso De São Paulo” E O “Novo Modelo De Escola De Tempo Integral”: Crítica À Incorporação Dos Valores Da Lógica Empresarial Na Educação Escolar Pública. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v.20, 1-23, e020008, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8654673>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1670>. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS, A. R. Os conhecimentos de ciência política na disciplina de sociologia no ensino médio. **Pensata**, Guarulhos/SP, v. 3, n. 1, 2013.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

TOMMASI, L.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 99, p. 353–371, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173439>. Acesso em: 17 set. 2024.

Submetido em: 18/06/2024

Aprovado em: 12/08/2024