

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDREIA ZANLORENZI

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO  
NO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA O  
TRABALHO DOCENTE

CURITIBA

2024

ANDREIA ZANLORENZI

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO  
NO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA O  
TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Peres Barbosa

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Zanlorenzi, Andreia.

O componente curricular Projeto de Vida no novo ensino médio no estado do Paraná : uma análise das implicações para o trabalho docente / Andreia Zanlorenzi – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Peres Barbosa

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado – Paraná. 3. Ensino médio – Currículos. 4. Trabalho docente. I. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANDREIA ZANLORENZI** intitulada: **O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**, sob orientação da Profa. Dra. RENATA PERES BARBOSA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Novembro de 2024.

Assinatura Eletrônica  
13/12/2024 17:08:31.0  
RENATA PERES BARBOSA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
13/12/2024 12:06:52.0  
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA  
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE)

Assinatura Eletrônica  
13/12/2024 12:47:02.0  
MARCIA APARECIDA JACOMINI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica  
13/12/2024 12:35:11.0  
MONICA RIBEIRO DA SILVA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a minha maior inspiração para desenvolvê-lo: às alunas e aos alunos das escolas públicas brasileiras e a quem, apesar das dificuldades e imposições do momento atual, mantém suas ações voltadas a processos de ensino e aprendizagem que realmente humanizam, emancipam e podem ser chamados verdadeiramente de educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao encerrar mais esta etapa da minha formação, posso afirmar que, os quase três últimos anos não foram somente de intensos estudos, mas de fortes emoções.

Retornar a essa casa, a Universidade Federal do Paraná, que foi minha morada na graduação e na especialização, após 15 anos, suscitou um misto de sentimentos que até agora se faz difícil traduzir em palavras. Ter a oportunidade de reencontrar professores, lembrar autores e aprofundar leituras me reconectou com parte de mim que havia se perdido em algum momento, nos desafios impostos pela vida. Por isso, inicio agradecendo primeiramente a Deus, por realinhar a minha rota e me direcionar a esse reencontro.

Quem me conhece sabe o quanto gosto de aprender e que escolhi a área da educação justamente por valorizar o conhecimento e compreender a importância que ele tem na vida de cada ser humano, para se fazer humano e para o desenvolvimento da sociedade, enquanto coletividade. Nesse sentido, meu posicionamento sempre se manteve ao lado da crítica, do questionamento e do reconhecimento das possibilidades de mudança do que se impõe como natural. E é por essa razão que agradeço à professora Dra. Renata Peres Barbosa, minha querida orientadora, que acreditou em mim e me proporcionou essa experiência fantástica que foi cursar o mestrado, me mantendo no campo da crítica, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Sou imensamente grata por me ensinar e me mostrar que sim, eu posso!

Agradeço também à professora Dra. Monica Ribeiro da Silva que, em 2021, me permitiu assistir suas aulas e ter acesso às pesquisas do Observatório do Ensino Médio. Essa, com certeza, foi a porta de entrada e, por isso, agradeço a generosidade que teve comigo.

Agradeço às professoras doutoras Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e Marcia Aparecida Jacomini pela leitura atenta do trabalho e pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Também sou muito grata aos/as colegas do Observatório do Ensino Médio pelo compartilhamento de experiências e angústias, pelas reflexões nas reuniões, pela luta contra a Reforma do Ensino Médio, pelo incentivo e pelas confraternizações e risadas. Um agradecimento especial ao Lauro Cruz, à Camila Grassi, ao Marcos Antonio, à Rafaela Dias, à Joselita Romualdo e à Brenna Andrade.

Agradeço a minha turma do mestrado pela convivência e pelos cafés no final das aulas e semestres. E a todos/as os/as professores/as da linha de Políticas Educacionais, por contribuírem com seus conhecimentos que foram de imensa valia para a escrita desta dissertação.

Agradeço a todos/as os/as professores/as, funcionários/as e alunos/as do Colégio Estadual Professora Edithe, escola onde atuo como pedagoga, que, mesmo indiretamente, vivenciaram comigo a trajetória do mestrado. Agradeço de forma especial, ao diretor Rafael Mauricio Hauer e à vice-diretora Telma Vieira Camargo da Costa, pela compreensão e pelo auxílio. E as minhas companheiras de todos os dias, pedagogas Nerli Sobkowiak Franco e Mariliane Claro Araujo, pelo amparo em diversos momentos e pelo incentivo. Ao Edison Carneiro, secretário da escola, por descontrair meus dias com seu bom humor, deixando-os mais leves.

Agradeço às escolas que participaram da pesquisa, principalmente aos/as professores/as, que disponibilizaram seu tempo para me conceder a entrevista.

Agradeço meus amigos e minhas amigas, que estiveram comigo, de alguma forma, durante essa jornada, seja dando dicas durante o processo seletivo e na produção do texto, ou convidando para uma distração para aliviar o cansaço. Inclusive, agradeço a compreensão pelas várias ausências.

E, claro, não posso deixar de agradecer meu porto seguro, minha família, que segura as pontas quando preciso, especialmente a minha mãe, que nos revezes da vida me deu colo e me sustentou financeiramente e emocionalmente, demonstrando que esse é o maior e mais puro amor que existe. A ela, que compartilhou dias de ansiedade comigo e me incentivou em dias difíceis. A ela, que aliviou longos períodos de leitura e escrita me trazendo uma tigela de pipoca. A ela, que deixou de lado um de seus maiores sonhos que era estudar devido às precárias condições objetivas de vida e a histórica exclusão educacional desse país, meu mais carinhoso agradecimento. Mãe, com certeza, esse título também é seu! Agradeço também ao meu pai, que não está mais nesse plano conosco, mas que continua vivo na minha lembrança e no legado de determinação, força e coragem que me deixou.

Agradeço as minhas cachorras de estimação, Meg, Teka, Pepe e Melissa por seu amor incondicional e por transmitirem paz e alegria em meio às turbulências.

Por fim, agradeço a mim, por acreditar, por não desistir, por persistir, por me dedicar mesmo durante as férias e finais de semana e por ter coragem de correr atrás dos meus sonhos, apesar dos medos.

*Pergunta a cada ideia:*

*Serves a quem?*

(Bertolt Brecht, 1898/1956)

## RESUMO

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), são resultado de um cenário político de intensas disputas por hegemonia que incidiram em mudanças significativas na estrutura e na oferta dessa etapa de ensino. No que se refere à organização curricular, a flexibilização imposta pela referida Reforma separou o currículo em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, abrindo espaço para a inserção de componentes curriculares sem objeto de estudo e campo científico reconhecido, como é o caso do componente curricular Projeto de Vida. Tal componente ganhou centralidade na atual Reforma, tornando-se eixo do currículo e componente curricular, com elevada carga horária, em diversos estados. Essas alterações curriculares têm trazido consequências para a organização do trabalho pedagógico com implicações diretas no trabalho docente, fato que se constitui como o objeto de interesse da presente pesquisa e tem como problema norteador: Como está acontecendo a implementação do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio das escolas estaduais do Paraná? Quais os pressupostos formativos subjacentes e quais as possíveis implicações no trabalho docente da inserção deste componente nos currículos? Sendo assim, o objetivo da pesquisa é analisar as implicações do componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente na etapa do ensino médio no estado do Paraná. Para a apreensão do processo político e de seus determinantes nas políticas educacionais nacionais e locais, foi utilizada como inspiração metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (Mainardes, 2006). A pesquisa é de natureza qualitativa e a realização se deu em duas etapas. Na primeira, de cunho bibliográfico e análise documental, foi realizada a revisão de literatura e selecionados como fontes documentos oficiais internacionais, nacionais e estaduais. Na segunda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores/as que atuam com o componente curricular Projeto de Vida em turmas do ensino médio de escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Curitiba. A partir da análise das entrevistas foram criadas três categorias com base nas implicações observadas para o trabalho docente: Flexibilização curricular e a descaracterização do trabalho docente; Os processos de desintelectualização e controle do trabalho docente e Intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos, que foram discutidas a partir de teóricos críticos da atualidade como Laval (2004), Harvey (2014) e Dardot e Laval (2016) e vários/as autores/as nacionais. Conclui-se que a inserção do componente curricular Projeto de Vida nos currículos do Ensino Médio, nos moldes da Reforma neoliberal, aprofunda de forma severa a descaracterização, a desintelectualização e a intensificação do trabalho docente, advindos principalmente da flexibilização curricular e do excessivo controle.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; Projeto de Vida; Trabalho docente.

## ABSTRACT

The Secondary Education Reform, established by Law nº 13.415/2017, and the National Common Curricular Base (BNCC/2018), are the result of a political scenario of intense disputes for hegemony that resulted in significant changes in the structure and provision of this stage of teaching. With regard to curricular organization, the flexibility imposed by the aforementioned Reform separated the curriculum into Basic General Training and Training Itineraries, opening space for the insertion of curricular components without a recognized object of study and scientific field, as is the case with the Life Project curricular component. This component gained centrality in the current Reform, becoming the axis of the curriculum and curricular component, with a high workload, in several states. These curricular changes have had consequences for the organization of pedagogical work with direct implications for teaching work, a fact that constitutes the object of interest of this research and has as its guiding problem: How is the implementation of the Life Project curricular component in the high school average of state schools in Paraná? What are the underlying training assumptions and what are the possible implications for teaching work of including this component in the curricula? Therefore, the objective of the research is to analyze the implications of the Life Project curricular component for teaching work in high school in the state of Paraná. To understand the political process and its determinants in national and local educational policies, the Policy Cycle approach, formulated by Stephen Ball and collaborators, was used as methodological inspiration (Mainardes, 2006). The research is qualitative in nature and was carried out in two stages. In the first, of a bibliographic and documentary analysis nature, a literature review was carried out and official international, national and state documents were selected as sources. In the second, semi-structured interviews were carried out with 10 teachers who work with the Life Project curricular component in high school classes at state schools in the Curitiba region. From the analysis of the interviews, three categories were created based on the implications observed for teaching work: Curricular flexibility and the decharacterization of teaching work; The processes of de-intellectualization and control of teaching work and Intensification of teaching work and its pathological effects, which were discussed based on current critical theorists such as Laval (2004), Harvey (2014) and Dardot and Laval (2016) and several national authors. It is concluded that the inclusion of the Life Project curricular component in high school curricula, along the lines of the neoliberal Reform, severely deepens the decharacterization, de-intellectualization and intensification of teaching work, arising mainly from curricular flexibility and excessive control.

Keywords: Educational Policy; High School Reform; Life Project; Teaching work

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O projeto de vida na Resolução nº 3/2018.....	66
FIGURA 2 – Cronograma para implementação do NEM.....	70
FIGURA 3 – Post do governador Ratinho Junior nas redes sociais.....	113
FIGURA 4 – Número de estabelecimentos de ensino atendidos pela administração estadual.....	117
FIGURA 5 – Número de docentes do ensino médio do estado do Paraná – Série histórica 2008-2021.....	122
FIGURA 6 – Mapa da atuação do ICE no Brasil.....	126
FIGURA 7 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral 2019.....	127
FIGURA 8 – Matriz Curricular das escolas do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.....	128
FIGURA 9 – Matriz Curricular do Ensino Médio Regular – Itinerário formativo integrado Linguagens e Ciências Humanas e Sociais.....	137
FIGURA 10 – Matriz Curricular do Ensino Médio Regular – Itinerário formativo integrado Matemática e Ciências da Natureza.....	137

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Documentos com recomendações internacionais analisados (1990 até 2022).....	34
QUADRO 2 – Produção acadêmica analisada na revisão de literatura.....	76
QUADRO 3 – Eixo 1: Projeto de vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415/2017.....	80
QUADRO 4 – Eixo 2: Componente curricular Projeto de Vida e temas recorrentes..	80
QUADRO 5 – Eixo 3: Componente curricular Projeto de Vida e as estratégias neoliberais.....	81
QUADRO 6 – Eixo 4: Trabalho e profissão docente na Reforma do Ensino Médio..	82
QUADRO 7 – Trabalhos que analisam o componente curricular Projeto de Vida nos programas de educação integral.....	89
QUADRO 8 – Principais documentos da política curricular do Paraná para o Ensino Médio (1987 a 2023).....	108
QUADRO 9 – Regulamentações referentes ao Novo Ensino Médio exaradas pela SEED em 2021.....	130
QUADRO 10 – Divisão da carga horária do NEM do Paraná.....	144
QUADRO 11 - Temas/competências do currículo do componente curricular PV do estado do Paraná e seus eixos estruturantes.....	146
QUADRO 12 – Setores do Núcleo Regional de Educação de Curitiba.....	154
QUADRO 13 – Escolas onde foram realizadas as entrevistas.....	155
QUADRO 14 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	156
QUADRO 15 – Formação dos/as docentes e componentes curriculares que lecionam.....	158

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de estabelecimentos que ofertam ensino médio no Paraná – 2018 a 2022.....	118
TABELA 2 – Matrículas na etapa do ensino médio regular no Paraná – 2018 a 2022.....	119
TABELA 3 – Evolução da matrícula na oferta de Ensino Médio em Tempo Integral.....	121
TABELA 4 – Quantidade de professores da SEED do Paraná – 2018 a 2022.....	123
TABELA 5 – Vínculo dos docentes com a SEED do Paraná – 2018 a 2022.....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABAVE	- Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
APP	- Associação dos Professores do Paraná
APUFPR	- Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná
Art.	- Artigo
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAAE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDAC	- Comunidade Educativa CEDAC
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEENSI	- Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio
CELEPAR	- Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CER	- Centro SEBRAE de Referência em Educação
CETEPAR	- Centro de Educação Profissional Técnico do Paraná
CF	- Constituição Federal
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	- Conselho Pleno
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEDUC	- Diretoria de Educação
DLE	- Departamento de Legislação Escolar
DPGE	- Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar

DPR	- Diretoria de Política Regulatória
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMTI	- Ensino Médio de Tempo Integral
ENEF	- Estratégia Nacional de Educação Financeira
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	- Formação Geral Básica
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONCEDE	- Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
GT	- Grupo de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	- Itinerário Formativo
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Medida Provisória
NEM	- Novo Ensino Médio
NGP	- Nova Gestão Pública
OCDE	- Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAPFC	- Programa de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PF	- Parte Flexível
PFC	- Proposta de Flexibilização Curricular
PFL	- Partido da Frente Liberal

PFO	- Parte Flexível Obrigatória
PL	- Projeto de Lei
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
Power BI	- Power Business Intelligence
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
ProNEM	- Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PSD	- Partido Social Democrático
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PT	- Partido dos Trabalhadores
PV	- Projeto de Vida
Profs.	- Professores
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
Quant.	- Quantidade
RCO	- Registro de Classe <i>Online</i>
SAEP	- Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB	- Secretária de Educação Básica
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
SETI	- Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SINEPE	- Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná
SUED	- Superintendência da Educação
TCH	- Teoria do Capital Humano
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	- United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O PROJETO DE VIDA PÓS ANOS 1990</b> .....	<b>29</b>
1.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS REFORMAS CURRICULARES NACIONAIS .....	30
1.2 ENSINO MÉDIO PÓS-LDB/96: O CURRÍCULO EM DISPUTA E O PROJETO DE VIDA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL .....	41
1.2.1 O contexto dos anos 1990 e a perspectiva formativa: a construção do consenso .....	44
1.2.1.1 O termo projeto de vida nos documentos curriculares dos anos 1990 .....	49
1.2.2 O contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares de 2012: a perspectiva do direito à educação .....	52
1.2.2.1 A presença do termo projeto de vida nas Diretrizes Curriculares de 2012 ....	56
1.2.3 Do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017: a retomada do currículo por competências .....	59
1.2.3.1 O termo projeto de vida na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e na BNCC .....	62
SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	71
<b>2 PROJETO DE VIDA NA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES</b> .....	<b>74</b>
2.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PRESENTES NA LITERATURA .....	78
2.2 ANÁLISE DOS TEMAS PRESENTES NA LITERATURA: PROJETO DE VIDA, BNCC, REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE .....	80
2.2.1 Projeto de vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415/2017 .....	82
2.2.2 Componente curricular Projeto de Vida e temas recorrentes .....	85
2.2.2.1 Flexibilização curricular e protagonismo juvenil .....	85
2.2.2.2 Empreendedorismo e educação financeira .....	87
2.2.2.3 Educação integral ou educação em tempo integral .....	89
2.2.2.4 Interfaces com a psicologia: o conceito de identidade e a orientação profissional .....	93
2.2.3 Componente curricular Projeto de Vida e as estratégias neoliberais .....	95
2.2.4 Trabalho e profissão docente na Reforma do Ensino Médio .....	98

SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	102
<b>3 ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.....</b>	<b>105</b>
3.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	105
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ.....	116
3.3 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA LEGISLAÇÃO ESTADUAL DO PARANÁ .....	124
3.3.1 Documentos orientadores da prática docente para o componente curricular Projeto de Vida.....	143
<b>4 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E O TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>150</b>
4.1 O CAMPO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PERFIL DOS/AS ENTREVISTADOS/AS .....	153
4.2 IMPLICAÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA PARA O TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ.....	159
4.2.1 Flexibilização curricular e descaracterização do trabalho docente .....	160
4.2.2 Processos de desintelectualização e controle do trabalho docente .....	168
4.2.3 Intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos.....	178
4.3 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA: OUTRO CAMINHO É POSSÍVEL!? .....	184
SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	187
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE 1 – ENTREVISTA REALIZADA COM O/A PROFESSOR/A QUE LECIONA O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA .....</b>	<b>212</b>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a última etapa da educação básica – o ensino médio – definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, vem sendo alvo de sucessivas reformas que se intensificaram a partir dos anos 1990, principalmente no que se refere aos seus objetivos e finalidades, suas formas de oferta e financiamento (Silva, 2015a; Ferreti; Silva, 2017; Silva, 2018).

O cenário de constantes mudanças em torno dessa etapa de ensino, que se configurou ao longo das últimas décadas, evidencia disputas da política curricular (Silva, 2015a), nas quais conceitos como a formação humana integral e temas como o projeto de vida assumem sentidos diversos tornando-se polissêmicos e hibridizados nos documentos oficiais, ora se aproximando de uma formação mais humanística de caráter geral e emancipatório, ora se aproximando mais da formação utilitária voltada a atender as necessidades do mercado de trabalho e do empresariado nacional.

Partindo dessa análise, um breve exame dos pressupostos e contextos em que foram aprovadas as três Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa do Ensino Médio (1998, 2012 e 2018), ilustra tais disputas.

Em 1998, são aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tendo como modelo a pedagogia das competências. Essas Diretrizes representaram a influência exercida pelos organismos internacionais na educação do país, limitando o currículo a um ensino de instrução, normativo e prescritivo com a formação voltada à lógica econômica e às relações de mercado, contrariando os objetivos da LDB recém-aprovada (Silva, 2017b). A intenção da formação para a realização do “projeto próprio de vida” (Brasil, 1998a), nesse contexto, assume o viés da adaptação da subjetividade humana às condições neoliberais, das “situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência” (Laval, 2004, p. 14).

Em 2012, após um longo processo de discussão que se inicia no ano de 2003, são aprovadas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Marcando uma nova fase, essas Diretrizes propõem outro olhar sobre a última etapa da Educação Básica, no qual os problemas, conflitos e contradições são colocados à mostra e repensados coletivamente com a intenção de construir uma educação popular e uma escola unitária que realmente atenda as necessidades dos filhos da

classe trabalhadora (Frigotto; Ciavatta, 2003). Sendo assim, nessa construção de quase uma década, a formação humana integral passa a ser entendida como a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Brasil, 2012). Nesse período, apesar da polissemia que o envolve, o termo projeto de vida assume tais fundamentos como base e é entendido “como uma estratégia de formação da e para a juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23), afastando-se, em grande parte, de uma perspectiva meritocrática e responsabilizadora (Esteves; Oliveira, 2022).

No entanto, a partir do ano de 2013, as disputas que se estabeleceram no âmbito da política curricular mudam novamente os rumos do debate nacional em torno do ensino médio com a proposição, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que apresentou diversos elementos que não representavam as necessidades das juventudes que frequentam a escola pública. Contrariando as diretrizes que haviam sido recentemente aprovadas, o PL nº 6.840/2013 propôs a retomada do ensino por competências e a divisão dos currículos com ênfase nas áreas do conhecimento, ferindo o direito do acesso à formação básica comum estabelecido pela LDB/96 (Silva; Krawczyk, 2016). Também propôs alterações polêmicas na oferta do ensino médio como a ampliação obrigatória da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias e o direcionamento dos alunos maiores de idade para o ensino noturno, proibindo os alunos menores de idade de frequentá-lo, o que poderia contribuir para o aumento das desigualdades educacionais (Silva; Krawczyk, 2016).

Apesar do arquivamento do PL nº 6.840/2013, no final de 2014, a conjuntura nacional esboçava um período de fortes turbulências, que se acirraram nos anos seguintes resultando numa grave crise de governabilidade e no impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016. Assim que assume o governo, o então vice-presidente Michel Temer (PMDB) coloca em tramitação a proposta de reforma administrativa pouco condizente com o programa pelo qual tinha sido eleito (Avritzer, 2018). Na sequência, segue-se um festival de reformas e medidas de austeridade, sempre com o discurso de que se fazem necessárias para a estabilização da economia e para a retomada do crescimento do país. No meio dessas reformas, está a reorganização da educação nacional representada pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017, que recupera muitos elementos propostos do PL nº 6.840/2013.

Em paralelo à aprovação da Reforma do Ensino Médio, o campo educacional assiste à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2017b) como documento que complementa a Reforma, tornando-se referência obrigatória para a construção dos currículos do ensino médio pelos sistemas de ensino, por meio da normatização estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 4/2018. A formulação da BNCC acontece durante o complexo momento de ruptura democrática no país, o que leva a constar mudanças de tendências ao longo do processo de elaboração do texto, principalmente para a etapa do ensino médio, que ficam mais evidentes entre as primeiras versões e a versão final (Cruz, 2021). A construção do projeto de vida está determinada na BNCC como uma competência a ser desenvolvida no sujeito, que deve aprender a fazer escolhas individuais “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018d, p. 9).

A Reforma do Ensino Médio, que deu origem ao denominado Novo Ensino Médio (NEM), é resultado de um longo e complexo processo de influências: externas, dos organismos internacionais e, internas, do setor privado. O NEM retoma a pedagogia das competências que pragmatiza, burocratiza, padroniza e racionaliza o ensino (Silva, 2018), tornando-o uma via de excelência para controlar os sujeitos na formação de mentalidades que aceitem e se adaptem a uma nova racionalidade – a racionalidade neoliberal – que se faz entender como a única alternativa diante de uma sociedade de incertezas com poucas oportunidades para a maioria da população – a sociedade do século XXI (Harvey, 2014).

Com a intenção de construir o consenso em torno da nova proposta, justificou-se a falência do currículo em vigência considerado rígido e excessivamente tradicional, divulgando-se falas que enalteciam a liberdade e o protagonismo do/a jovem através da possibilidade de escolhas de percursos curriculares alinhados ao seu projeto de vida – a inovação da Reforma. Nesse sentido, a grande e radical mudança apresentada pelo Novo Ensino Médio é a flexibilização curricular, que reestrutura o currículo separando-o em formação geral básica (diminuindo a carga horária de 2.400 horas para 1.800 horas) e itinerários formativos, com ênfase nas áreas do conhecimento, e na adoção do tema projeto de vida como eixo e fio condutor das práticas educativas.

As atuais Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2018, retomam os mesmos fundamentos que compuseram as Diretrizes de 1998. Com

uma roupagem diferente, mas igualmente justificando as necessidades econômicas e educacionais, essas Diretrizes ressignificam termos que no conjunto da obra acabam por assumir novos sentidos com velhos significados, um empoeirado discurso (Silva, 2018) e, assim, levam ao entendimento de que o novo currículo formará sujeitos conscientes, ativos e uma sociedade justa, humana e igualitária. Nas atuais Diretrizes, o projeto de vida é entendido como um princípio educativo, como parte constitutiva da formação integral e como estratégia pedagógica (Jakimiu, 2022).

De acordo com os defensores da Reforma, mesmo com a diminuição da carga horária dos conhecimentos gerais básicos, o NEM e a BNCC irão promover a igualdade, pois garantem o acesso a uma amplitude de conhecimentos necessários e a liberdade de escolha para que cada indivíduo possa concretizar seu projeto de vida. No entanto, ainda não se verifica claramente nas legislações estaduais e na implementação da proposta como se dará a oferta sem prejuízo do direito ao amplo acesso ao conhecimento.

Após a homologação da BNCC, em dezembro de 2018, foi organizado pelo MEC um cronograma para a implementação a ser colocado em prática pelos estados, que deveriam adequar seus sistemas de ensino, a partir de 2019.

O início da implementação do NEM demonstrou que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, legitimaram mudanças que têm impactado fortemente na concepção da formação das juventudes, na formação e valorização dos docentes e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico (Silva; Martini; Possamai, 2021), além dos diferentes impactos que estão sendo causados pela desregulamentação a favor do setor privado na oferta da educação pública, efetuando-se, principalmente, no itinerário formativo de formação técnica e profissional e em parcerias com institutos e organizações não governamentais para a elaboração dos referenciais curriculares dos estados e na produção de materiais didático-pedagógicos de componentes curriculares sem base científica e objeto de estudo, como é o caso do componente curricular Projeto de Vida. (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Com a aprovação dos Referenciais Curriculares nos estados e o início da implementação da Reforma, os currículos adquirem diferentes contornos e o projeto de vida torna-se eixo do currículo e componente curricular na maioria deles, assumindo lugar de destaque nas matrizes curriculares, com grande carga horária, se comparada com disciplinas da formação básica comum e campo científico

reconhecido, e com pouca clareza de finalidades e intenções educativas e pedagógicas (Cássio; Goulart, 2022; Barbosa, Alves, 2023b). O componente curricular Projeto de Vida ganha, inclusive, livro didático próprio no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD/2021.

No contexto da dinâmica nacional e em face ao objeto de estudo desta pesquisa, cabe ressaltar as especificidades do estado do Paraná, que desde o ano de 2011, com a mudança de governo do estado, presencia o retorno do modelo educacional pautado no gerencialismo empresarial. Processo esse que se intensifica a partir de 2019, quando assume o governo Carlos Roberto Massa Junior (PSD), nomeando o empresário Renato Feder como Secretário da Educação. Juntos, colocaram em prática uma gestão alinhada às políticas federais com tendências economicistas “[...] que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas” (Mendes; Horn; Rezende, 2020, p. 3).

Nesse contexto de controle excessivo do trabalho docente e discussões pedagógicas esvaziadas, conforme cronograma apresentado pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Paraná anunciou, no segundo semestre de 2021, o início da implementação do Novo Ensino Médio no ano de 2022 em todas as escolas estaduais paranaenses. Assim como o observado na elaboração da BNCC, com informações pouco transparentes e confusas e um processo de consulta nada democrático (Silva; Barbosa; Körbes, 2022), o Paraná instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular para o Ensino Médio, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, em julho de 2021.

Com as drásticas alterações estabelecidas pela Reforma e a inserção do tema projeto de vida como um componente curricular nos currículos, muitos questionamentos vieram à tona compondo a problemática que dá origem ao objeto deste estudo, sendo eles: por que o tema projeto de vida ascende a componente curricular? Por que precisa ser destaque nos currículos escolares? Quais as intenções da inserção desse componente nos currículos? Quem vai ministrar as aulas desse componente? Qual a formação necessária? Como os professores estão compreendendo esse componente curricular? Como as escolas estão colocando em

prática esse componente? Qual é a perspectiva formativa de “projetar a vida” numa sociedade desigual? Que sujeito se quer formar? Para qual sociedade?

Estudos recentes (Reyes; Gonçalves, 2017; Ciavatta, 2018; Lopes, 2019; Viana, 2022; Esteves; Oliveira, 2022; Jakimiu, 2022) revelam que a estrutura e organização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio, além de causar prejuízos para a formação das juventudes, impõe processos de expropriação do trabalho docente pela desregulamentação do trabalho promovida pelas mudanças na legislação trabalhista e pela ingerência a que os professores vêm sendo submetidos na sua prática cotidiana. Essa expropriação é somada às intensas mudanças curriculares que incidem principalmente na etapa do ensino médio, representadas pela inclusão de componentes curriculares como o Projeto de Vida, assim como outros componentes sem base científica reconhecida e objeto de estudo claro que contribuem para descaracterizar e desintelectualizar o trabalho docente, levando à desqualificação profissional e perda da identidade.

Diante desse quadro, pressupõe-se que processos semelhantes podem estar acontecendo nas escolas do estado do Paraná, pois percebe-se nos documentos oficiais, além de outros agravantes, a proposição do trabalho por áreas do conhecimento e a ausência de um perfil profissional e da formação necessária para ministrar as aulas dos novos componentes curriculares, como é o caso do componente curricular Projeto de Vida. Essa ausência de perfil profissional e da formação desejada tende a descaracterizar, deslegitimar e desqualificar a profissão docente (Krawczyk; Ferreti, 2017; Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

Na busca por entender as atuais proposições da política curricular nacional e local e os efeitos dessas políticas sobre a prática docente, o presente estudo tem como norte o seguinte problema: *como está acontecendo a implementação do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio das escolas estaduais do Paraná? Quais os pressupostos formativos subjacentes e quais as possíveis implicações para o trabalho docente da inserção deste componente nos currículos?*

O objetivo da pesquisa é analisar as implicações do componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente na etapa do ensino médio no estado do Paraná.

Para atender ao objetivo geral, têm-se como objetivos específicos:

- Apresentar um breve histórico sobre a organização do ensino médio no país, situando as disputas que permeiam essa etapa de ensino pós-LDB/96, no

contexto nacional e estadual, assim como as interferências da dinâmica global nas reformas nacionais.

- Entender o processo de elaboração dos documentos oficiais nacionais e estaduais referentes à etapa do ensino médio, considerando as influências e pressupostos que incidem sobre sua produção e situando o termo projeto de vida;
- Analisar os documentos que estão fundamentando o trabalho docente com o componente curricular Projeto de Vida no estado do Paraná;
- Analisar como a proposta curricular do componente curricular Projeto de Vida está sendo operacionalizada pelos/as professores/as do ensino médio, assim como as implicações para o trabalho docente.

A presente pesquisa tem relevância para o campo educacional por contribuir com uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão das implicações dessa nova política curricular no trabalho docente.

O trabalho insere-se na Linha de Políticas Educacionais por se tratar de um estudo sobre política curricular e seus efeitos na implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná, mais precisamente sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida e os possíveis efeitos que esse novo componente trará para o trabalho docente. Tal temática traz no bojo de sua discussão a necessária análise da relação entre sociedade, economia, políticas públicas e o direito a uma educação básica para todos e todas.

Vale destacar que o campo de estudos da política educacional no Brasil é recente, “vem se constituindo desde o final da década de 1960” (Stremel; Mainardes, 2019, p. 36) e se configura como “um campo em processo permanente de construção, expansão e consolidação” (Stremel; Mainardes, 2019, p. 39).

Apesar de ser considerado um campo ainda jovem, desde os primeiros trabalhos produzidos, mais voltados à administração da educação, o campo vem se configurando a partir de “agentes, instituições, ideias e interesses específicos que lhe dão sustentação e legitimação (Stremel; Mainardes, 2019, p. 38).

Recorrendo à compreensão de Krawczyk (2015), o presente trabalho fará a tentativa de compreender o objeto de estudo como parte do campo de pesquisas em Política Educacional sem perder o foco na produção da política educacional, estudando para além da política determinada, a dinâmica que a produziu. De acordo com a autora:

A maioria dos estudos tem focado o estudo de políticas educacionais determinadas. São poucos os que estudam a **dinâmica política** da produção de políticas educacionais como um espaço de atividade, de relações de poder, de conflitos, etc. [...] É algo assim como entrar na “cozinha da política educacional”, mas também compreendê-la no interior de determinada organização social, política e econômica (Krawczyk, 2015, p. 9, grifo da autora).

Nesse sentido, para a apreensão do processo político e de seus determinantes nas políticas educacionais nacionais e locais, na tentativa de “superar a separação entre as esferas de produção e de implementação da política” (Ball; Maguire; Braun, 2021), será utilizada como inspiração metodológica a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (Mainardes, 2006). A abordagem do ciclo de políticas “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49).

A abordagem apresenta três contextos principais para a análise da circularidade das políticas, que são: o *contexto de influência*, o *contexto de produção do texto* e o *contexto da prática* que, apesar da fragmentação em aparentes etapas para sua identificação e definição, estão interligados e não expressam linearidade, permitindo ampla compreensão, desde a formulação da política até sua implementação.

O *contexto de influência* é onde normalmente nascem as políticas. Nesse contexto acontecem as disputas de interesse por grupos que desejam influenciar na definição do projeto educativo e na elaboração do texto da política. Na conjuntura atual, as influências podem ser exercidas externamente ou internamente nos países por meio de imposições ou recomendações de organismos internacionais ou de partidos políticos e agentes da política nacional (Mainardes, 2006).

O *contexto de produção do texto* se compõe numa relação dialética com o contexto de influência. Nele são produzidos os textos da política que representam o resultado das disputas e acordos realizados. Esses textos normalmente estão carregados da ideologia predominante no momento de sua elaboração, mas são escritos de forma que seu discurso se articule com o interesse público geral com a finalidade de construção do consenso (Mainardes, 2006).

Por fim, o *contexto da prática* refere-se às respostas que serão dadas às políticas quando colocadas em prática. Para os formuladores do ciclo de políticas, nesse contexto, há a interpretação dos textos oficiais que serão traduzidos para as práticas de acordo com os diversos entendimentos, interesses, valores e propósitos com que se depararão. É nesse contexto que surgirão processos de resistências ou acomodações, conflitos ou adaptações (Mainardes, 2006). O contexto da prática é mais uma arena de disputas, a arena da realidade na sua concretude.

De acordo com os formuladores do ciclo de políticas, os contextos de produção do texto e da prática sofrem constantes recontextualizações políticas, devido às intensas disputas e negociações na elaboração da política e à pluralidade de interpretações e traduções que ocorrem nas escolas, por isso diz-se que as políticas não são apenas implementadas, as normativas prescritas não são apenas reproduzidas, mas interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Nesse sentido, metodologicamente, para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa no estudo do objeto, entendida como uma abordagem que possibilita:

[...] identificar e construir analiticamente os processos de contradição e dialogar com a produção científica nacional e internacional, possibilitando sair do contexto particular do estudo em questão e da mera descrição da realidade tal como se manifesta, para alcançar a compreensão do fenômeno na sua complexidade (Krawczyk, 2015, p. 11).

A realização se deu em duas etapas. Na primeira foi realizada pesquisa bibliográfica e documental com a intenção de apreender de forma ampla o contexto político, econômico e social nacional e local que influenciaram na elaboração dos textos produzidos para a política de Reforma e implementação do Novo Ensino Médio, assim como as influências sofridas pela dinâmica global nesse processo, com recorte para o tema do projeto de vida. Foram selecionados, como fontes de pesquisa, documentos oficiais internacionais, nacionais e estaduais como textos de recomendações de políticas, Leis, Resoluções, Pareceres, Deliberação estadual, Referencial Curricular e Documentos Orientadores, assim como, foram visitados sites e acessadas publicações de notícias, pronunciamentos e postagens em redes sociais de agentes que atuam nas políticas.

Na segunda fase da pesquisa, a intenção foi investigar o contexto da prática por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com 10 professores/as que atuam com o componente curricular Projeto de Vida em turmas do Ensino Médio de escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, com a intenção de compreender os efeitos para o trabalho docente relacionados à inserção desse novo componente curricular nos currículos do ensino médio.

Este trabalho integra um conjunto de pesquisas que são desenvolvidas pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, do qual a pesquisadora participa desde o ano de 2021. O interesse por pesquisar essa temática decorre do fato de a pesquisadora ser pedagoga do Quadro Próprio do Magistério da rede estadual de educação do Paraná, desde 2005, e trabalhar com turmas do ensino médio, desde o ano de 2013. Até a aprovação da Lei nº 13.415, em 2017, e o início da implementação da Reforma, o tema projeto de vida não era conhecido nas escolas do estado do Paraná, muito menos, enquanto componente curricular, o que suscitou a curiosidade por investigar tal temática.

A aproximação com o objeto no desenvolvimento da pesquisa, somada à vivência da implementação da Reforma do Ensino Médio na organização do trabalho pedagógico na escola estadual, revelou a necessidade de dar voz aos/as professores/as para entender as implicações da inserção do novo componente curricular Projeto de Vida no trabalho docente pelos olhos dos próprios sujeitos que vivenciam diariamente seus efeitos, se configurando como objetivo principal desse trabalho.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro tem como objetivo contextualizar a política educacional no âmbito nacional, situando as disputas curriculares pós-LDB/96 e o tema projeto de vida na legislação federal, bem como as influências exercidas pelos organismos internacionais nos direcionamentos da política nacional. Na primeira seção deste capítulo, são exploradas as influências dos organismos internacionais nas reformas nacionais por meio da análise de documentos produzidos por esses atores, desvelando o incentivo do trabalho com o tema projeto de vida como via para a adaptação às mazelas da sociedade do século XXI. Na segunda seção, é realizado um resgate histórico, situando as reformas das últimas décadas a partir da análise dos documentos federais, evidenciando as disputas que permeiam o currículo, a perspectiva formativa que cada período

manifesta e os sentidos formativos assumidos pelo tema projeto de vida na política curricular.

No segundo capítulo, é apresentada a revisão de literatura. As produções encontradas foram organizadas em duas seções. Na primeira são apresentados os aspectos teóricos-metodológicos encontrados na literatura analisada. A segunda seção discorre sobre os temas averiguados nos trabalhos examinados. As produções encontradas demonstram que o tema vem sendo estudado com mais intensidade, na área da educação, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio. A maioria das pesquisas analisadas se dedica à investigação dos documentos nacionais e estaduais, às alterações na oferta e ao estudo das mudanças curriculares com a inserção do componente curricular Projeto de Vida nos currículos do ensino médio.

O propósito do terceiro capítulo é caracterizar e historicizar o sistema de ensino do estado do Paraná, demonstrando as influências externas e internas na elaboração das suas políticas curriculares. A primeira seção se dedica a apresentar o histórico das políticas educacionais e curriculares paranaenses. A segunda seção explicita a análise de dados de oferta do ensino médio no Paraná com a intenção de contribuir para o entendimento do novo modelo de oferta que vem se configurando após o início da implementação do Novo Ensino Médio. A última seção desse capítulo analisa a inserção do componente curricular Projeto de Vida nas documentações oficiais do Paraná, observando o contexto de influência e de produção de texto local.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação do resultado da investigação sobre as implicações do componente curricular Projeto de Vida no contexto da prática dos/as docentes do ensino médio das escolas estaduais do Paraná. A caracterização do campo de pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos que participaram das entrevistas estão expostos na primeira seção. Na segunda seção são apresentados os resultados e a discussão dos dados coletados nas entrevistas. Por fim, numa breve seção, são apresentados indícios de resistência encontrados nas falas dos/as docentes.

## **1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O PROJETO DE VIDA PÓS ANOS 1990**

Para entender a reforma educacional atual, e, principalmente, a política curricular que se delinea com a Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, e as possíveis consequências a que as escolas brasileiras estão sendo submetidas, faz-se necessário primeiramente contextualizar e historicizar a última etapa da Educação Básica para conhecer os condicionantes que levaram a tais ações governamentais.

Conhecer a trajetória da educação brasileira e a complexidade das relações que a constrói, contribui no reconhecimento das influências políticas e socioeconômicas na formulação e na implementação das políticas educacionais de determinado período e no estabelecimento de relações desses acontecimentos com os do tempo hodierno. Nesse sentido, percebe-se que as mudanças que acontecem ao longo do tempo, internamente no país, perpassam pelas influências políticas e econômicas da dinâmica global e pelas tensões entre frentes conservadoras e autoritárias e frentes renovadoras e progressistas nacionais que buscam avanços na legislação educacional de acordo com interesses que se colocam em pauta (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004; Romanelli, 2014).

O currículo, tido também como uma construção histórica e permeado por relações de poder e intenções educativas de dominação (Apple, 2006), é influenciado pelo contexto em que se insere e sofre com as disputas que o levam a se configurar para uma formação mais humanística e propedêutica ou voltada meramente ao preparo profissional para atender as demandas econômicas do mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Compreendendo os limites que o circunscreve, a intenção deste capítulo é identificar as influências internacionais na elaboração das políticas curriculares das últimas décadas e apresentar um resgate histórico do contexto nacional e da organização do ensino médio no país após a homologação da LDB nº 9.394/96, situando as disputas que se acirram sobre essa etapa de ensino e as dificuldades de se efetivar na sociedade brasileira o direito à educação de nível médio, dando destaque para a Lei nº 13.415/2017.

Para atender aos objetivos propostos neste trabalho, é reconhecida a presença do termo projeto de vida na legislação federal, buscando desvelar as

intencionalidades e os sentidos de sua inserção nos documentos oficiais, bem como, a compreensão da centralidade que assume na atual Reforma.

## 1.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS REFORMAS CURRICULARES NACIONAIS

As legislações contêm direitos e deveres exarados por decisões políticas num Estado Democrático de Direito que, por sua vez, estão relacionadas ao contexto econômico e social de cada país. Os países da América Latina e Caribe, desde os anos 1950, aproximadamente, vêm sofrendo influências externas de organismos internacionais que atuam nas suas decisões internas direcionando suas políticas públicas em função de orientações e normas que são emanadas, principalmente, pelo Banco Mundial (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004; Martins, 2005; Martins, 2023).

Essa atuação, que se intensifica ao longo do tempo, inicia-se num período em que a América Latina apresentava um grande potencial revolucionário e ameaçava os interesses imperialistas dos Estados Unidos que haviam saído fortalecidos da Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, configura-se um modelo a ser seguido pelas nações que se tornam signatárias, revestido da promessa ilusória de progresso e desenvolvimento, que mascara as reais intenções de dominação por meio do endividamento e do estabelecimento de padrões de vida favoráveis à manutenção do sistema capitalista (Martins, 2005; Martins, 2023).

Segundo Corte, Sarturi e Morosini (2018), os organismos multilaterais<sup>1</sup>:

[...] constituem-se entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local voltado para as múltiplas áreas da atividade humana (Corte; Sarturi; Morosini, 2018, p. 15).

---

<sup>1</sup> São organismos multilaterais: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD, mais conhecido como Banco Mundial - BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros.

Essas entidades foram se compondo após a Segunda Guerra Mundial apresentando intenções de contribuir com o desenvolvimento humano global, mas, ao longo dos anos, sua atuação:

[...] têm se configurado de maneira complexa nas suas relações com a comunidade mundial, interferindo diretamente nas políticas internacionais e domésticas, estabelecendo e [re]formatando redes e estruturas societais em suas diversas áreas e dimensões, entre elas a área da educação (Corte; Sarturi; Morosini, 2018, p. 16).

Com o fim da Guerra Fria e a intensificação da globalização, a partir dos anos de 1990, a influência dos organismos internacionais se amplia com o propósito de difundir o ideário neoliberal, que surge como alternativa ao Estado interventor que vigorou nos pós-guerras como forma de aliviar seus sintomas e os sintomas da crise capitalista, que se intensificou nos anos 1980. De acordo com o ideário neoliberal, para que a economia seja impulsionada se faz necessária a retirada das garantias fundamentais proporcionadas pelo Estado à população, colocando no seu lugar a lógica da concorrência e da responsabilização individual. Para Harvey (2014), o neoliberalismo:

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (Harvey, 2014, p. 12).

Essa doutrina é implementada por diversos países. Suas ideias, adotadas em primeira mão e difundidas pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, tomam alcance global e permeiam-se por uma nova racionalidade que afeta o sujeito na sua subjetividade, mudando os pensamentos e a forma de interpretar o mundo. Vários campos da sociedade, como a educação, os meios de comunicação e informação, as instituições financeiras e outros, dominados por defensores da ideologia neoliberal passam a trabalhar na promoção do consenso, do consentimento e da hegemonia. O sentimento disseminado é de aceitação das

mudanças, sendo inútil se opor ao que é considerado progresso e desenvolvimento (Harvey, 2014).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) estudam com profundidade o que denominam de “virada neoliberal”, que vem transformando profundamente o capitalismo e, por consequência, as sociedades. Para os autores, “[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

É vasta a literatura brasileira que reconhece a relação do governo do país com os organismos internacionais e as consequências dessas influências na proposição de políticas públicas educacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004; Freitas; 2004; Araújo; Barbosa, 2009; Oliveira, 2009; Ciavatta; Ramos, 2012; Silva, 2017b; Alves; Oliveira, 2020; entre outros).

Os acordos realizados pelo Brasil com essas instituições tomam forma a partir de meados dos anos 1960 com a instauração do regime militar e a participação do governo brasileiro na Aliança para o Progresso<sup>2</sup>, mediante os compromissos assumidos na Carta de Punta Del Este (1961) e na elaboração do Plano Decenal de Educação, a partir das orientações da USAID (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004).

Nos anos 1990, os governos brasileiros aderem à “[...] implementação do modelo inaugurado por Thatcher” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 54). O governo de Fernando Collor de Mello “[...] fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 54). O governo Itamar Franco elaborou o Plano Decenal (1993-2003), alinhado às recomendações internacionais, e coube ao governo Fernando Henrique Cardoso concretizar as reformas neoliberais colocando em prática as medidas determinadas pelo Consenso de Washington<sup>3</sup> que

---

<sup>2</sup> Aliança para o progresso foi um programa de cooperação financeira destinado a auxiliar os países da América Latina a desenvolverem suas economias. O aceite da parceria implicava em assumir orientações que advinham da United States Agency for International Development (USAID) e tinham como pano de fundo o objetivo de integrar os países da América Latina no ideário capitalista.

<sup>3</sup> O Consenso de Washington “se estabeleceu na comunidade financeira internacional como um conjunto de recomendações que todos os países deveriam seguir para conseguir empréstimos e auxílios” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 197).

propunham profundas mudanças econômicas e culturais, a partir do reordenamento da ação do Estado e de reformas, nas quais se incluía o campo da educação.

A educação, entendida como sustentáculo para a competitividade externa e desenvolvimento do país, deveria seguir a cartilha dos organismos internacionais que realizaram eventos e publicaram diversos documentos amparados em diagnósticos e análises consideradas oportunas para resolver os problemas econômicos e educacionais que assolavam os países da América Latina e Caribe (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004).

São exemplos desses eventos e documentos: *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com financiamento internacional resultando na Declaração de Jomtien, na qual nove países do mundo com a maior taxa de analfabetismo, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso de elaborar políticas educativas para a superação desses diagnósticos; *Transformación Productiva com Equidade*, produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), em 1990, que recomendava reformas educacionais com vistas à adaptação ao setor produtivo e *Educación Y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, publicado pela CEPAL, juntamente com a UNESCO, em 1992; o *Relatório Delors*, elaborado entre os anos 1993 e 1996, resultado do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que traz um novo conceito de educação pensado a partir do diagnóstico das mudanças da sociedade, na qual todo espaço, não somente a escola, torna-se um espaço educativo e, devido às incertezas atuais, o aprendizado deve acontecer ao longo da vida. Para isso, conclui-se que se faz necessário desenvolver quatro características no ser humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto e; *Priorities and Strategies for Education: a World Bank review*, de 1995, publicado pelo Banco Mundial.

Analisando alguns documentos internacionais com recomendações para a educação das últimas três décadas, pode-se perceber três diferentes momentos em suas produções com influência nas definições dos marcos regulatórios brasileiros: nos anos de 1990, documentos com recomendações globais para países de baixa renda; de 2008 a 2018, a predominância de documentos com recomendações dos organismos internacionais especificamente para o Brasil (elaborados com ou sem a participação de órgãos públicos vinculados ao MEC) e, atualmente (2021 e 2022), documentos com recomendações dos organismos internacionais para o Brasil

produzidos em parceria com institutos e fundações nacionais de caráter privado. (Silva, 2017b; Alves; Oliveira, 2020).

O quadro 1, apresentado a seguir, mostra os documentos examinados:

Quadro 1 - Documentos com recomendações internacionais analisados (1990 até 2022)

	Documento	Autores	Ano
Documentos internacionais com recomendações globais	Prioridades y estrategias para La educación: examen del Banco Mundial.	Banco Mundial	1996
	Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.	UNESCO	1996/2010
	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.	UNESCO	1998
Documentos com recomendações de organismos multilaterais para o Brasil	Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade.	UNESCO	2008
	Melhores práticas em escolas do ensino médio no Brasil. Banco Interamericano de Desenvolvimento	BID MEC/Inep	2010
	Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.	UNESCO	2009/2010
	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo.	UNESCO	2011
	Competências e Empregos: uma Agenda para a juventude.	Banco Mundial	2018
Documentos com recomendações de organismos multilaterais para o Brasil produzidos em parceria com institutos e fundações nacionais de caráter privado	Education Policy Outlook: Brasil – com foco em políticas nacionais e subnacionais.	OCDE Fundação Itaú Social	2021
	Engajamento de Empresas na Educação Profissional no Brasil: aprendizados de práticas internacionais.	OCDE Fundação Itaú Social	2022

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Esses documentos trazem como característica comum recomendações para a definição de políticas públicas para os países signatários dos acordos, que devem ser traduzidas, pelos formuladores das políticas nacionais, em reformas. Essas recomendações vão se atualizando e se ajustando às mudanças políticas, econômicas e sociais que vêm acontecendo ao longo do tempo.

Nos anos 1990, a justificativa amplamente utilizada nas recomendações para reformar a administração do Estado e impingir reformas educacionais girava em torno dos desafios advindos com a chegada do século XXI, como: a grande exclusão do acesso ao conhecimento, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e, com isso, o aprofundamento das desigualdades e o aumento do desemprego, a necessidade da manutenção da democracia e os perigos que rondavam o mundo

com a degradação ambiental (UNESCO, 1998, 2010a). Universalizar a educação, melhorar sua qualidade e reduzir as desigualdades são palavras repetidas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, demonstrando um forte apelo para que a educação resolva problemas originários das relações de produção do sistema capitalista e seus consequentes desdobramentos econômicos e sociais, depositando no sujeito a superação de sua condição e a transformação da sociedade para que haja solidariedade e paz. Nesse sentido, a missão da educação mundial contida nesses documentos “[...] consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (UNESCO, 2010a, p. 10).

Nos documentos internacionais dos anos de 1990, não se encontram registros do termo projeto de vida assim escrito, mas existem fortes incentivos a uma reforma educacional que priorize o projeto pessoal, mediante o “[...] estabelecimento de novas relações entre a política educacional e política de desenvolvimento [...]” e o “[...] incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir dos recursos locais, assim como ao trabalho por conta própria e ao empreendedorismo” (UNESCO, 2010a, p. 29). Também são encontrados incentivos: ao ensino prático-utilitário, à construção de sistemas mais flexíveis, ao uso de metodologias ativas e à implantação de avaliação de desempenho com foco na eficácia.

Alves e Oliveira (2020) confirmam em suas investigações que a correlação entre projeto de vida e ensino médio se faz presente “[...] em orientações e publicações da Unesco desde a Conferência de Jomtien de 1990, com atualização do discurso e preconização em documentos e estudos voltados para a educação no âmbito mundial, na América Latina ou especificamente no Brasil.” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23).

Os documentos do Banco Mundial, tanto o de 1996, quanto o de 2018, consideradas as atualizações temporais, fixam suas recomendações na formação de capital humano. A visão predominante nos dois documentos é de que a educação está a serviço da formação para o mercado de trabalho, devendo “[...] atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables [...]”. (BIRD, 1996, p. 1). Sobre as intervenções do Banco Mundial na educação brasileira, Alves e Oliveira (2020) asseveram que:

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) historicamente participou de financiamentos de projetos educacionais no Brasil. Sua participação nas políticas para o ensino médio, contudo, não se circunscreve a questões financeiras. Em 1989, o Bird publicou o documento “Os desafios para o ensino de segundo grau nos anos noventa”. Tal publicação é um marco na demarcação do viés dualista que o Banco preconiza para o ensino médio. Em 2000, em parceria com o BID, o Bird divulgou um amplo estudo sobre o ensino médio brasileiro, com o título “Educação secundária no Brasil: chegou a hora”. Já nesse documento o Bird reconhecia a ainda tímida participação de parcerias público-privadas na oferta do ensino médio como uma via importante na construção de uma educação secundária mais efetiva. (Alves; Oliveira, 2020, p. 26)

Em 2008, a UNESCO publica o documento *Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade* que compila tendências recentes dos países-membros e propõe um modelo para o que é denominada educação secundária, no entendimento desse organismo. Apesar de trazer a idéia de integração quando cita a necessidade de convergência entre conhecimento e habilidades práticas, a mesma lógica utilitária das competências e habilidades alinhada ao desenvolvimento de sujeitos adaptáveis, flexíveis, autônomos e pacíficos para o mercado de trabalho é mantida. Nesse documento não se faz menção ao projeto de vida, apesar de constar em vários trechos, como objetivo primordial da educação secundária, o desenvolvimento de habilidades para a vida do século XXI.

A partir de 2010, o termo projeto de vida começa a aparecer com essa redação nos documentos elaborados pelos organismos internacionais analisados, que passam a apresentar, além de recomendações, diagnósticos a partir da realidade do país. *Melhores práticas em escolas do ensino médio no Brasil*, elaborado em 2010, numa parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Secretaria de Educação Básica do MEC, o Inep e quatro Secretarias Estaduais de Educação e *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo*, elaborado pela Unesco, em 2011, são exemplos desses documentos.

O primeiro trata de uma pesquisa que buscou evidenciar práticas escolares consideradas de sucesso no país. Participaram da pesquisa 35 escolas de 4 estados brasileiros: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo, com escolas selecionadas pelas equipes técnicas das Secretarias de Educação, a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado em 2007, e pelo Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica, desde 2005, definidas no documento como “escolas eficazes”. Na apresentação o documento afirma que a pesquisa tem origem em 2008, quando o MEC “[...] iniciou entendimentos com o BID tendo em vista a necessidade de aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino [...]”. (INEP, 2010, p. 20). Na sequência, cita a doação recebida do BID e o convênio de Cooperação Técnica assinado pelo MEC. Tendo em vista que 2010 foi o ano de aprovação das Diretrizes Gerais da Educação Básica e que as Diretrizes específicas para o ensino médio estavam em processo de elaboração, encontra-se comprovação das influências inerentes ao texto do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. No documento *Melhores práticas em escolas do ensino médio no Brasil*, o termo projeto de vida aparece na apresentação e nas considerações finais e recomendações, exaltando o trabalho das escolas que mantêm expectativas positivas em relação aos estudantes e que compartilham essas expectativas com suas famílias, incentivando-as a colocar a escola como prioridade em suas vidas e no projeto de vida dos filhos para fazer mais e melhor. Em outro momento, o termo aparece quando descreve a experiência da Educação profissional no estado do Ceará exaltando o modelo integrado adotado e a definição dos cursos técnicos ofertados que obedeceu ao “critério de desenvolvimento industrial das regiões em que se localizam as escolas, bem como às demandas locais do mercado de trabalho.” (INEP, 2010, p. 220). De acordo com o documento:

A metodologia que dá suporte à escola profissional valoriza o protagonismo jovem – entendido como autonomia e iniciativa para gerir a própria aprendizagem, bem como outras atividades de seu interesse e de relevância social – e estimula o empreendedorismo. São escolas em tempo integral nas quais, no período da manhã, os alunos contam com as disciplinas do currículo regular e, à tarde, entram em contato com as disciplinas de natureza técnica. A construção de um projeto de vida articulado ao desenvolvimento profissional é um dos eixos desse curso (INEP, 2010, p. 220).

Vale mencionar que, desde 2009, o estado do Ceará adotou o modelo Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>4</sup> para colocar em prática o Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

O segundo documento, *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo* foi elaborado pela representação da UNESCO no Brasil com a finalidade de propor currículos para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio, declarando-se ao longo do texto estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010. Na apresentação, são citados os diversos estudos, os quais a UNESCO promoveu na América Latina sobre integração curricular no ensino médio, que foram publicados no livro *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*, em sua primeira edição, no ano de 2009. A principal conclusão das pesquisas é a de que “há boa safra de reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema; no entanto, são frágeis as propostas mais operacionais e raras as experiências de implantação efetiva de cursos integrados” (UNESCO, 2011, p. 5). Importante lembrar que 2009 foi o ano da instituição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>5</sup>.

Nesse documento, a recomendação é de que o currículo do Ensino Médio seja flexibilizado em núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais – contendo pelo menos 25% da carga horária prevista, ou seja, 200 horas em cada ano letivo para as práticas sociais – e para as áreas clássicas do conhecimento, 600 horas de carga horária anual, totalizando 2.400 horas. O projeto de vida aparece como um princípio norteador da proposta apresentada. Em relação ao Ensino Médio Integrado, a flexibilização curricular é a mesma, com exceção do acréscimo do quarto ano para que se totalizem 3.200 horas, previstas na legislação. Nessa proposta, o núcleo de preparação para o trabalho seria desenvolvido a partir

---

<sup>4</sup> “O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE – se apresenta como entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (Caetano, 2018, p. 211).

<sup>5</sup> O programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Teve por intenção o redesenho dos currículos do ensino médio pela proposição de atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e ampliando gradativamente o tempo na escola, sem subtrair a carga horária da formação geral básica. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em: 22/04/2023.

de projetos, prevendo o tema “Projeto de Vida e Sociedade”, no terceiro ano do Ensino Médio regular e do Ensino Médio Integrado. Essa proposta não coaduna com as concepções de educação que vigoravam no país e que foram normatizadas nas Diretrizes de 2012 nem com a LDB/96 e é muito semelhante à contida na Reforma do Ensino Médio de 2017, como será apresentado dos tópicos seguintes.

Nos documentos mais atuais (2021 e 2022), a novidade observada é a participação advinda de fundações nacionais de caráter privado, nesse caso, a Fundação Itaú Social, que fomentou a produção do documento *Education Policy Outlook: Brasil – com foco em políticas nacionais e subnacionais (2021)*, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tendo como base os diagnósticos e comparações dos países que fazem parte desse organismo, a educação brasileira é avaliada e são propostas mudanças e estratégias na formulação da política, com foco nos estudantes, nas instituições e nos sistemas de ensino. O documento elogia a Reforma do Ensino médio aprovada em 2017 e a ampla flexibilização curricular proporcionada reduzindo os componentes obrigatórios de 13 para 3. No entendimento dos avaliadores essas mudanças tornarão o ensino médio mais relevante para as necessidades do mercado de trabalho e aumentarão as taxas de conclusão. Com bons olhos também é visto o incentivo dado às escolas na oferta de unidades curriculares para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, pois essa prática contribuirá “no desenvolvimento de habilidades transversais para criar uma base para o emprego e oferecer orientação educacional e profissional” (OCDE, 2021, p. 20). Outra mudança entendida como positiva é a ampla oferta de educação profissional e técnica proporcionada pelos itinerários formativos. Conforme analisam Alves e Oliveira (2020):

Sabe-se que a concepção de educação condizente com o campo econômico é aquela que prima pela formação do trabalhador e que resulta em lucro e desenvolvimento do país. Trata-se do viés utilitarista de educação, pois esta não é especialmente concebida como possibilidade de formação e de desenvolvimento humano. A educação é compreendida como meio para o alcance de determinados fins. (Alves; Oliveira, 2020, p. 22)

O documento *Engajamento de Empresas na Educação Profissional no Brasil: aprendizados de práticas internacionais (2022)* analisa a ampliação da oferta do ensino técnico e profissional proporcionado pela Reforma como positiva, expondo o

descompasso existente entre a oferta de cursos e a demanda do mercado de trabalho, bem como a possível escassez de professores que acontecerá e a necessária flexibilização contida na lei, que possibilita funcionários qualificados exercerem essa função. Também exalta os esforços para que a aprendizagem seja baseada no trabalho, devido aos benefícios que serão proporcionados ao mercado, incentivando a oferta de treinamento pelas empresas porque é mais econômico.

Atribuído à educação escolar, esse papel de formar para o trabalho imputa à escola a condição de transitoriedade, de busca pelo atendimento das demandas que o mundo do trabalho exige, e em tempo hábil. Essa condição é incompatível com a natureza da escolarização com vistas à educação — concebida como locus do trabalho com o conhecimento —, à emancipação, à socialização e à produção de conhecimento. (Alves; Oliveira, 2020, p. 22)

Percebe-se nos dois documentos um grande viés economicista, uma avaliação superficial da realidade, o incentivo ao ensino pragmático e utilitário e a depreciação de todo e qualquer trabalho realizado pela escola pública, ao qual a lógica mercantil sempre tem o que ensinar. A formação integrada e politécnica volta ao plano da utopia, pois não há necessidade de apropriação da cultura geral quando o que se exige no mercado de trabalho são competências práticas para um trabalhador flexível. A empresa passa a ser o *locus* privilegiado da aprendizagem. Para Laval (2004):

A “formação inicial”, devendo servir à aquisição de uma “cultura” de base orientada em função de motivos profissionais amplamente compreendidos, reclama uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza. Mas, não se compreenderia inteiramente, o novo alcance que a expressão “formação” encerra, se não se visse que a empresa quer ser formadora e busca associar mais estreitamente, produção e formação (Laval, 2004, p. 46).

Ressalta-se que essas práticas passam a ser amparadas pela Lei nº 13.415/2017, que amplia a possibilidade de atuação do setor privado na esfera pública, principalmente no que tange à Educação Profissional, consentida pelas alterações sofridas no artigo nº 36 da LDB/96, além de permitir no artigo 61, inciso IV, a contratação de profissionais com notório saber, “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017).

Apesar da análise dos documentos internacionais serem de grande relevância para o entendimento da influência nas políticas educacionais e na constituição do projeto de vida como um componente curricular, por não ser o foco principal deste trabalho, não é possível o aprofundamento de suas questões.

## 1.2 ENSINO MÉDIO PÓS-LDB/96: O CURRÍCULO EM DISPUTA E O PROJETO DE VIDA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

O Ensino Médio, ao longo da história do país, reflete claramente a exclusão social, pois a ausência de legislação e as constantes mudanças nas normatizações afetaram essa etapa de ensino e contribuíram para que, por muito tempo, se estabelecesse um ensino dual, segmentado em quem teria mais chances de cursar ensino superior e a maioria da população, formada para atender as demandas do mercado de trabalho que se estabelecia. Em se tratando da análise da política educacional, a dívida com o ensino médio é histórica, ligada às condições de oferta, de acesso e permanência, de concepção, de formas de organização e de identidade. O desafio que historicamente se impõe ao ensino médio é a superação do que vem sendo denominada de dualidade estrutural (Haidar; Tanuri, 2004; Kuenzer, 2009; Romanelli, 2014).

As tentativas de democratização do ensino no Brasil foram marcadas pela negação do direito à população. Oliveira (2007) elucida que o Brasil foi um dos primeiros países do mundo a declarar a gratuidade do ensino, porém pelas características da organização sócio-econômica e política brasileira, o acesso à educação, em todos os seus níveis, deu-se de forma tardia, desigual e seletiva (Kuenzer, 2009; Romanelli, 2014). O ensino médio ou, também denominado, ensino secundário sofre com um histórico de não gratuidade e não obrigatoriedade, tendo persistido nas legislações que o regulamentam palavras como universalização e generalização para definir a oferta.

Esse cenário sofre alterações mais significativas a partir dos anos 1980, que foram palco da mobilização nacional voltada à redemocratização do Brasil. Apesar dos problemas deixados pelo período da Ditadura Militar, especialmente na economia, no campo da educação, desde a instauração do processo Constituinte, muitos movimentos organizados pela sociedade civil mobilizaram-se em torno do tema exigindo a “incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e

gratuita na Constituição” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 35). É um período de grandes avanços na discussão da educação como direito social de cidadania e no aprofundamento de seu papel no combate das desigualdades, manifestados no art. 205 da Constituição Federal de 1988, com a seguinte redação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

De acordo com Shiroma, Moares e Evangelista (2004):

[...] a ‘Constituição Cidadã’ forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos 1980 as condições para florescer (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 50).

O horizonte das discussões que ocorreram nesse período mirava, dentre outros temas caros à educação popular, a ampliação da escolaridade obrigatória unificando as etapas de ensino da educação infantil ao ensino médio (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 49) e, em termos de concepções e finalidades, o debate sobre o ensino médio girou em torno de uma formação ampla que proporcionasse a formação geral básica e técnica para além do adestramento em técnicas produtivas. A proposta era para que o ensino médio não formasse apenas técnicos especializados, mas politécnicos. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2016).

Sem demora, após a promulgação da Constituição, entra em cena no Congresso Nacional o projeto de uma nova LDB, atendendo as principais reivindicações dos educadores progressistas, apresentado pelo deputado Octávio Elísio. Esse projeto, assim como o substitutivo apresentado pelo deputado Jorge Hage, foi alvo de um longo e intenso debate em torno dos novos rumos a serem dados à educação do país que expôs claramente a correlação de forças existente na política de Governo, atravessada por interesses privados e pelas influências externas que eram expressadas pelos organismos internacionais (Saviani, 2016).

Nesse contexto de confronto entre o projeto nacional popular e as intenções da classe dominante, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto que

articulava os interesses do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o que leva a constar fragilidades no seu texto a favor da lógica neoliberal de desregulamentações e de privatizações (Nascimento, 2007; Saviani, 2016).

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, n. 9.394, de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 51).

Após um longo período de tramitação e algumas manobras para o atendimento das recomendações da iniciativa privada pelo Congresso Nacional brasileiro, a LDB nº 9.394 é aprovada em 20 de dezembro de 1996, representando fortemente nesse extenso processo para a sua aprovação as disputas pelo projeto societário e educativo que irão se acirrar nas décadas posteriores, traduzindo-se em reformas centralizadas na política curricular, até os dias atuais.

Esse acirramento de disputa se deve justamente à aprovação de uma legislação que “[...] não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 51). Ou seja, “[...] por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 51).

De acordo com Silva (2015a), posteriormente à aprovação da LDB nº 9.394/1996, destaca-se três momentos “que evidenciam um cenário de disputas em torno dos sentidos e finalidades da última etapa da educação básica” (Silva, 2015a, p. 368), a saber: as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998; o período que se inicia em 2003, com a mudança de governo e resulta nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012; e, por fim, um terceiro momento que se configura na proposição do PL nº 6.840, em 2013, e culmina na aprovação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

Considerando a influência desse contexto acentuado de disputas pelo projeto de formação da juventude brasileira, a intenção desta seção, é apresentar as características principais que configuram as condições políticas, econômicas e sociais de cada momento citado, identificando de que forma se manifestam as

perspectivas formativas e com que sentido se dá a presença do termo projeto de vida nos documentos federais.

### 1.2.1 O contexto dos anos 1990 e a perspectiva formativa: a construção do consenso

A década dos anos 1990, no Brasil, foi marcada pelo reordenamento das ações do Estado, que estava passando por mais uma fase de reestruturação das relações produtivas devido à intensificação da globalização, fruto de um capitalismo frágil, tardio e dependente que permitiu a aceitação do projeto neoliberal, recomendado pelos organismos internacionais, como a solução para os problemas econômicos gerados pela fase desenvolvimentista que se esgota nos anos 1980. (Fernandes, 2009; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004;).

Essa nova forma de administrar as ações do Estado, denominada pela nova ordem mundial de Nova Gestão Pública (NGP), torna o Estado mínimo para as políticas públicas e máximo para o capital com intenções de proteger o mercado e incentivar a concorrência por meio de desregulamentações, privatizações e flexibilizações. Com o Estado Mínimo, todas as políticas sociais tornam-se focalizadas e com a função simplesmente de acomodar os mais desprovidos para que se mantenha a ordem social. A preocupação neoliberal é assegurar a liberdade do mercado e da acumulação financeira (Harvey, 2014; Dardot; Laval, 2016).

Essa redução do Estado para as políticas públicas são colocadas em prática, na maioria das vezes, através de reformas que impõem diversas e intensas medidas de austeridade à população resultando em perdas de direitos e no aumento das desigualdades sociais. Para que isso aconteça, mantendo-se a ordem social, é necessária a produção de uma nova racionalidade que aceite as mudanças como fato natural à evolução do mundo (Dardot; Laval, 2016).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004):

Trata-se de uma espécie de pragmatismo que se manifesta em um certo “realismo” político, que desqualifica “velhos” ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, forças de mercado, desemprego estrutural. Como decorrência, forma-se uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso-comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável

facticidade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderia “realisticamente” pretender seria assimilar tais mudanças e delas tirar partido prático (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 54).

Nesse sentido, para entender com mais profundidade as intenções neoliberais, se faz necessário esclarecer que o Estado não deixa de ser interventor, mas seu intervencionismo muda de destino, passando a “[...] moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 68).

No Brasil, as políticas públicas dos anos 1990 afirmam-se sob a lógica do mercado no plano institucional e organizativo e no âmbito pedagógico (Frigotto; Ciavatta, 2003), e a produção do consenso a favor do capital acontece pela desqualificação das discussões e avanços dos direitos sociais consolidados nos anos da redemocratização.

Frigotto e Ciavatta (2003) explicitam que várias são as análises críticas ao período do governo Fernando Henrique Cardoso, pela condução das “[...] diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 103).

A reforma educacional, inserida no contexto neoliberal de reformas dos anos 1990, ressignificou as discussões e ações das escolas brasileiras, que passaram a fazer parte de uma arena de negociações para o fortalecimento da relação entre capital e trabalho. Sendo assim:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 52).

Como vimos, a aprovação da LDB/96 aconteceu nesse contexto de intensificação das práticas neoliberais e de disputas pelo projeto societário e educativo do país, que resultou na mudança de sentido das reivindicações educacionais dos anos 1980 e da incorporação na lei daquilo que não impedisse os interesses do capital de serem colocados em prática.

Na constituição desse cenário, apesar do marco histórico para a educação do país que a LDB nº 9.394/1996 representou incluindo, no seu art. 21, o ensino médio na Educação Básica, rompendo com a histórica dualidade dessa etapa de ensino no âmbito da legislação, nos documentos oficiais aprovados nos anos posteriores e na indução da prática, configuraram-se políticas educacionais fortemente pautadas por características neoliberais. Vale destacar que, em relação ao ensino médio, essas ações se iniciam pouco antes da aprovação da LDB, com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que “[...] alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo ‘progressiva extensão da obrigatoriedade’ do ensino médio por ‘progressiva universalização’” (Moehlecke, 2012, p. 41) e seguem-se no pós-LDB, através de decretos e diretrizes que acabaram por impedir a efetivação de direitos.

Um exemplo é o Decreto nº 2.208, aprovado em 1997, que separou a educação técnico-profissional de nível médio do ensino médio, tornando indubitável o lugar secundarizado em que foram colocadas as discussões e a luta social travada na década de 80 por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, que visava à formação das diversas dimensões humanas. (Ciavatta; Ramos, 2012). A proposta de formação unitária tinha seus fins voltados para a emancipação, a partir de uma formação densa, ampla e integral com intenções de proporcionar à camada popular condições de, numa sociedade repleta de contradições, encontrar possibilidades efetivas de construção de seus projetos de vida articulados às necessárias transformações sociais. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

[...] a regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº 2.208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, complementadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) de 1999, foram elaboradas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como intenção introduzir um novo discurso na educação do país mediante “[...] orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 11).

Esse discurso de grande inovação está relacionado à necessidade de construção do consenso em torno da nova proposta que [...] “determinava como finalidade da escola o cumprimento de um conjunto de objetivos gerais para o desenvolvimento da educação básica, dentre os quais o ‘desenvolvimento de competências básicas’” (Silva, 2017b) e o estabelecimento de um currículo padrão para a implementação do sistema de avaliação em larga escala recomendado pelos organismos internacionais, com foco nos resultados, como forma de incentivar a busca pela eficiência do sistema de ensino, e assim, colocar o Brasil no páreo da competitividade externa (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2004; Silva, 2017b).

Na época da aprovação do Parecer e das DCNEM/1998, o país firmava a ampliação de acordos e convênios para receber financiamentos dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), para reformas educacionais na educação básica e superior (Frigotto; Ciavatta, 2003; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004; Oliveira, 2009; Alves; Oliveira, 2020). Por essa razão, observa-se nesses documentos um forte alinhamento com as recomendações internacionais, principalmente na discussão sobre a organização do currículo para o ensino médio baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, e na inserção dos quatro pilares da educação definidos no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, o Relatório Jacques Delors. Como elucidam Silva, Barbosa e Körbes (2022):

A pedagogia das competências, difundida pelas *pedagogias do aprender a aprender*, embasada no Relatório Delors e nos *quatro pilares da educação*, com foco no ‘saber fazer’, cumpriu uma função ideológica ao assumir o consenso da economia em convergência com o setor produtivo, permeado pelo imaginário da eficiência e da competitividade. A organização curricular com formação por competências e habilidades é atrelada ao ‘saber fazer’ mais imediato, vinculada a uma formação pragmática que torna secundária a presença do conhecimento na escola, de modo que ‘mobilizar competências’ passa a ser mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos. (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 402, grifos das autoras).

O contexto educacional que marcou o período se deve à fase de reestruturação produtiva pela qual a economia brasileira estava passando para se inserir no mercado internacional, que enfrentava a transitoriedade para o capital especulativo financeiro, e a educação, mais precisamente falando, a política curricular, assume a função de convergir com essa ideologia para formar sujeitos

empregáveis, flexíveis e adaptáveis à realidade do século XXI, que, de acordo com a ordem econômica mundial, é instável e incerta. Os fundamentos sobre os quais são produzidas as DCNEM e os PCNEM possuem um forte apelo educativo para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem ao longo da vida, que viria ao encontro da formação de capital humano<sup>6</sup> para lidar com as incertezas em relação ao futuro do trabalho na tentativa de “[...] reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, para amenizar a miséria e a violência oriundas do grande abismo social” (Nascimento, 2007, p. 85).

Instaura-se assim, o que Laval (2004) chama de “nova ordem educativa mundial”, imposta pela racionalidade neoliberal que muda os objetivos da escola de emancipação política e expansão pessoal para eficácia produtiva e de inserção profissional, ou seja, formar o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constitui-se como “as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2004, p. 3).

Em vista disso, a função social da escola, que antes tinha seus princípios calcados em valores coletivos de construção da nação, compreendida como “[...] um fundamento nacional e um pilar da ordem republicana [...]” (Laval, 2004, p. 6), passa a ser entendida como uma via para a construção do projeto individual de formação de capital humano para que se adquiram condições mínimas de se inserir na concorrência do mercado ou gerir a própria vida, sem depender do Estado. Tal qual analisa Ramos (2004):

Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se ia preparar para a “vida” (Ramos, 2004, p. 38).

A intensa concorrência individual, para se estabelecer na sociedade do século XXI, mina as possibilidades de organização coletiva contra as ações neoliberais. A escola, à mercê dessas ações, assume o papel de customizar

---

<sup>6</sup> A Teoria do Capital Humano, difundida a partir dos anos 1970, por economistas estadunidenses, tem como cerne de sua proposta uma perspectiva economicista de subordinação da educação ao mercado de trabalho. A busca é por investir na formação do ser humano enquanto capital o tornando competente para a produção. De acordo com os pressupostos do capital humano, “[...] o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido [...]. O conceito norteador é o da ‘empregabilidade’ individual” (Laval, 2003, p. 16).

currículos para a adaptação ao que é considerado modernidade e para a “realização” do projeto pessoal de vida, nos moldes da sociedade neoliberal.

Examinemos o tema do projeto de vida nos documentos curriculares elaborados nesse período.

### 1.2.1.1 O termo projeto de vida nos documentos curriculares dos anos 1990

A análise dos documentos esclarece que, apesar do termo projeto de vida ter ganhado popularidade nos últimos anos, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, ele não é novo na legislação educacional brasileira. Aparece pela primeira vez no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que trata da aprovação das DCNEM, com a seguinte redação:

Âmbito privilegiado do aprender a ser, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um *projeto próprio de vida*, requer uma avaliação permanente, e a mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece (Brasil, 1998a, p. 20, grifo nosso).

Esse trecho está inserido na seção que discorre sobre os fundamentos para o então chamado “novo ensino médio”. Esses fundamentos têm como base “[...] os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB [...]” (Brasil, 1998a, p. 17), mas são ressignificados no Parecer pelas recomendações contidas no Relatório Delors, com a inserção dos 4 pilares da educação para o século XXI, nos princípios da: Estética da Sensibilidade (aprender a fazer), da Política da Igualdade (aprender a conhecer e a conviver) e da Ética da Identidade (aprender a ser).

A Ética da Identidade, princípio educativo que apresenta o termo projeto de vida na legislação nacional, tem como ideal a formação de um “humanismo de um tempo de transição” e reconhece a educação como um “processo de construção de identidades” (Brasil, 1998a, p. 20). Como já explicitado anteriormente, a educação proposta nos anos 1990 se configura como a chave de um tempo de transição para o capitalismo com características neoliberais e a identidade que se quer construir está relacionada à “possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana” (Brasil, 1998a, p. 21).

O termo volta a aparecer no documento quando se refere às competências básicas a serem desenvolvidas pelo/a estudante do ensino médio, com destaque para duas: a capacidade de aprender constantemente ou aprender ao longo da vida e novamente cita a constituição de uma identidade autônoma para a construção do projeto de vida, ou seja, trata-se de “formar um inovador permanente que terá que gerenciar situações de incerteza cada vez mais numerosas” (Laval, 2004, p. 219).

Nesse sentido, formar para a construção do projeto de vida significa formar um sujeito que dirija sua própria vida, que seja criativo para superar as dificuldades de tempos de incertezas e caos e que desenvolva suas aptidões, tornando-se suficientemente eficiente e competitivo.

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. (Dardot, Laval, 2016, p. 333)

Para mudar as formas de se conceber a existência humana, se faz necessário mudar também as instituições sociais. A escola, local privilegiado de acesso ao conhecimento, servindo à lógica neoliberal, não precisa mais se fixar no ensino dos conhecimentos científicos, mas desenvolver competências, inclusive as socioemocionais, para formar o sujeito flexível e adaptável (Laval, 2004).

No que concerne aos documentos curriculares oficiais, verifica-se a presença do termo projeto de vida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental. Com a intenção de desenvolver uma identidade autônoma para a construção dos projetos de vida, a proposta metodológica dos PCNs orientava colocar o aluno no centro do processo educativo, e as estratégias para atingir tal objetivo se concentraram na pedagogia de projetos, também alinhada aos objetivos de uma formação pragmática, ilustrada pela citação a seguir:

O ensino por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações alheias à vida escolar. Trabalhar em grupo produz flexibilidade no pensamento do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade, na aceitação do outro, na divisão de trabalho e responsabilidades e na comunicação com os colegas.

Fazer parte de uma equipe exercita a autodisciplina e o desenvolvimento de autonomia e automonitoramento (Brasil, 1999, p. 56).

Vale ressaltar que colocar o aluno como “centro do processo” é também uma forma de responsabilizá-lo por seu aprendizado. Ser autônomo e resolver problemas individualmente ou de forma coletiva, nesse caso, alinha-se a uma perspectiva de formação centrada na autogestão e na gestão compartilhada voltada à resolução de problemas de ordem pessoal e de ordem pública, cujo discurso se pauta no incentivo às ações de solidariedade como forma de exercer a cidadania. Conforme explicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004):

[...] a solução das questões de fundo da educação brasileira está fora do horizonte dos interesses vitais do Estado. Como afirma FHC, é preciso incentivar as “ações públicas”, a responsabilidade e a solidariedade dos cidadãos e da comunidade, o que não deve ser confundido com “ações estatais”, burocráticas e ineficientes (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 113).

Todo esse ideário compõe as intenções de realização do projeto de vida nos anos 1990, porém uma diferença que pode ser encontrada, se comparada à Reforma de 2017 e seus desdobramentos, é a de que, nesse período, o tema não assume centralidade no currículo e nem é recomendado enquanto componente curricular. Apesar dos fundamentos e intencionalidades educacionais serem semelhantes, baseados no desenvolvimento de competências, comportamentos, desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, das escolhas individuais, da ênfase na formação para o trabalho e de assumir responsabilidades sociais e comunitárias, o projeto de vida permanece como um tema que transversaliza o currículo e as disciplinas, mas que não as substitui (Brasil, 1998a; Brasil, 2018d).

Sobre os anos 1990, ainda se faz necessário atentar para um fato importante que incidirá de forma contundente na demanda, na oferta, na configuração e nos interesses relativos à etapa do ensino médio nas décadas seguintes.

Contemplando as orientações e entendimento dos organismos internacionais<sup>7</sup>, a atenção do governo federal, nos anos 1990, esteve voltada ao ensino fundamental com o propósito de universalizar essa etapa de ensino. Esse fato contribuiu para a ampliação da oferta e efetivação da obrigatoriedade no

---

<sup>7</sup> De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a prescrição da Conferência Mundial de Educação para Todos se dava sobre a educação básica, ao que, naquele momento, no Brasil, correspondia à etapa do ensino fundamental.

atendimento dessa faixa etária, pressionando, por consequência, a demanda pelo crescimento da etapa subsequente, o ensino médio. (Oliveira, 2004b; Nascimento, 2007; Krawczyk, 2009). Sendo assim, conforme aponta Silva (2015b), os anos 1990 iniciam sua década com aproximadamente 3 milhões de matrículas no ensino médio e presenciam um aumento exorbitante de mais de 50%, chegando ao seu ápice no ano de 2004, com mais de 9 milhões de matrículas. O aumento no número de matrículas, de acordo com Jakimiu e Silva (2016), é a chave interpretativa para a intensificação das disputas de projeto educativo para o ensino médio nas últimas décadas, que se materializam por meio das sucessivas reformas educacionais que alteram prioritariamente o currículo, as formas de oferta e o financiamento.

### 1.2.2 O contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares de 2012: a perspectiva do direito à educação

Em 2003, inicia-se uma nova fase no país, quando assume o poder um governo popular, representado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, juntamente com “as forças sociais progressistas” (Frigotto, 2011) que o elegeram, tinha “[...] a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas” (Frigotto, 2011, p. 237). A proposta do novo governo e a esperança de sua realização girava em torno da superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais historicamente geradas pelas elites brasileiras. No campo da educação, a valorização e o cumprimento do acesso à formação geral básica de qualidade como um direito, contida na CF/88 e na LDB/96, constituíam-se como bases para as mudanças.

Contudo, a década dos governos Lula da Silva, na análise de Frigotto (2011), foi marcada, tanto no plano social quanto no plano educacional, por continuidades e descontinuidades devido à conciliação com a política macroeconômica e a tentativa de combater a desigualdade “[...] dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo” (Frigotto, 2011, p. 239).

A especificidade desse período se manifesta pela opção por um projeto societário que se concretiza na melhoria de vida de grande parcela da população, mas que não rompe com as estruturas de poder que geram a acumulação e a pobreza. Ao mesmo tempo, a análise da natureza das políticas públicas e dos

sentidos políticos (Frigotto, 2011) adotados nesse período permite uma compreensão mais ampla dos avanços e nos trazem “[...] elementos para percebermos as diferenças de tais políticas em relação ao passado, especialmente, a década de 1990” (Frigotto, 2011, p. 239), como no caso das políticas educacionais.

Apesar das contradições “nos marcos de uma democracia de corte formal e restrita” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), a abertura democrática propiciada por esse governo promoveu amplos debates com a sociedade civil em torno das problemáticas que historicamente circundaram o ensino médio, através de oficinas e seminários, cujo resultado foi publicado no livro denominado *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, em 2004.

A mudança de concepção de educação que emergiu exigia mudanças na legislação. Sendo assim, em 2004, caminhando na construção de uma nova política educacional, o governo Lula aprova o Decreto nº 5.154, que abre possibilidades de integração curricular entre o ensino médio e a educação técnica-profissional. Esse Decreto revoga o anterior, sob o nº 2.208/97, sendo considerado avanço para a educação brasileira de nível médio, apesar das contradições que envolveram a sua elaboração e aprovação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Outra mudança nos termos da lei que favoreceu o ensino médio é a Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Apesar dessa lei não instituir a obrigatoriedade da oferta da etapa do ensino médio, o avanço se encontra na intenção de efetivamente torná-lo universal e assim contribuir “[...] para que sua especificidade, como etapa final da educação básica, seja reforçada” (Moehlecke, 2012, p. 42).

É nesse horizonte de contradições e disputas pelo projeto societário de nação que são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, regulamentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011<sup>8</sup> e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012, trazendo a síntese dos debates realizados ao longo dos anos 2000, a partir do Seminário de 2004. Diz o Parecer:

---

<sup>8</sup> O Parecer menciona uma comissão composta por: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento. José Fernandes de Lima foi professor universitário. É Professor Emérito da Universidade Federal de Sergipe onde foi Chefe do Departamento de Física (1992-1994) e Reitor por dois períodos consecutivos (1996-2004). Foi Diretor de Programas da CAPES (2004-2006) e Secretário de Estado da Educação do Estado de Sergipe (2007-2010). Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) presidindo o colegiado no período 2012-2014.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (Brasil, 2011, p. 1).

Essas Diretrizes trazem à tona a discussão de uma escola pensada de forma concreta, inserida numa sociedade de desigualdades e contradições, que precisa ser fortalecida na sua função precípua que é a de oportunizar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado com qualidade social para toda a população enquanto um direito humano, considerando, no caso do ensino médio, as juventudes que são atendidas por essa etapa de ensino. Sendo assim:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (Brasil, 2011, p. 29)

Percebe-se nesses trechos o teor das discussões dos anos 1980, além dos estudos e das pesquisas do campo da educação direcionados ao ensino médio e debatidos no contexto dos anos 2000, sendo considerados. Na LDB/96, o amparo legal para a organização do ensino por essa perspectiva encontra-se, principalmente, no artigo 35, inciso IV, complementado pelo artigo 36, inciso I que tratam respectivamente, das finalidades e das diretrizes para o ensino médio, conforme segue.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Com relação aos fundamentos e conceitos em que se amparam as Diretrizes de 2012, entende-se, no art. 5º da Resolução, que as formas de oferta e organização do ensino médio devem ter como bases para a formação humana a “[...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura [...]”, assim como “[...] trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos [...]” (Brasil, 2012, p. 2). A formação integral, nesse sentido, centra-se no desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano, por meio de uma formação ampla que se dê nas múltiplas dimensões humanas, científicas e tecnológicas, contemplando a compreensão sobre o mundo do trabalho, com intenção de emancipação dos sujeitos e não da mera adaptação. Como nos explicam Ferreti e Silva (2017), as Diretrizes de 2012:

[...] têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho. Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substantivamente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre ensino médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade (Ferreti; Silva, 2017, p. 391).

Entender o trabalho como princípio educativo, explicitado em uma das seções da Diretriz, é antes de tudo entender o trabalho no seu sentido ontológico, que diz respeito à produção da existência humana na relação dos homens e mulheres com a natureza e entre si – o trabalho como princípio. Essa relação produz conhecimentos e cultura pelos grupos sociais e condições objetivas de existência, por isso, nessa perspectiva, o trabalho possui um princípio formativo e se torna dever e direito de todo ser humano (Ramos, 2004; Frigotto, 2005). “O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (Frigotto, 2005, p. 60). Sob o sistema capitalista, o trabalho é apropriado privadamente tornando-se mercadoria e se transforma em trabalho assalariado, vendido nas relações de produção enquanto categoria econômica e práxis produtiva – o trabalho manifestado no seu contexto histórico (Ramos, 2004). Os princípios éticos e políticos do trabalho, ou seja, seu princípio educativo, no contexto do capital, são entendidos como

competências, que reduzem “[...] a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas” (Ramos, 2004, p. 42).

Dito isso, fica clara a diferença de concepções educativas que embasam os documentos elaborados nos anos 1990, dos elaborados na década dos anos 2000. Entretanto, a demora da homologação das DCNEM, que aconteceu somente no ano de 2012, denota a imensa disputa de interesses que essa etapa de ensino representa, não escapando das interferências das pesquisas e recomendações dos organismos internacionais, que aparecem inseridas e matizadas ao longo de seu texto, e do assédio do setor privado e do terceiro setor (Silva, 2015a; Silva, 2018). Sem desconsiderar os grandes feitos realizados no governo Lula da Silva no âmbito da educação pública, a crítica que se faz ao seu governo é a promoção de políticas focalizadas que amenizaram os efeitos da década anterior, mas que não romperam totalmente com a sua lógica (Frigotto, 2011).

Observemos a seguir, como se dá a presença do termo projeto de vida nos documentos desse período.

#### 1.2.2.1 A presença do termo projeto de vida nas Diretrizes Curriculares de 2012

Examinando a legislação exarada para a etapa do ensino médio no contexto de elaboração das Diretrizes de 2012, encontra-se o termo projeto de vida somente no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata da atualização das DCNEM, em duas seções do documento: *O Ensino Médio no Brasil e Os sujeitos/estudantes do Ensino Médio: as juventudes*. Pode-se perceber, na escrita do texto, que não é dada ênfase ao tema, no entanto, suas aparições merecem análise.

A seção *O Ensino Médio no Brasil* faz um resgate histórico das mudanças educacionais que aconteceram no país, desde a Reforma Francisco Campos. A discussão sobre as mudanças ocorridas nos anos 1990, apresentada no documento, recai sobre a dificuldade de se fazer ressonar nas escolas as mudanças curriculares, de acordo com estudo promovido pela UNESCO, mantendo-se um ensino conteudista, deslocado do contexto e das áreas do conhecimento, sem analisar o fato de que a reforma e toda a produção documental que dela resultou, foram “[...] elaboradas pelo alto para serem aplicadas na sociedade” (Frigotto, 2011, p. 243). A interpretação contida nessa seção do Parecer, com a intenção de superar as dificuldades anteriores é a de que os currículos devem dirigir-se predominantemente

aos jovens e atender as suas singularidades que se situam em um tempo determinado. Para isso, se faz necessário que essa etapa de ensino adote “maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola (Brasil, 2011).

Com vistas a superar o entrave de um currículo não atrativo e que, supostamente, desde os anos 2005 seria a causa do decréscimo no número de matrículas e do aumento do abandono e da evasão, a proposta seria a flexibilização curricular com intenção de atender os interesses individuais, conforme explicita o trecho a seguir:

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (Brasil, 2011, p. 12).

Esse trecho do documento evidencia a conciliação do governo Lula da Silva com a política macroeconômica, exposta anteriormente, que mantém na legislação dispositivos para que ela se efetive na etapa do ensino médio das escolas brasileiras, que se dará, principalmente, pela continuidade das parcerias público-privadas.

No entanto, faz-se importante lembrar as bases sobre as quais o Parecer de 2011 foi elaborado tendo como horizonte a educação como direito social e a proposta de organização curricular a partir de “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas” (Brasil, 2011, p. 12). Na tentativa de manter e colocar em prática essa proposição é criado pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio. O Pacto teve o objetivo de articular com os estados a implementação da nova política curricular orientada pela perspectiva do direito à educação. As estratégias para tal feito aconteceram através da indução aos redesenhos curriculares e do ProEMI, que se configurou como um programa de educação integral ampliando a carga horária do ensino médio, sem diminuir a formação básica comum. A intenção das ações do Pacto era criar possibilidades para que as próprias escolas, de acordo com suas realidades, diversificassem e integrassem o currículo, tendo como fundamento a formação humana integral.

A implementação do ProEMI, que teve início em 2009, foi atravessada pelas experiências estaduais de programas de educação integral, que, em boa parte dos estados, estavam sendo realizadas pelas parcerias público-privadas, como é o caso do Instituto Unibanco, que, desde 2002, busca obter “maior impacto social” redirecionando sua atuação para a educação por meio do Projeto Jovem de Futuro (Peroni; Caetano, 2015) e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, criado pelo empresário Norberto Odebrecht, que inicia sua atuação público-privada no ano de 2004, em parceria com o governo de Pernambuco, na implementação de um modelo de educação integral nos Centros de Ensino Experimental do Ginásio Pernambucano (Anjos, 2021; Mota, 2021).

Essas experiências são validadas pela política pública, que passa a ser parceira na aplicação desses modelos, em larga escala, no país. A principal atuação do Projeto Jovem de Futuro está relacionada à gestão por resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para uma gestão eficiente e eficaz sob a lógica mercantil (Peroni; Caetano, 2015). A atuação do ICE acontece via implantação do Modelo Escola da Escolha, um modelo gerencialista que tem como pressuposto o desenvolvimento da autonomia do estudante, tendo como fio condutor a realização de seu projeto de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Mota, 2021).

No Parecer nº 5/2011, o projeto de vida aparece novamente na seção em que se apresenta a concepção de juventude que norteará a Diretriz. Compreende-se o jovem como um sujeito sócio-histórico, que percebe as modificações do país e que busca, através da formação, se inserir produtivamente reconhecendo o papel da escola para que seus projetos de vida se concretizem. De acordo com o documento:

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor. A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral. (Brasil, 2011, p. 14)

Esse trecho apresenta, em partes, uma compreensão da escola pelo viés economicista e de adequação da escola à política desenvolvimentista que estava sendo implementada, no entanto, ao mesmo tempo, não deixa de orientar que as

escolas conheçam as juventudes e elaborem projetos político-pedagógicos que atendam as suas necessidades de formação aprofundada sobre o mundo e sobre as relações humanas e de produção, garantindo a possibilidade real da projeção do futuro pessoal e coletivo, e assim, se aproximando mais de um sentido emancipatório.

Sabe-se que, de acordo com os interesses, concepções, objetivos e finalidades, os termos são ressignificados e redefinidos. Pode-se perceber, na análise do documento, uma polissemia girando em torno do termo projeto de vida que permite compreensões diversas. Quando interpretado a partir dos referenciais teóricos e pelas concepções que embasam o texto, conclui-se que seu sentido se aproxima do entendimento de desenvolvimento individual não deslocado de um projeto mais amplo e coletivo de inclusão social e construção nacional, com o jovem sendo pensado de forma concreta e a escolarização e o trabalho sendo entendidos como um direito e um dever e uma via para emancipação. No entanto, quando relacionado às flexibilizações curriculares, pode ser entendido como via para atender unicamente aos interesses individuais e mercadológicos de inserção prática no trabalho produtivo. Nesse sentido, a construção do projeto de vida como forma de significar a escola se torna pragmática, com intenções meritocráticas e responsabilizadoras e pode ser reduzida à mera adaptação dos sujeitos em atendimento às transformações do capital.

### 1.2.3 Do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017: a retomada do currículo por competências

No ano de 2013, ano em que se iniciam as ações para implementação das DCNEM/2012, o país passou por várias agitações sociais e no Congresso Nacional.

De acordo com Avritzer (2018), esse momento se caracteriza pela produção de um “mal-estar” na democracia que se inicia com grandes manifestações sociais hostilizando publicamente membros do sistema político e chamando a atenção da sociedade sobre questões ligadas à corrupção. Essa instabilidade democrática resulta no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, baseado em alegações infundadas e fortes evidências de acordos políticos dos opositores. A fragilidade democrática que se manifestou no país, perdura pelos anos posteriores,

trazendo grandes interferências nas políticas públicas e graves consequências para a população.

No campo educacional, diante desse cenário conflituoso, entra em cena o PL nº 6.840/2013, proposto pela Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), criada em março de 2012, pela Câmara dos Deputados, “com o objetivo de mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país” (Câmara dos Deputados, 2013). A criação dessa Comissão, assim como a apresentação de um PL propondo mudanças no ensino médio em meio às ações de implementação das Diretrizes recém-aprovadas e alinhadas a uma perspectiva de direito e qualidade da educação, trazem à tona um questionamento: por que a criação de uma comissão com a intenção de estudar e reformular o que já se tinha, por longos anos, sido estudado, discutido, pensado e concluído como uma proposta sólida de formação para a etapa do ensino médio?

A justificativa dada foi a de que o ensino médio oferecido aos jovens não correspondia às suas expectativas, principalmente em relação à inserção profissional, e também não apresentava bons resultados para o crescimento social e econômico do país. O PL nº 6.840/2013 propôs várias alterações polêmicas na LBD/96 direcionadas especialmente à reformulação da jornada escolar, à organização curricular, às condições de acesso ao ensino noturno e à formação docente (Silva; Krawczyk, 2016). Esse projeto desconsiderou a realidade concreta da juventude brasileira, representando claramente os interesses do empresariado nacional, que há tempos vem adentrando a área da educação no país buscando estratégias para participar da definição e da implementação das políticas educacionais (Ferreti; Silva, 2017; Silva; Krawczyk, 2016; Bueno, 2021). O PL nº 6.840/2013 tramitou no Congresso até dezembro de 2014, mesmo com os direcionamentos da política educacional do MEC apontando para rumos contrários.

Em 2016, após Michel Temer assumir o governo do país, um dos seus primeiros atos foi colocar em tramitação a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que revelou grandes similitudes com o PL nº 6.840/2013. Na Exposição de Motivos, apresentada pelo então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, encontra-se praticamente a mesma argumentação apresentada na tramitação do PL de 2013, concentrando o discurso na falência do ensino médio então vigente e na necessidade de reorganização do currículo e ampliação da jornada escolar com a

implementação de escolas em tempo integral. De acordo com o documento, a etapa do ensino médio não vinha cumprindo sua função social por possuir “[...] um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI [...]” e por induzir “[...] os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2016b). Sendo assim, a correção proposta na MP nº 746/2016 seria a flexibilização curricular, ofertando diferentes itinerários formativos e reduzindo a carga horária da formação geral básica para mil e duzentas horas anuais. Essa ação, de acordo com a argumentação apresentada, tornaria o ensino médio mais atrativo e possibilitaria maior liberdade para os jovens escolherem os itinerários a serem cursados de acordo com os seus projetos de vida. A Exposição de Motivos também deixa claro o alinhamento da proposta com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assim como aos quatro pilares da educação proposto no Relatório Jacques Delors, ou seja, a MP retoma as concepções de educação que sustentaram os documentos oficiais dos anos 1990, apresentando uma proposta piorada de oferta e de organização curricular para atender “[...] ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro” (Ferreti; Silva, 2017, p. 392).

Mesmo enfrentando diversas manifestações sociais contrárias, como as ocupações das escolas pelos estudantes do ensino médio e a forte mobilização empreendida pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a MP é convertida na Lei nº 13.415, em 14 de fevereiro de 2017, tornando-se mais conhecida como Reforma do Ensino Médio. Devido às intensas manifestações, constam no texto da Reforma algumas minimizações de danos, por exemplo, a carga horária da formação geral básica que é fixada em mil e oitocentas horas, no entanto, a maior parte do retrocesso é mantida.

O contexto brasileiro de aprovação da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB/96, contribui para a compreensão de que ela é fruto de reformas advindas de um processo de *impeachment* “conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe” (Ferreti; Silva, 2017, p. 386) e traz na sua estrutura um grande diferencial: se nos anos 1990 a política curricular resultou de uma reforma educacional influenciada pela ordem econômica

mundial, a Reforma empreendida no ano de 2017 representa o próprio mercado internacional e nacional deliberando sobre o currículo.

Aprovada em um processo aligeirado e questionável, a Reforma do Ensino Médio de 2017, altera de forma drástica dois aspectos principais da política educacional para o ensino médio: a estrutura curricular, determinando a separação do conhecimento entre formação geral básica e itinerários formativos; e as formas de financiamento, permitindo a ampliação do direcionamento de recursos públicos para instituições privadas ofertarem parte da formação (Ferreti; Silva, 2017).

#### 1.2.3.1 O termo projeto de vida na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e na BNCC

Na Lei nº 13.415/2017, o termo projeto de vida é expressado em um único artigo, no 3º, que acresce o artigo 35 da LDB/96, contudo, estabelece relação com vários outros, assumindo evidente centralidade, tornando-se atualmente um tema de grande relevância (Bernardes; Voigt, 2022a), visto como “um dos principais eixos formativos da educação básica” (Silva; Danza, 2022, p. 2) e de “articulação de competências e habilidades” (Estormovski, 2021, p. 1).

A relevância é conferida ao termo no parágrafo 7, do artigo 35-A, acrescentado na LDB/96, que define a concepção de formação integral que passa a fundamentar os currículos do ensino médio, conforme segue:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017a).

Essa definição é corroborada pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a mesma redação nos dois documentos. Na Resolução pode ser encontrada no artigo 6º, inciso I, que descreve a formação integral como:

[...] o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018b).

Observa-se nas definições explicitadas, que na nova proposta, a formação integral está a serviço da construção do projeto de vida pessoal, como nos anos 1990, em detrimento de todo e qualquer projeto coletivo de construção da nação, pois, um “[...] projeto de futuro não teria relação alguma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo –, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual” (Ramos, 2004, p. 39).

Conforme explicitado ao longo desta seção, analogamente à polissemia de sentidos do projeto de vida, podemos localizar a concepção de formação integral, que já foi entendida sob diferentes perspectivas que elucidam as intenções de formação e de projeto de país. De acordo com Garcia, Czernisz e Pio (2022):

[...] a formação integral é uma discussão que perpassa o desenvolvimento de experiências das mais diversas tendências político-ideológicas. Algumas concorrem para a emancipação humana, outras, para o aprofundamento dos ideários neoliberais, como a proposta de formação integral presente nos documentos e na legislação do ‘Novo’ Ensino Médio. Customizando-se um discurso e uma proposta aparentemente inovadora, incluindo oferta de itinerários formativos, ênfase no projeto de vida do/a educando/a e no empreendedorismo, retomam-se e reforçam-se os ideários dos anos 1990, revigora-se a formação neoliberal alinhada ao mercado, que legitima a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do modo de produção vigente (Garcia; Czernisz; Pio, 2022, p. 35).

Conforme Garcia, Czernisz e Pio (2022), enquanto a concepção de formação integral é entendida nas Diretrizes de 2012 como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, a atual Reforma dá lugar à formação utilitária novamente engendrada pelo conceito de competências e habilidades voltado a atender às demandas do setor produtivo (Silva, 2015a; Silva; Boutin, 2018). Do mesmo modo, o sentido de formação do projeto de vida volta a ser restrito à adaptabilidade, à empregabilidade e à flexibilidade a fim de produzir uma “cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos” (Ramos, 2004, p. 44).

O projeto de vida, no Parecer nº 3/2018, é citado apenas na definição de formação integral, que compõe uma lista de definições de termos regulamentados posteriormente pela Resolução nº 3/2018, expondo a necessidade de esclarecer e definir com precisão esse e outros termos à luz das concepções retomadas. O excesso de preocupação com a clareza na exposição dos termos evidencia a

disputa conceitual existente na “gramática formativa” (Silva; Scherer, 2022) que atualmente contribui para a construção e manutenção da hegemonia do projeto societário com características economicistas na formação da juventude.

Para atender às intencionalidades formativas do NEM, a construção do projeto de vida como elemento principal da formação integral precisa desenvolver um protagonismo mais sofisticado, que atenda às necessidades da sociedade neoliberal atual. Em vista disso, o artigo 36 da LDB/96 é alterado, promovendo uma ampla e inédita flexibilização curricular, organizando a composição dos currículos em formação geral básica (FGB) e itinerários formativos (IF) com o propósito de proporcionar opções de escolha aos estudantes, assim redigido:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, p. 3).

Os itinerários assumem o lugar da parte diversificada no currículo, que em conformidade com o primeiro parágrafo do artigo 35, será definida em cada sistema de ensino e deverá estar harmonizada à BNCC. A parte diversificada já existia anteriormente na lei, desde a LDB nº 5.692/71. O que muda após a Reforma é a diminuição da carga horária para a formação geral básica destinando-a aos itinerários formativos, que de 2.400 horas passa a contar com apenas 1.800 enfraquecendo o “sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum” (Silva, 2018, p. 4). Ou seja, traz de volta à cena a histórica característica dual que é a marca do ensino de nível médio brasileiro.

De acordo com o artigo 35-A, a BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem para as quatro áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Cada área será composta pelos vários componentes curriculares afins, no entanto, o parágrafo 3º, define somente o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática como obrigatórios nos três anos do ensino médio, contribuindo na ampliação do retrocesso.

A flexibilização curricular, somada à possibilidade de “inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum

Curricular” (Brasil, 2017), constando nos termos da Reforma, permitiu a inserção do projeto de vida como um componente curricular nas matrizes curriculares dos sistemas de ensino, assim como uma infinidade de arranjos curriculares compostos por componentes/disciplinas sem objeto de estudo e base científica reconhecida, conforme veremos no capítulo três deste trabalho, as especificidades do estado do Paraná.

Anteriormente à aprovação da Lei nº 13.415/2017, o projeto de vida constava somente nos Pareceres que originaram as Resoluções das Diretrizes de 1998 e 2012. Após a aprovação da Lei, por incluí-lo da LDB, todos os documentos que se referem ao Ensino Médio, regulamentados no âmbito federal, trazem o termo no corpo do seu texto demonstrando as dimensões alcançadas pelo tema na proposta atual, na qual passa a ser considerado “objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas” (Silva; Danza, 2022, p. 2).

Sobre o Parecer nº 3/2018, que tem como relator Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, vale ainda mencionar a explícita retomada das concepções e finalidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, que aparecem na redação do seu texto, validando a política educacional da época para os dias atuais. Diz o relator:

Estou tomando a liberdade de retomar neste Parecer essas orientações básicas da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 neste momento histórico de definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois suas definições normativas permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer (Brasil, 2018a, p. 4).

A indagação a que esse trecho conduz é: válidas para quem? Qual a intenção de se retomar os pressupostos educacionais dos anos 1990 como inovação?

A resposta pode ser encontrada no próprio Parecer, nos vários momentos em que reafirma a necessidade de se cumprir a finalidade do ensino médio de preparação para o trabalho, desconsiderando e secundarizando toda a produção e avanços contidos nas Diretrizes de 2012, que praticamente nem são mencionadas no documento. A ênfase dada no Parecer fixa-se na necessidade de regulamentação da Educação Técnica e Profissional. A justificativa apresentada é de que a ênfase na preparação para o trabalho é condição essencial para os jovens continuarem “[...] incluídos e não serem atropelados pelo choque do futuro neste

mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2018a, p. 8). Ou seja, a justificativa é a mesma observada nos documentos oficiais da reforma educacional dos anos 1990, relacionada ao desenvolvimento de competências necessárias para se adequar às transformações econômicas do século XXI considerando os devidos aprimoramentos das relações produtivas vivenciadas nos dias de hoje.

O Parecer nº 3/2018 é aprovado pela maioria dos conselheiros em 8 de novembro de 2018, tendo voto contrário do conselheiro José Francisco Soares que manifesta sua contrariedade alertando para os “riscos educacionais e sociais” contidos no Novo Ensino Médio, como a falta de orientação geral para os itinerários formativos que, de acordo com a sua análise, pode aumentar as desigualdades, assim como, as implicações que a mesma falta de direcionamento curricular pode causar no ENEM, prejudicando as escolas e os estudantes (Brasil, 2018a).

A Resolução nº 3/2018, que regulamenta o Parecer nº 3/2018 e normatiza a Reforma atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais, é aprovada no dia 21 de novembro de 2018, e juntamente com a BNCC, orienta a implementação da nova política educacional e a inserção do projeto de vida nos currículos.

De acordo com Jakimiu (2022), o projeto de vida na Resolução é expressado em três dimensões: como um princípio, como parte constitutiva da formação integral e como estratégia pedagógica; sendo citado em vários artigos, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1 – O projeto de vida na Resolução nº 3/2018

Artigo	Especificação
Art. 5º - prevê princípios específicos para o ensino médio	II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
Art. 6º - prevê definição de termos utilizados na resolução	I - formação integral: <b>é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais</b> do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o <b>protagonismo na construção de seu projeto de vida</b> ;
Art. 8º - prevê que as propostas curriculares do ensino médio devem	V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
Art. 12º - prevê que a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:	IV - <b>empreendedorismo</b> : supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. [...] § 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.
Art. 2 – prevê que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:	XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

Fonte: Jakimiu (2022, p. 10).

Conforme exposto no quadro acima, vale destacar o artigo 12, que na Resolução apresenta os eixos estruturantes dos itinerários formativos, sendo um deles, o empreendedorismo.

A Resolução nº 3/2018 define no artigo 6º, inciso II, que a formação geral básica é composta por um conjunto de “competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2018b).

Um ano antes da aprovação da Resolução nº 3/2018, no dia 21 de dezembro de 2017, foi homologada pela Portaria nº 1.570, a BNCC para a Educação Básica e, em 14 de dezembro de 2018, homologou-se a BNCC específica para o Ensino Médio, após a elaboração de três versões, com grandes mudanças na estrutura e na organização curricular se comparada à primeira versão, além da ressignificação da finalidade do ensino médio e de conceitos caros à educação pública e popular, sendo um deles, o projeto de vida.

As origens da discussão sobre a existência de um currículo nacionalmente comum remontam à elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constando no artigo 26 da atual LDB, a necessidade da definição de “uma base nacional comum” para a composição dos currículos do ensino fundamental e médio. Essa discussão se amplia e toma forma após a aprovação do Plano Nacional de Educação, vigência 2014-2024, que determina como estratégias para o cumprimento das metas 2 e 3<sup>9</sup>, a organização da “base nacional comum curricular” para garantir a “formação básica comum” através da definição de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. (Brasil, 2014)

O processo de elaboração da BNCC é iniciado pelo MEC, logo após a aprovação do PNE, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) expondo como objetivo principal a definição de conteúdos mínimos para nortear a elaboração de avaliações e materiais didáticos sem explicitar diagnósticos da real necessidade de elaboração de mais um documento direcionador do currículo no nível nacional (Cruz, 2021).

É importante lembrar que a conjuntura configurada no país, nesse período, desde a reeleição da presidenta Dilma Rousseff era de grande instabilidade. Desse modo, a primeira versão da BNCC é publicada em 2015, após passar por um processo conturbado de elaboração, desde seu início, devido às fortes influências que passaram a ser exercidas por instituições privadas durante o processo, demonstrando o acirramento da correlação de forças políticas e disputas da política curricular (Cruz, 2021).

Na primeira versão, nota-se que ainda são preservados os fundamentos que dão base às Diretrizes de 2012, assim como procura-se manter vias para a construção democrática do documento. O projeto de vida aparece como uma das dimensões humanas, a ser desenvolvida também no ambiente escolar, a partir do entendimento do contexto e das possibilidades de realização pessoal não desvinculado da construção coletiva.

Contudo, tanto o contexto quanto o documento mudam significativamente já na segunda versão, que é publicada uma semana antes do vice-presidente Michel Temer assumir o governo. Devido às mudanças que já vinham acontecendo no MEC

---

<sup>9</sup> As metas 2 e 3 se referem a universalização do atendimento do ensino fundamental e do ensino médio.

com a crise de governabilidade, a atuação de novos atores organizados principalmente pelo Movimento pela Base<sup>10</sup>, ganha espaço nos debates, nas proposições e na elaboração da BNCC (Cruz, 2021).

Nessa versão, o termo projeto de vida aparece em vários momentos ao longo do texto, inserido como um princípio nas três etapas da educação básica e no ensino médio como um eixo de articulação do currículo denominado *Pensamento crítico e projeto de vida* com a intenção de desenvolver nos jovens “maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os conhecimentos” (Brasil, 2016a, p. 47). Percebe-se aí um alinhamento ao que se configura no documento final.

A terceira versão da BNCC é entregue ao Conselho Nacional de Educação no dia 2 de abril de 2018. É um documento revisado e readequado às determinações da Lei nº 13.415/2017. Na versão final da Base, o projeto de vida aparece como uma competência geral – competência 6<sup>11</sup> – a ser desenvolvida no estudante pela escola como um compromisso com a educação integral e nos itinerários formativos como um tema transversal, termo já conhecido e utilizado com grande ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990. A competência 6, na versão final da BNCC, possui a seguinte redação:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018d, p. 9).

O projeto de vida em nenhum documento analisado, desde as primeiras aparições na legislação federal, apresenta definição nem sustentação teórica que ampare uma definição enquanto um conceito, portanto, a inferência sobre seus sentidos foram realizadas a partir das influências do contexto que interferem na formulação da política educacional e sobre as concepções, finalidades e sentidos formativos que a política curricular assumiu no direcionamento dos documentos orientadores dos currículos nas últimas décadas.

---

<sup>10</sup> “O Movimento pela Base foi criado em 2013, composto e apoiado pelas instituições: Itaú BBA, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Solto Vidigal, Fundação Leman, ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, UNDIME e Todos pela Educação” (CRUZ, 2021, p. 67).

<sup>11</sup> A Base Nacional Comum Curricular contém dez competências gerais da educação básica.

Da forma como o tema aparece na legislação federal, apesar da análise mais detalhada evidenciar a centralidade tomada, não há clareza de que o projeto de vida se tornaria componente curricular nas matrizes curriculares dos estados. Para entender o processo que o leva a se tornar componente, se faz necessário averiguar as atuações do CONSED e do setor privado, que serão explicitadas com mais detalhes no capítulo 3.

A BNCC é normatizada pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018 e pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, tornando-se documento de referência obrigatória para a construção dos currículos pelos sistemas de ensino.

Ainda no ano de 2018, no dia 28 de dezembro, com intenção de estabelecer referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, é exarada a Portaria nº 1.432/2018. Essa Portaria define objetivos, eixos estruturantes e habilidades relacionadas aos itinerários formativos, assim como orienta a sua implementação. Fortemente alinhada às tendências economicistas, um dos eixos que deve estruturar os currículos dos itinerários é o empreendedorismo.

Após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, dos Pareceres e das Resoluções que as normatizaram e da homologação da BNCC, foi instituído pelo MEC, um cronograma para a implementação do Novo Ensino Médio, conforme mostra a imagem abaixo. Essa imagem foi elaborada pelo MEC, a partir das indicações de prazos contidas no Parecer nº 3/2018.

Figura 2 – Cronograma para implementação do NEM



Fonte: material produzido por Coordenador-Geral de Ensino Médio DPR/SEB/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25/01/2023.

De acordo com esse cronograma, a partir do ano de 2019, ficou a critério dos estados deliberarem legislações complementares e organizar a implementação do NEM, iniciando pela revisão dos currículos no que se refere à flexibilização curricular, através da elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC), contando com o apoio do MEC, através do Programa de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), que fez parte do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM).

Desse Programa fizeram parte as Escolas-Piloto que começaram a ser implementadas em alguns estados brasileiros, em 2020, se estendendo ao ano de 2021. Cabe lembrar que esse início da implementação aconteceu em pleno período de isolamento social decorrido da pandemia da Covid-19.

Em 2022, de acordo com o cronograma do Parecer nº 3/2018, todas as escolas que ofertam Ensino Médio no Brasil deveriam ter implementado seus currículos para o atendimento das 1.000 horas por ano letivo.

## SÍNTESE DO CAPÍTULO

O primeiro capítulo desta dissertação teve como objetivo contextualizar a política educacional das últimas décadas no país. Pode-se perceber ao longo das seções, as disputas curriculares que historicamente permeiam a política curricular nacional, especialmente após a aprovação da LDB/96, com a ampliação do atendimento a essa etapa de ensino e a desregulamentação a favor das parcerias público-privadas.

Com a análise de alguns documentos elaborados pelos organismos internacionais, pode-se compreender a grande influência dessas instituições nas reformas nacionais, que propõe um modelo a ser seguido pelas nações aos moldes do ideário neoliberal. O Brasil, desde os anos 1970, adere aos acordos internacionais, mas é na década de 1990 que essa adesão se intensifica com a ampliação da internacionalização da economia e a necessidade de reestruturar as forças produtivas para se adequar ao capital externo. Nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, encontra-se menção à realização do projeto de vida, desde os anos 1990.

Devido à grande influência externa e o lugar de submissão em que o país se coloca, a política curricular dos anos 1990 incorpora aos seus documentos os quatro pilares da educação, contidos no Relatório Jacques Delors, que tem como base o desenvolvimento de competências e habilidades em convergência com o setor produtivo. O ensino volta-se ao saber-fazer, secundarizando o conhecimento teórico. Nesse período, o termo projeto de vida aparece nos documentos com sentido formativo de adaptação às demandas econômicas, porém não assume centralidade nas propostas curriculares.

As Diretrizes de 2012, após uma década de governos populares, são elaboradas sobre outras bases. As discussões com sentido emancipatório, consolidadas nos anos 1980, são recuperadas e as pesquisas sobre a etapa do ensino médio são consideradas. Isso transparece na produção do documento, porém, o não rompimento com a macropolítica e as influências do setor privado no país não permitiram a superação da lógica mercantil, que prevaleceu na implementação das políticas educacionais voltadas ao ensino médio. O termo projeto de vida apresenta-se nesse período com sentido polissêmico.

Em 2017, após a regressão democrática que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, é aprovada no Congresso Nacional a Reforma do Ensino Médio de forma autoritária, via Medida Provisória. A BNCC, que estava em processo de elaboração, toma outros rumos tornando-se um documento prescritivo e de caráter obrigatório. Nessa legislação, o projeto de vida assume grande centralidade, relacionado à formação integral. A proposta retoma as concepções de educação dos anos 1990, consideradas as atualizações econômicas, políticas, culturais e sociais.

Com a análise de cada período de reformas educacionais no país, foi possível verificar as perspectivas formativas contidas nos documentos atreladas ao projeto societário disposto. Nesse sentido, pode-se averiguar a presença do termo projeto de vida na legislação federal desde os anos 1998, assumindo sentidos diversos ao longo do tempo, de acordo com a política educacional que se coloca em prática. Com as mudanças atuais, percebe-se uma atuação mais sofisticada para a formação da existência pela racionalidade neoliberal. A educação, mais do que nunca, é considerada como fundamental para a construção de subjetividades que aceitem as mudanças como naturais e que se adaptem as novas demandas do século XXI, ou seja, o projeto de vida deve ser elaborado de forma que favoreça o capital. As recomendações são de que os currículos devem ser elaborados para o

desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho e para a competitividade. Nesse sentido, as liberdades individuais devem ser garantidas e a concorrência incentivada, pois, de acordo com as interpretações neoliberais, somente assim há desenvolvimento.

## 2 PROJETO DE VIDA NA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES

Com a intenção de obter dados para mapear e compreender os estudos recentes em relação ao tema estudado foi realizada uma revisão da produção acadêmica no segundo semestre de 2022. Nesse momento, optou-se por delimitar como recorte temporal o período de 2017 a 2022.

A opção por esse período de produções está relacionada ao ano de aprovação da Lei nº 13.415/2017, no qual aparece com grande ênfase o uso do termo projeto de vida na legislação brasileira para a etapa do Ensino Médio.

Realizou-se a busca nas bases de dados *Scielo*, portal de periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd).

A palavra-chave central para a busca nos portais da *Scielo* e CAPES foi “projeto de vida”. Combinada a essa palavra-chave, foram utilizadas também: “Base Nacional Comum Curricular”, “BNCC” e “Reforma”. Nos Anais da Anped, foram realizadas buscas por artigos relacionados com o tema nos eixos de trabalho de cada região. Foram acessados os eixos: Ensino Médio, Estado e Política Educacional e Currículo.

Nessa busca inicial, foram identificados 110 trabalhos e verificado que o tema é amplo e estudado em várias áreas. Após a leitura do título, do resumo e das palavras-chave, foram descartadas 79 produções, utilizando os seguintes critérios: a) não tem proximidade com o estudo em questão; b) são estudos específicos da área da Psicologia, ou são estudos multidisciplinares que, em sua maioria, fixam as investigações nos sentidos e representações sociais do projeto de vida pessoal sem relacionar com a educação escolar<sup>12</sup>; c) estudam a influência de experiências formativas dos diversos contextos (escolares e não escolares) nos projetos de vida da população observada; d) estudam o componente curricular<sup>13</sup> em outras etapas e

---

<sup>12</sup>Dois artigos que trazem produções ligadas à área da Psicologia com interface na educação, por apresentarem questões relacionadas ao currículo do componente curricular Projeto de Vida foram mantidos.

<sup>13</sup> O Art. 5, inciso IV da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não abandona completamente o uso do termo disciplina para denominar o agrupamento de conhecimentos de determinada área, utilizado também em algumas produções analisadas, porém nesse trabalho será adotado componente curricular, conforme consta na Lei nº 13.415.

modalidades de ensino; e) trabalhos repetidos, incompletos ou não disponíveis de forma digital.

Do ano de 2017, somente dois trabalhos se aproximaram do tema estudado, de 2018 a 2021 a quantidade oscila com a maioria se concentrando no ano de 2022. Esse aumento recente deve-se à elaboração e à implementação dos Referenciais Curriculares nos estados, nos quais o projeto de vida aparece como um componente curricular.

Após maior aproximação com a temática, sentiu-se necessidade de ampliar o período da revisão de literatura com o propósito de entender as origens do termo projeto de vida e a existência de produção acadêmica sobre o tema na área da educação, anterior à elaboração da BNCC e da Reforma, visto que encontram-se referências ao projeto de vida na legislação dos anos 1990.

As novas buscas foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2023. Foram utilizados os descritores “Projeto de Vida” e “Projeto de vida” combinado à “Educação”, nos portais de dados *Scielo* e periódicos da CAPES, utilizando o filtro no período temporal de 1990 a 2016 e alguns refinamentos de busca como área de ciências humanas, título e resumo devido à localização expressiva de trabalhos não relacionados ao tema.

Novamente confirmou-se a amplitude do tema, que é estudado em várias áreas, não sendo encontrados estudos nos portais pesquisados sobre projeto de vida na educação no período determinado, porém, algumas produções recentes (Alves; Oliveira, 2020<sup>14</sup>; Oliveira, 2020; Sousa, 2020; Anjos, 2021; Mota, 2021; Esteves; Oliveira, 2022), somadas ao material impresso encontrado, que faz menção ao tema: um artigo no livro *Ensino Médio Integrado*<sup>15</sup> e o *Caderno II da Etapa I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*<sup>16</sup>; contribuíram com elementos para o acréscimo do eixo analítico *Projeto de Vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415/2017*.

O material selecionado resultou em 34 trabalhos. Desses, 22 são artigos científicos, 5 são dissertações, 5 são trabalhos completos, 1 tese e o *Caderno II da*

---

<sup>14</sup> Artigo encontrado na Revista *Humanidades e Inovação*, acrescentado à revisão de literatura.

<sup>15</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>16</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio. Etapa I, Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Ministério da Educação. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

Etapa I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, conforme pode-se verificar no quadro a seguir.

Quadro 2 - Produção acadêmica analisada na revisão de literatura

Artigos		
Título	Autor(es)	Ano
A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita	Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos	2005
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	2017
Implicações da Reforma do Ensino Médio para o trabalho e a formação docente	Lurvin Gabriela Tercero Reyes; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	2017
A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência?	Maria Ciavatta	2018
Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	Alice Casimiro Lopes	2019
Protagonismo estudantil	Pedro Demo; Renan Antonio da Silva	2020
Projeto de Vida das juventudes brasileiras na reforma do ensino médio: analisando a proposta	Juliana Franzi	2020
Política Educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas	Miriam Fábila Alves; Valdirene Alves de Oliveira	2020
Orientação profissional no Brasil: da legislação às práticas no campo da educação	Lucy Leal Melo-Silva	2021
Tutoria, projeto de vida e a formação da juventude: desdobramentos da reforma do Ensino Médio	Lavínia Maris Silva Queiroz; Meyre-Estar Barbosa de Oliveira	2021
O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital	Renata Cecília Estormovski	2021
(Des)caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente	Jeane Santos Silva Viana	2022
Instituto longo e a juventude no Ensino Médio: 'projeção da vida' subordinada ao capital	Priscila Monteiro Chaves; Guilherme Luiz Formigheri Fuá de Lima	2022
Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado	Vanessa Campos de Lara Jakimiu	2022
Educação financeira como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular - BNCC	Thiago Vieira de Matos; Fabiana Ignacio; Aline Wanderley Camisassa Ditta; Rodrigo Avella Ramirez	2022
Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio	Francisco Vieira da Silva; Edvânia Batista Morais	2022
A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos	Adriano Alves de Rezende; Ângela Silva-Salse; Eduardo Carrasco	2022
Projeto de Vida e empreendedorismo no novo ensino médio	Ana Cristina Rodrigues Bernardes; Jane Mery Richter Voigt	2022
A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo	Ana Cristina Rodrigues Bernardes;	2022

	Jane Mery Richter Voigt		
Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação	Marco Antonio Morgado da Silva; Hanna Cebel Danza	2022	
A emergência das escolhas individuais como um princípio curricular no Brasil: uma crítica à escola do neoliberalismo	Roberto Rafael Dias Silva; Renata Porcher Scherer	2022	
Projeto de vida em Minas Gerais: vale tudo? Discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio	Thiago de Jesus Esteves; Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	2022	
Dissertações			
Título	Autor(es)	PPGE	Ano
A concepção e construção do Projeto de Vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Henrique Souza da Silva	PUC-SP	2019
Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO	Michela Augusta de Moraes de Sousa	UFG Regional Catalão	2020
As competências socioemocionais e o projeto de vida, sob a perspectiva dos estudantes	Ana Carla Silva de Oliveira	PROGEPE UNINOVE-SP	2020
Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina – PE	Dayane Priscilla Bernardes Anjos	PPGFPI UPE Campus Petrolina	2021
Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar	Isabel de Lourdes Macedo	UNESP Araraquara	2022
Trabalhos Completos			
Título	Autor(es)	Ano	
Reforma do ensino médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul	Angela Both Chagas; Mateus Saraiva	2018	
A contrarreforma do ensino médio: a flexibilização curricular e a consolidação do dualismo educacional no Brasil sob a égide do Banco Mundial	Fernanda de Paula Gomides; Luiz de Sousa Junior; Alexandre Nascimento Silva	2018	
A reforma do ensino médio na periferia do capitalismo? Apontamentos críticos sobre política educacional para a condição juvenil	Rodrigo Silva Pereira; Pedro Henrique Silva Santos Machado	2018	
A Base Nacional Comum Curricular e a Nova Pedagogia da Hegemonia	Fabíola de Silva Ferreira	2018	
Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba-SC	Marcio Giusti Trevisol	2020	
Tese			
Título	Autor(es)	PPGE	Ano
Ensino médio, Escola Plena e o <i>Projeto de Vida</i> : entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	UFMT	2021
Material Impresso			
Título	Autor(es)	Ano	
Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio	Paulo Carrano et.al.	2013	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Os principais temas encontrados nos trabalhos estão relacionados a: competências contidas nas propostas pedagógicas do componente curricular Projeto de Vida como identidade e empreendedorismo e as competências socioemocionais;

conceitos como o protagonismo juvenil; projeto de vida e educação integral; perfil docente, trabalho docente e percepção docente sobre a implementação do Novo Ensino Médio; contexto socioeconômico e político de elaboração e implementação da Reforma do ensino médio; flexibilização curricular e a educação financeira na construção do projeto de vida.

Antes dos temas, porém, serão apresentados alguns apontamentos sobre os referenciais teóricos e metodológicos utilizados no material levantado.

## 2.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PRESENTES NA LITERATURA

Após a leitura integral dos trabalhos selecionados, verificou-se que todos são de natureza qualitativa e a maioria utiliza-se da análise documental. Os documentos analisados concentram-se nas publicações oficiais federais sobre a atual Reforma do Ensino Médio e sobre a BNCC, e documentos oficiais estaduais. A maioria dos estudos contextualiza seus objetos a partir da LDB/96, no entanto, alguns fazem um amplo resgate histórico retornando à antiguidade, ao Brasil colônia ou ao Império, especialmente as dissertações e a tese (Silva, 2019; Macedo, 2022; Mota, 2021).

Das produções que explicitam os fundamentos teórico-metodológicos utilizados, aparecem com maior expressividade as referências a Ludke e André (Sousa, 2020; Esteves; Oliveira, 2022; Matos et al, 2022) e Bardin, sustentando a análise de conteúdo nas produções de Sousa (2020) e Esteves e Oliveira (2022). As produções de Queiroz e Oliveira (2021), Bernardes e Voigt (2022a), Bernardes e Voigt (2022b), Macedo (2022) e Silva e Morais (2022) adotam a perspectiva pós-estruturalista, utilizando a análise do discurso.

No que concerne às concepções e aos autores que embasam as produções, um dos referenciais mais utilizados são os estudos de Dardot e Laval, representados por duas grandes obras, sendo elas: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (Dardot; Laval, 2016) e *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (Laval, 2003) que aparecem em 7 produções, a saber: Oliveira (2020), Estormovski (2021), Silva e Scherer (2022), Bernardes e Voigt (2022a), Bernardes e Voigt (2022b), Silva e Morais (2022) e Jakimiu (2022), contribuindo nas análises sobre a presença da racionalidade neoliberal nos documentos e na implementação das políticas educacionais.

David Harvey e Stephen Ball também são autores que se destacam nas discussões sobre a lógica neoliberal, sobre a mercantilização da educação e sobre os novos modelos de gestão estatal compostos por redes de governança. Queiroz e Oliveira (2021) utilizam como fundamento teórico e metodológico a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Ball e Bowe, em 1992 e a teoria da atuação.

Conceitos e teorias com base marxista, a exemplo da produção do consenso e hegemonia cultural, de Gramsci, destacam-se em 4 trabalhos, sendo eles: Ferreira (2018), Mota (2021), Chaves e Lima (2022) e Viana (2022). Florestan Fernandes foi referência em 5 trabalhos que discutiram sobre capitalismo dependente (Ferreira, 2018; Pereira; Machado, 2018; Ciavatta, 2018; Chaves; Lima, 2022; Viana, 2022).

Vários autores nacionais – Gaudêncio Frigotto, Monica Ribeiro da Silva, Acacia Zeneida Kuenzer, Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Ciavatta, Luiz Carlos de Freitas, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e Jaqueline Moll – que estudam as demandas do Ensino Médio e as disputas da política educacional e curricular adotando a perspectiva crítica de análise em seus trabalhos foram citados nas produções.

Os trabalhos que discorreram sobre teorias de currículo valeram-se das perspectivas que podem ser consideradas como críticas fazendo referência a Apple, Sacristán, Pinar, Young e Goodson e das que são consideradas pós-críticas, citando principalmente Foucault, tal qual interlocutoras nacionais como Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo (Silva, 2019; Mota, 2021; Silva; Scherer, 2022; Macedo, 2022; Bernardes; Voigt, 2022a; e outros).

O psicólogo norte-americano Willian Damon, que estuda juventude e projeto de vida, foi referência em 5 trabalhos, sendo eles: Oliveira (2020), Franzi (2020), Melo-Silva (2021), Silva e Danza (2022) e Macedo (2022). Esse autor tem como interlocutores brasileiros encontrados nas produções: Valeria Arantes, Hanna Cebel Danza, Ulisses Ferreira de Araújo e Ana Maria Klein.

Fazendo o contraponto das concepções mais psicologizadas da educação, Dayrell, autor nacional que estuda a juventude enquanto construção histórica, inserida em toda a complexidade da sociedade atual e seus projetos de vida de forma não reduzida à inserção produtiva, é citado nos trabalhos de Sousa (2020), Queiroz e Oliveira (2021) e Silva e Moraes (2022).

## 2.2 ANÁLISE DOS TEMAS PRESENTES NA LITERATURA: PROJETO DE VIDA, BNCC, REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE

Para fins analíticos, as produções foram agrupadas em quatro eixos que serão apresentados da seguinte forma: 1) *Projeto de vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415*; 2) *Componente curricular Projeto de Vida e temas recorrentes*; 3) *Componente curricular Projeto de Vida e as estratégias neoliberais*; e 4) *Trabalho e profissão docente na Reforma do Ensino Médio*, conforme demonstram os quadros a seguir.

Quadro 3 - Eixo 1: Projeto de vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415/2017

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita	Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos	2005
Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio	Paulo Carrano et.al.	2013
Política Educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas	Miriam Fábila Alves; Valdirene Alves de Oliveira	2020
Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO	Michela Augusta de Moraes de Sousa	2020
As competências socioemocionais e o projeto de vida, sob a perspectiva dos estudantes	Ana Carla Silva de Oliveira	2020
Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina – PE	Dayane Priscilla Bernardes Anjos	2021
Ensino médio, Escola Plena e o <i>Projeto de Vida</i> : entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	2021
Projeto de vida em Minas Gerais: vale tudo? Discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio	Thiago de Jesus Esteves; Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	2022

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Quadro 4: Eixo 2: Componente curricular Projeto de Vida e temas recorrentes

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	2017
A contrarreforma do ensino médio: a flexibilização curricular e a consolidação do dualismo educacional no Brasil sob a égide do Banco Mundial	Fernanda de Paula Gomides; Luiz de Sousa Junior; Alexandre Nascimento Silva	2018
Reforma do ensino médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul	Angela Both Chagas; Mateus Saraiva	2018
A concepção e construção do Projeto de Vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Henrique Souza da Silva	2019
Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO	Michela Augusta de Moraes de Sousa	2020
Projeto de Vida das juventudes brasileiras na reforma do	Juliana Franzi	2020

ensino médio: analisando a proposta		
As competências socioemocionais e o projeto de vida, sob a perspectiva dos estudantes	Ana Carla Silva de Oliveira	2020
Protagonismo estudantil	Pedro Demo; Renan Antônio da Silva	2020
Orientação profissional no Brasil: da legislação às práticas no campo da educação	Lucy Leal Melo-Silva	2021
Ensino médio, Escola Plena e o <i>Projeto de Vida</i> : entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	2021
Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina – PE	Dayane Priscilla Bernardes Anjos	2021
Tutoria, projeto de vida e a formação da juventude: desdobramentos da reforma do Ensino Médio	Lavínia Maris Silva Queiroz; Meyre-Estar Barbosa de Oliveira	2021
Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação	Marco Antonio Morgado da Silva; Hanna Cebel Danza	2022
Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar	Isabel de Lourdes Macedo	2022
Educação financeira como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular - BNCC	Thiago Vieira de Matos; Fabiana Ignacio; Aline Wanderley Camisassa Ditta; Rodrigo Avella Ramirez	2022
A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos	Adriano Alves de Rezende; Ângela Silva-Salse; Eduardo Carrasco	2022
Projeto de Vida e empreendedorismo no novo ensino médio	Ana Cristina Rodrigues Bernardes; Jane Mery Richter Voigt	2022
A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo	Ana Cristina Rodrigues Bernardes; Jane Mery Richter Voigt	2022
A emergência das escolhas individuais como um princípio curricular no Brasil: uma crítica à escola do neoliberalismo	Roberto Rafael Dias Silva; Renata Porcher Scherer	2022

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Quadro 5 - Eixo 3: Componente curricular Projeto de Vida e as estratégias neoliberais

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
A Base Nacional Comum Curricular e a Nova Pedagogia da Hegemonia	Fabiola de Silva Ferreira	2018
A reforma do ensino médio na periferia do capitalismo? Apontamentos críticos sobre política educacional para a condição juvenil	Rodrigo Silva Pereira; Pedro Henrique Silva Santos Machado	2018
O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital	Renata Cecília Estormovski	2021
Instituto longo e a juventude no Ensino Médio: 'projeção da vida' subordinada ao capital	Priscila Monteiro Chaves; Guilherme Luiz Formigheri Fuá de Lima	2022
Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado	Vanessa Campos de Lara Jakimiu	2022
Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio	Francisco Vieira da Silva; Edvânia Batista Moraes	2022

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Quadro 6 - Eixo 4: Trabalho e profissão docente na Reforma do Ensino Médio

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
Implicações da Reforma do Ensino Médio para o trabalho e a formação docente	Lurvin Gabriela Tercero Reyes; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	2017
A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência?	Maria Ciavatta	2018
Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	Alice Casimiro Lopes	2019
Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba-SC	Marcio Giusti Trevisol	2020
(Des)caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente	Jeane Santos Silva Viana	2022
Projeto de vida em Minas Gerais: vale tudo? Discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio	Thiago de Jesus Esteves; Rafaela Reis Azevedo de Oliveira	2022

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

### 2.2.1 Projeto de vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415/2017

Muitos são os trabalhos encontrados sobre projeto de vida, anteriores à Lei que deu origem a atual Reforma do Ensino Médio e também à homologação da BNCC. No entanto, em sua maioria, são das áreas da Psicologia, Psicologia Social ou Ciências Sociais.

O tema projeto de vida despontou nas discussões na área da educação, após as mudanças na legislação que ocorreram em 2017 e 2018. Com a homologação da BNCC e o início da implementação do Novo Ensino Médio, em quase todas as matrizes curriculares dos estados passou a constar como um componente curricular ou uma disciplina.

Nas buscas por entender com maior profundidade o objeto de estudo da presente pesquisa, foram encontradas 2 produções anteriores a esse período, na área da educação, que fazem menção ao projeto de vida (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Carrano et. al.; 2013) e juntamente com as produções recentes de Alves e Oliveira (2020) e Esteves e Oliveira (2022), contribuíram para o entendimento de que essa discussão não é atual, e, inclusive, tem raízes no campo progressista.

Alves e Oliveira (2020) ao investigarem a inserção da temática no ensino médio brasileiro percebem um “metamorfoseamento” do termo “[...] que tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado

mais voltados para o viés do campo econômico.” (Alves; Oliveira, 2020, p. 22). De acordo com as autoras,

[...] o uso da expressão projeto de vida ecoa nos campos da educação informal e dos movimentos sociais, em especial os rurais, como o Movimento dos Sem Terra (MST), e também se vincula ao campo religioso, especificamente na Igreja Católica, no viés da Teoria da Libertação. Também figura no Plano Trienal (1999-2001) elaborado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1998, voltado para a Pastoral da Juventude. A expressão também pode ser identificada nos registros das discussões da Constituinte de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre politécnia e recorreram ao projeto de vida como uma estratégia de formação da e para a juventude. (Alves; Oliveira, 2020, p. 23)

As autoras também discutem sobre as relações do campo econômico com o campo educacional, que vem se intensificando desde 1990, via parcerias do setor público com o setor privado e sobre as orientações e influências da UNESCO, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento nas recomendações sobre a inserção da temática do projeto de vida “[...] como fio condutor de boas práticas na educação da juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23).

No livro *Ensino médio integrado: concepção e contradições*, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam a revogação do Decreto nº 2.208/1997<sup>17</sup> e a publicação do Decreto nº 5.154/2004<sup>18</sup>. Esse momento histórico se caracterizou pela retomada do diálogo com a sociedade civil organizada, após a assunção do presidente Lula ao governo do país e a expectativa da realização de um governo democrático popular. Os autores fazem um resgate histórico e uma análise política dos acontecimentos que geram a revogação de um decreto e a aprovação do outro, que traz a possibilidade da organização de um ensino politécnico representando as lutas sociais e a redemocratização do Brasil. O ideário da politécnia, nessa perspectiva, busca romper com a separação entre formação geral básica e técnica defendendo um ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia com a finalidade de desenvolver o ser humano em sua totalidade. Assim, o objetivo da educação profissional

[...] não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados,

---

<sup>17</sup> O Decreto nº 2.208/97 separava o ensino médio da educação profissional.

<sup>18</sup> O Decreto nº 5.154/2004 retoma a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional.

possibilitados por uma formação ampla e integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 36).

A produção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) elucida a concepção de projeto de vida como uma das dimensões da vida humana, na qual a educação contribuiria de modo a ampliar as possibilidades e condições de sua realização, por meio da emancipação dos sujeitos e não de sua adaptação aos processos produtivos.

Esteves e Oliveira (2022) citam em seu artigo discussões que já vinham acontecendo sobre a temática no campo da Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude, tendo como principais representantes Paulo Carrano e Juarez Dayrell, que também são autores dos Cadernos de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>19</sup>.

Os autores evidenciam em suas análises que o material do Pacto já enfatizava a importância do trabalho com os jovens sobre suas escolhas e a construção de seus projetos de vida. A proposta do material também afirma a necessária atuação dos professores na tarefa de ouvir os alunos e seus projetos e contribuir na construção dos mesmos. Contudo, tal proposta se distancia da atual, por considerar a realidade histórico-social da juventude, suas identidades e as relações existentes no mercado de trabalho afastando-se de uma perspectiva meritocrática e responsabilizadora “[...] cujo fracasso do jovem se dará por sua inteira inaptidão de fazer escolhas e traçar rumos para sua vida”. (Esteves; Oliveira, 2022, p. 7)

Paralelamente, desde os anos 2000, percebe-se nas produções encontradas que as discussões sobre projeto de vida advindas do campo progressista vão dando lugar a abordagens voltadas à área da Psicologia, deslocando as análises dos problemas educacionais da etapa do ensino médio para o indivíduo e suas famílias, e o processo de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, que se intensificam a partir de 2010, com a difusão em âmbito nacional do modelo educacional do ICE (Oliveira, 2020; Sousa, 2020; Anjos, 2021; Mota, 2021).

---

<sup>19</sup> Além das informações anteriores, é importante acrescentar, que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi colocado em prática nos anos de 2013 e 2014 e teve como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio público em todo o país.

O processo de inserção desses outros sentidos atribuídos ao projeto de vida na educação brasileira se evidencia primeiramente nos programas de educação integral, ampliados pelos estados e colocados em prática, na sua maioria, pelas parcerias público-privadas, as quais serão exploradas com mais detalhes nas próximas seções.

### 2.2.2 Componente curricular Projeto de Vida e temas recorrentes

O agrupamento de trabalhos analisados nesse eixo versa sobre as mudanças curriculares que estão acontecendo com a implementação da Reforma do Ensino Médio e os desdobramentos da inserção do componente curricular Projeto de Vida nas propostas curriculares dos estados. Foram examinadas 19 produções e identificados vários temas relacionados ao projeto de vida, que passa a ser entendido como o condutor das propostas pedagógicas, bem como tem a intenção de desenvolver competências enquanto componente curricular. Dentre os principais temas, é possível destacar: a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil; o empreendedorismo e a educação financeira; a educação integral e as competências socioemocionais; o conceito de identidade e a orientação profissional.

#### 2.2.2.1 Flexibilização curricular e protagonismo juvenil

Os textos de 2017 e 2018 destacam o tema mais indagado após a aprovação da Lei nº 13.415 – a flexibilização curricular. Ela, que abriu precedentes para a composição dos itinerários formativos, para a inserção dos novos componentes curriculares, para as trilhas de aprofundamento e para as mais diversas composições nos currículos, destaca-se nas produções de Kuenzer (2017), Gomides, Souza Junior e Silva (2018) e Chagas e Saraiva (2018). Os três trabalhos criticam a flexibilização expondo os obstáculos para a garantia do direito à educação (Chagas; Saraiva, 2018), o aprofundamento do caráter elitista e excludente da educação nacional (Gomides; Souza Junior e Silva, 2018) e o “[...] alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível” (Kuenzer, 2017 p. 331).

Na Reforma do Ensino Médio, a flexibilização curricular abre espaço para a inserção de temas e conceitos que não necessariamente se configuram em conteúdos de áreas de conhecimento, contudo na composição das matrizes

curriculares, tornam-se, inclusive, disciplinas ou componentes com a justificativa de que são necessários para a formação integral do sujeito da sociedade do século XXI. Um desses conceitos é o protagonismo juvenil.

Sobre o tema do protagonismo juvenil, destacam-se 3 trabalhos. Os trabalhos de Demo e Silva (2020) e Silva e Scherer (2022) aproximam-se ao discutirem o protagonismo juvenil e as escolhas dos jovens, contidas na BNCC e na Reforma, a partir de uma apropriação de inspiração neoliberal, na qual o “[...] protagonismo é facilmente entendido como empreendedorismo” (Demo; Silva, 2020, p. 71). Essa perspectiva de entendimento, de acordo com Silva e Scherer (2022), contraria as intenções das práticas progressistas na educação que se fortaleceram a partir da segunda metade do século XX, nas quais passaram a ser consideradas as condições culturais em que os estudantes estão inseridos, assim como o desenvolvimento do seu protagonismo que significava a formação de um sujeito autônomo e emancipado, com condições de participar das transformações sociais.

Os autores ainda colocam em discussão o conceito de voz dos estudantes, remetendo-se à participação estudantil. Demo e Silva (2020) referem-se à formação para que o estudante “tenha voz” e possa participar, através de organizações estudantis das decisões da instituição escolar e, inclusive, da elaboração curricular. Nesse sentido, Silva e Scherer (2022) aprofundam a análise dos processos de individualização que o conceito de protagonismo vem sofrendo devido ao determinismo economicista, que enfatiza a construção do projeto pessoal em detrimento de toda e qualquer ação coletiva.

Silva e Scherer (2022) ainda fazem uma interessante comparação em relação à mudança de paradigma imposto pelos novos princípios curriculares, em que a centralidade colocada nos estudantes no período de ênfase na pedagogia da Escola Nova, vista como inovadora em sua época, hoje é transferida para os próprios estudantes, que passam a ser “[...] considerados como seus próprios centros de referência e suas subjetividades converteram-se em alvo de um forte investimento emocional” (Silva; Scherer, 2022, p. 3).

Os autores divergem em relação à BNCC. Silva e Scherer (2022) entendem que tornar as escolhas individuais um princípio curricular está articulado às demandas neoliberais, motivo pelo qual, criticam a Base. Demo e Silva (2020) entendem a institucionalização do protagonismo no documento como positiva, “[...] uma chance de reinventar a escola” (Demo; Silva, 2020, p. 87).

Ainda sobre o conceito de protagonismo, percebe-se uma aproximação na produção de Anjos (2021) e Demo e Silva (2020) quando discutem sobre a dinâmica autoral que deve envolver esse conceito e a relação existente entre a prática autoral e a formação integral. Anjos (2021) destaca a formação integral como direito à educação, porém secundariza a análise das disputas de concepção que giram em torno desse conceito e os resultados dessas disputas na elaboração das políticas educacionais atuais. A autora conclui que a inserção do tema projeto de vida como parte da formação integral contribui para o desenvolvimento do protagonismo nos jovens.

As análises das três produções evidenciam que o conceito de protagonismo é um dos termos da “gramática formativa” (Silva; Scherer, 2022) que vem sendo disputado. As três pesquisas apontam para a necessidade de superação dos reducionismos existentes em torno do conceito de protagonismo juvenil.

Nas bases conceituais sobre as quais se elabora a BNCC, os conceitos de protagonismo juvenil e escolhas individuais estão relacionados ao empreendedorismo.

#### 2.2.2.2 Empreendedorismo e educação financeira

Na busca de dados bibliográficos, foram encontrados 2 artigos que analisam especificamente o conteúdo empreendedorismo no componente curricular Projeto de Vida. Os dois têm como autoras Bernardes e Voigt (Bernardes; Voigt, 2022a; Bernardes; Voigt, 2022b). As produções são de caráter documental e o documento analisado é o Currículo Base do Território Catarinense fazendo a crítica aos impactos das mudanças curriculares no projeto formativo da juventude. Para as autoras:

O que se observa no documento curricular analisado são técnicas de gestão de si, que movimentam o sujeito para a busca de um lugar no mercado, nas quais todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos diante de uma necessidade de melhora do desempenho pessoal (Bernardes; Voigt, 2022a, p. 111).

Segundo Bernardes e Voigt (2022b), a lógica empresarial prevalece no Referencial Curricular de Santa Catarina, pois o documento se estrutura por meio do

desenvolvimento de competências e também prevalece na proposta curricular do componente curricular Projeto de Vida pela integração com o empreendedorismo.

Outro tema encontrado nas produções que tem relação com o projeto de vida e com as intenções empreendedoras é a educação financeira, que com a reorganização curricular proposta pelo novo ensino médio, ascende de conteúdo da disciplina de Matemática para componente curricular.

Rezende, Silva-Salse e Carrasco (2022) e Matos et al. (2022) investigam os documentos nacionais que amparam a educação financeira e em suas produções afirmam que esse tema e novo componente curricular está relacionado à construção dos projetos de vida dos jovens.

Os textos se aproximam em vários aspectos. A grande preocupação dos autores é de que a educação financeira possa efetivamente formar sujeitos ativos e críticos, conforme preconiza a BNCC. Para eles, a educação financeira não acontece somente com o ensino da Matemática Financeira (Rezende; Silva-Salse; Carrasco, 2022), mas sim com o desenvolvimento da criticidade dos estudantes em relação ao tema, preparando-os para a formação cidadã, para as possibilidades de escolhas e para a liberdade, e, assim, contribuir como instrumento de inserção na sociedade de consumo e melhoria socioeconômica dos sujeitos. Ressalta-se que os autores entendem criticidade como a capacidade de buscar alternativas para solucionar conflitos ou crises cotidianas de acordo com a realidade do século atual (Rezende; Silva-Salse; Carrasco, 2022). Essa seria, para eles, a formação integral.

Os dois textos apresentam um breve histórico da educação financeira no Brasil, que começa a fazer parte dos debates governamentais no ano de 2006 (Matos et al., 2022). Em 2010, é criada a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que passa por ajustes e sofre uma reedição em 2020. De acordo com Rezende, Silva-Salse e Carrasco (2022, p. 7), “[...] a ENEF surgiu no Brasil como uma resposta estruturada e articulada entre Estado, sociedade e agentes do mercado financeiro à recente evolução econômica observada na primeira década do século XXI.”

De acordo com os autores (Rezende; Silva-Salse; Carrasco, 2022; Matos et al., 2022), quatro são as finalidades determinadas pela ENEF para a sociedade brasileira: fortalecer a cidadania, aumentar a eficiência e solidez do sistema financeiro, disseminar a educação financeira e previdenciária e promover a tomada de decisões financeiras conscientes e autônomas. Essas finalidades:

[...] se efetivamente implementadas, tendem a promover além de uma mudança de comportamento a respeito da Educação Financeira, a formação de cidadãos mais atuantes e seguros de suas decisões financeiras, bem como *indivíduos aptos a gerir suas vidas mais adequadamente* (Rezende; Silva-Salse; Carrasco, 2022, p. 8, grifo nosso).

Cabe ainda destacar outro ponto de convergência dos textos: o reconhecimento da influência da OCDE na conceituação da Educação Financeira e no alinhamento de suas finalidades com a BNCC.

Os dois artigos consideram que a BNCC, ao transferir a construção dos currículos para os sistemas de ensino, garante e respeita a autonomia local, porém desconsideram as análises sobre a imensa prescrição curricular e imposição sob a qual a BNCC foi elaborada.

Os autores indiretamente responsabilizam as escolas e os professores para que o trabalho com esse componente curricular se efetive.

### 2.2.2.3 Educação integral ou educação em tempo integral

As produções que serão apresentadas têm como tema a educação integral ou educação em tempo integral e as contribuições do componente curricular Projeto de Vida para essa modalidade de ensino. Sobre esse tema, foram encontrados 8 trabalhos, sendo a maioria, dissertações. Os trabalhos analisam o componente curricular por diversas abordagens, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 – Trabalhos que analisam o componente curricular Projeto de Vida nos programas de educação integral

Ano	Autor(es)/Ano	Título	Abordagem
2019	Henrique Souza da Silva	A concepção e construção do Projeto de Vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno ( <i>Dissertação</i> )	A pesquisa trata da contribuição do componente curricular Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo.
2020	Ana Carla Silva de Oliveira	As competências socioemocionais e o projeto de vida, sob a perspectiva dos estudantes ( <i>Dissertação</i> )	A pesquisa estudou as competências socioemocionais, trabalhadas na disciplina Projeto de Vida do Programa INOVA, do currículo paulista, que foi reformulado com a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2020	Juliana Franzi	Projeto de Vida das juventudes brasileiras na reforma do ensino médio: analisando a proposta	A pesquisa investigou o tema projeto de vida na Reforma do Ensino Médio, focalizando a análise acerca das Escolas de Tempo Integral e a Base Nacional

		(Artigo)	Comum Curricular com foco na educação em valores.
2020	Michela Augusta de Moraes de Sousa	Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO (Dissertação)	O trabalho analisou os sentidos atribuídos a disciplina Projeto de Vida, em uma Escola em Tempo Integral, no município de Catalão, estado de Goiás, fundamentado nos estudos da juventude.
2021	Lavínia Maria Silva Queiroz Meyre-Ester Barbosa de Oliveira	Tutoria, projeto de vida e a formação da juventude: desdobramentos da reforma do Ensino Médio (Artigo)	O trabalho aborda o Ensino Médio em Tempo Integral focalizando a tutoria e o seu papel na construção do projeto de vida, na perspectiva de pensar os desdobramentos dessa política curricular para a formação dos jovens.
2021	Dayane Priscilla Bernardes Anjos	Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina – PE (Dissertação)	A pesquisa analisou se, e como, são estabelecidas as relações entre o protagonismo juvenil e a formação integral no contexto das Escolas de Referências em Ensino Médio, na cidade de Petrolina, em Pernambuco.
2021	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	Ensino médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível (Tese)	A pesquisa teve como objeto a definição da disciplina Projeto de Vida no contexto curricular das escolas de Ensino Médio em tempo integral, programa denominado Escolas Plenas, no estado do Mato Grosso.
2022	Isabel de Lourdes Macedo	Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar (Dissertação)	Analisa discursivamente as possíveis contribuições do componente curricular Projeto de Vida, em especial no Programa de Ensino Integral considerando em que medida as culturas diversas, a sexualidade e a educação para o cuidado de si são contempladas na escola e na formação integral dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os trabalhos indicam que o projeto de vida como disciplina ou componente curricular adentra as escolas brasileiras nos Programas de Educação Integral, que se intensificam como política pública nos estados, a partir dos anos 2000. O programa de educação integral mais antigo encontrado nas leituras iniciou em 2004, no estado de Pernambuco (Anjos, 2021).

Todos os trabalhos que analisam os Programas de Educação Integral nos estados – Rio Grande do Norte (Queiroz; Oliveira, 2021), São Paulo (Silva, 2019; Macedo, 2022), Pernambuco (Anjos, 2021), Mato Grosso (Mota, 2021) e Goiás (Sousa, 2020) – citam de forma clara ou indireta a parceria público-privada realizada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que conduz a implementação da política nessas escolas, além da formulação de materiais e da formação de professores e gestores através do modelo Escola da Escolha, que tem

como princípios: o protagonismo, os quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser), a Educação Interdimensional<sup>20</sup> e a Pedagogia da Presença<sup>21</sup>.

Na proposta pedagógica do ICE, o Projeto de Vida é o eixo central e integrador do currículo que é colocado em prática pela tutoria (professor que acompanha os alunos e articula a orientação do projeto de vida) e pelos protagonistas (jovens que estão há mais tempo na escola e são responsáveis pela acolhida dos novatos, além de tomarem a frente em várias atividades) (Silva, 2019; Sousa, 2020; Queiroz; Oliveira, 2021; Anjos, 2021; Mota, 2021; Macedo, 2022).

Percebe-se nos relatos dos trabalhos de Anjos (2021), Macedo (2022) e Sousa (2020), que antes da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, o projeto de vida não se constituía necessariamente como uma disciplina nessas propostas.

A maioria das produções analisadas (Silva, 2019; Anjos, 2021; Oliveira, 2020; Franzi, 2020; Sousa, 2020; Macedo, 2022), que discute o tema do projeto de vida, sendo componente curricular ou não, na educação integral, vê com positividade o trabalho com esse tema, pois entende que a educação integral precisa formar o ser humano de forma integral e essa formação está ligada não só ao desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas também afetivo, emocional e relacionado aos valores. Esses trabalhos estão alinhados à perspectiva da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, redefinindo o conceito de formação integral agora entendido como o “desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional”, dando destaque para o “protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 21). Percebe-se nesses trabalhos certa confusão e indefinição quanto aos conceitos de educação integral, educação em tempo integral e formação humana integral, o que leva em alguns momentos a interpretações mais compensatórias e assistencialistas, e em outros, à desconsideração das contradições da sociedade capitalista e das disputas que permeiam as reformas curriculares.

---

<sup>20</sup> A Educação Interdimensional é uma filosofia desenvolvida por Antônio Carlos Gomes da Costa, adaptada para as escolas do estado de Pernambuco e tem como fundamento o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade: espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (Anjos, 2021; Mota, 2021).

<sup>21</sup> Pedagogia da Presença é um dos princípios da Educação Interdimensional e pressupõe que o processo de ensino e aprendizagem se estende para além da sala de aula, de forma que o docente esteja presente na vida do estudante estabelecendo uma relação de reciprocidade, através do diálogo, da escuta e do acolhimento. (Mota, 2021).

Dentre os estudos sobre o projeto de vida na educação integral, Oliveira (2021) investiga em sua pesquisa as competências socioemocionais, que se tornam competências a serem trabalhadas na disciplina Projeto de Vida. Sua investigação situa-se no Programa Inova, do governo de São Paulo (programa de educação integral que sofreu reformulação após a homologação da BNCC). Os seus achados evidenciam que há grande importância para os jovens o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas não como molde para o mercado de trabalho. Nesse sentido, avalia a parceria realizada com o Instituto Ayrton Senna pouco proveitosa.

Ainda sobre os programas de educação integral implantados pelos estados, cabe destacar a análise de Souza (2020), que busca entender quais os sentidos atribuídos ao projeto de vida enquanto disciplina em uma escola militarizada de Goiás. A pesquisadora encontra três sentidos no trabalho com a disciplina, sendo eles: burocrático, formativo e libertador. Também desvela a contradição em formar para o protagonismo, para as escolhas, para o diálogo e para a escuta num ambiente tradicionalmente disciplinar, que delimita caminhos e controla as subjetividades.

Por fim, os trabalhos de Mota (2021) e Queiroz e Oliveira (2021) se posicionam de forma crítica analisando as contradições na implementação das escolas de tempo integral no Mato Grosso e no Rio Grande do Norte. Mota (2021) evidencia que a concepção de juventude está sendo disputada e essa disputa se traduz nos currículos e nas reformas curriculares considerando as mudanças atuais alinhadas “[...] à pedagogia gerencialista e de resultados numa perspectiva liberal-burguesa que visa atender prioritariamente às necessidades do mercado, responsabilizando os sujeitos pelos seus fracassos e/ou sucessos.” (Mota, 2021, p. 8). Queiroz e Oliveira (2021) analisam a tutoria relacionada ao acompanhamento do projeto de vida dos estudantes, explicitando uma lógica de regulação externa, que antecipa e controla as decisões futuras e induz à performatividade e à produtividade ecoando “[...] a pretensão política das reformas que vêm se intensificando na contemporaneidade” (Queiroz e Oliveira, 2021, p. 860). De acordo com as autoras, essa lógica se expande ao professor, por meio da intensificação e controle do trabalho docente.

Apesar de haver produções analisadas que criticam com veemência o caráter instrumental, utilitário e não cognitivo do trabalho com o componente curricular

Projeto de Vida e temas e conceitos que o compõem, a exemplo das produções de Queiroz e Oliveira (2021) e Mota (2021), o entendimento que predominou na análise das produções que tratam dos programas de Educação Integral é a relevância do trabalho com o componente curricular na formação dos jovens devido à necessidade de acolhimento que estes apresentam e a possibilidade de se tornarem protagonistas para gerenciar suas vidas. Algumas pesquisas, como as de Oliveira (2020), Franzi (2020) e Sousa (2020), apesar de estarem entre esses trabalhos, criticam as parcerias público-privadas e os interesses mercadológicos assumidos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC.

As produções, cujo trabalho com o projeto de vida nos moldes atuais é visto com bons olhos (Silva, 2019; Anjos, 2021; Macedo, 2022), adotam o discurso de que o jovem precisa ser o centro de toda proposta formativa, sem aprofundar no contexto atual o sentido desse discurso. Isso favorece interpretações de que antes da BNCC e da Reforma não havia discussões e críticas ao tradicionalismo ainda persistente nos currículos e nas práticas. Além disso, sugere-se que, somente agora, com os itinerários formativos e o desenvolvimento de competências socioemocionais, os problemas historicamente relacionados ao ensino médio serão resolvidos.

#### 2.2.2.4 Interfaces com a psicologia: o conceito de identidade e a orientação profissional

Duas produções com interface nos campos da educação e da psicologia foram mantidas no material selecionado por apresentarem análises de conceitos que se tornaram competências na organização curricular do componente curricular Projeto de Vida, como no caso do Referencial Curricular do estado do Paraná. O artigo de Silva e Danza (2022) discute sobre identidade e o de Melo-Silva (2021) sobre orientação profissional.

Silva e Danza (2022) exploram em seu artigo a constituição, o desenvolvimento e o funcionamento dos conceitos de projeto de vida e de identidade, além de discutir suas implicações para a educação. Analisando dados do programa federal de Educação em Tempo Integral (Brasil, 2012) e do Inep e IDEB (2018), identificam a introdução do tema projeto de vida como determinante na diminuição da taxa de evasão escolar no ensino médio em estados que implementaram de forma massiva o programa, como Pernambuco e Espírito Santo,

e consideram que esses resultados influenciaram na formulação da Lei nº 13.415/2017 e na recomendação do projeto de vida como eixo formativo central na BNCC. Fazem a crítica à falta de definição do conceito encontrada nos documentos e o consideram como objeto de ensino por ser passível de construção a partir de práticas pedagógicas. O autor e a autora entendem que as falhas dos documentos levam a problemas na implementação. A perspectiva de análise utilizada é a do Centro de Estudos sobre a Adolescência da Universidade de Stanford, dos Estados Unidos, que é coordenado pelo psicólogo William Damon. Concluem que é de fundamental importância o trabalho escolar com os dois conceitos, pois as competências e habilidades desenvolvidas tornam os estudantes capazes de “[...] construir e reconstruir seus projetos de vida ao longo da vida com autonomia e de lidar com imprevistos, incertezas e mudanças” (Silva; Danza, 2022, p. 13).

Melo-Silva (2021) propõe na sua investigação apresentar o percurso da legislação brasileira para a implementação de ações no campo da educação em sua relação com o trabalho. A autora identifica que essa é uma área pouco estudada e faz um interessante resgate histórico desvelando a presença da orientação profissional na legislação brasileira, que se inicia por volta de 1924. Desde lá, os documentos revelam, em alguns momentos, uma aproximação maior do tema com a área da educação, em outros, se aproximam mais da psicologia. Para a autora, de acordo com a legislação brasileira, esse é um tema que tem sido apontado como relevante, mas que na prática não tem sido efetivado, porém, retorna ao cenário brasileiro, em larga escala, com a inserção da competência seis na BNCC que tem como foco o projeto de vida e o trabalho. De acordo com a autora, a Lei nº 13.415/2017 foi promulgada com o objetivo de garantir educação de qualidade à juventude brasileira e de aproximar as escolas da realidade dos/as estudantes. O projeto de vida, nesse sentido, contribui enquanto componente curricular apontando para ações voltadas à orientação profissional. A autora conclui que as intervenções curriculares são relevantes, pois para a adaptação à sociedade atual é necessária a oferta de alternativas para que o jovem aprenda a aprender, “[...] a tomar decisões, a trabalhar e viver no caos e em condições de fragilidade” (Melo-Silva, 2021, p. 18).

Percebe-se nas duas produções, o alinhamento com a educação para o século XXI, contida nas recomendações dos organismos internacionais.

Os trabalhos apresentados nesse eixo evidenciam as grandes mudanças estruturais pelas quais o Ensino Médio vem passando e a imensa flexibilização

curricular a que as escolas estão sendo submetidas a partir da aprovação da Reforma. Percebe-se ao longo da seção, os diversos temas e conceitos que estão sendo inseridos nos currículos como competências a serem desenvolvidas com a justificativa de que se fazem necessários na formação integral do jovem para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI, ou seja, a sociedade neoliberal.

Feitas as considerações necessárias a partir do material encontrado sobre as mudanças curriculares propostas pela Reforma, pela BNCC e pelo componente curricular Projeto de Vida, passam-se às análises do próximo eixo.

### 2.2.3 Componente curricular Projeto de Vida e as estratégias neoliberais

Neste eixo estão agrupadas produções que discutem o contexto de elaboração e de implementação da BNCC e do componente curricular Projeto de Vida. São 6 trabalhos que apresentam análises a partir da perspectiva crítica, desvelando a racionalidade neoliberal que se apresenta nesse cenário (Ferreira, 2018; Pereira; Machado, 2018; Estormovski, 2021; Chaves; Lima, 2022; Jakimiu, 2022; Silva; Morais, 2022).

Ferreira (2018) analisa o potencial de conservação neoliberal contido nos discursos oriundos da BNCC, a partir das influências e recomendações de órgãos multilaterais internacionais que buscam a uniformização das políticas educacionais nos países periféricos com intenção de concretização da nova fase de expansão capitalista, que passa de uma base econômica sustentada pela produção de mercadorias, para uma base econômica sustentada pela especulação financeira. De acordo com a autora, esses interesses em comum formam uma rede de governança que disputam o campo educacional com intenção de reconfigurá-lo e buscam legitimar o discurso para a consolidação de um pensamento hegemônico.

Na mesma linha de pensamento, Pereira e Machado (2018), esclarecem as relações entre a reforma do ensino médio, a teoria do desenvolvimento capitalista dependente e a condição juvenil brasileira. Os autores entendem que a Reforma do ensino médio surgiu de um contexto político e econômico adverso e que a mesma possui “[...] elementos contraditórios, que precisam ser compreendidos a partir das relações sociais que as produziram [...]”, pois traduzem “[...] os conflitos dos interesses de classe característicos do momento político em que é formulada” (Pereira; Machado, 2018, p. 2). Nesse sentido, a Reforma estaria relacionada às

especificidades do modo de produção capitalista dependente marcado pela subalternidade dos países latino-americanos ao mercado mundial e colocado em prática historicamente no Brasil, sendo uma via de preparação dos jovens para a superexploração do trabalho.

Pereira e Machado (2018) também evidenciam que “[...] para compreender a reforma do ensino médio torna-se necessário historicizá-lo enquanto nível de ensino, na sua identidade enquanto instância formativa e as problemáticas que vem enfrentando no decorrer das últimas décadas” (Pereira; Machado, 2018, p. 1).

Em consonância com os dois trabalhos apresentados anteriormente, Jakimiu (2022) faz na sua produção uma densa análise sobre o componente curricular Projeto de Vida enquanto materialização do que denomina Pedagogia do Mercado. Ao longo do texto, esclarece que a Reforma do Ensino Médio, imposta pela Lei nº 13.415/2017, e a homologação da BNCC subsumem em discursos positivos de atendimento à demanda da educação, de participação e de aprendizagem, a lógica neoliberal. Para a autora, o componente curricular Projeto de Vida representa o desmonte do Ensino Médio que, somado à flexibilização do currículo via itinerários formativos, nega o direito à educação e retoma a dualidade historicamente demarcada do ensino médio no Brasil. Ademais, vê com extrema gravidade a substituição de disciplinas com base científica por componentes curriculares compostos por temas e conceitos relacionados às competências socioemocionais, pois tal mudança evidencia que a etapa do Ensino Médio deixa de ser fundamentada na ciência para assumir um caráter motivacional. De acordo com a autora, não reconhecer a ciência como orientadora da vida em sociedade destitui de sentido o próprio fim da educação contribuindo para a alienação e adaptação.

Os estudos de Estormovski (2021), Silva e Moraes (2022) e Chaves e Lima (2022) esclarecem sobre a forte presença das estratégias neoliberais que se materializam a partir da produção da Reforma e da BNCC através das parcerias público-privadas e do empresariamento da educação.

Estormovski (2021) investiga documentos orientadores para implementação do componente curricular Projeto de Vida no estado do Rio Grande do Sul e depara-se com a contribuição do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e do CER (Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora) para facilitar a efetivação do componente curricular. O CER oferece material para a elaboração das aulas e formação para professores e

gestores. A autora enfatiza a centralidade com que o currículo atualmente é colocado diante dos interesses do terceiro setor, representado por fundações e institutos que se intitulam sem fins lucrativos, mas que disputam mediante o oferecimento de cursos, plataformas e materiais didático-pedagógicos “[...] o desenvolvimento de valores, comportamentos e competências que favoreçam uma formação particular, articulada a anseios empresariais.” (Estormovski, 2021, p. 2).

Chaves e Lima (2022) estudam dez planos de aulas do componente curricular Projeto de Vida oferecidos pelo Instituto longo como orientação à prática dos professores do estado de Santa Catarina. A partir de referenciais gramscianos, desvelam em seu texto a inserção do aparelho privado de hegemonia na educação catarinense e as contradições existentes na sociedade brasileira, marcada pelo capitalismo periférico, que é incapaz de absorver “[...] quadros técnicos bem preparados e com maior grau de especialização que acabam por se tornar ‘sobre-educados’ para a escolarização mediana requerida pelas relações de produção” (Chaves; Lima, 2022, p. 546). Nesse sentido, justifica-se a Reforma, que impõe uma formação flexível, pois rebaixando o custo da força de trabalho, conseqüentemente rebaixa-se a formação dos trabalhadores, porém não se justifica a proposta de projetar a vida nesse contexto. No que concerne à proposta do Instituto longo para o componente curricular Projeto de Vida, os autores concluem que a mesma volta-se a promover processos de adaptação por meio da “[...] identificação instantânea entre o indivíduo e as relações sociais que condicionam e determinam a sua existência” (Chaves; Lima, 2022, p. 568).

Por fim, Silva e Morais (2022) também demonstram de forma contundente o contexto político-econômico do qual emergem as reformas de Estado alinhadas às necessidades do capital, sendo uma delas a Reforma Trabalhista, que flexibiliza as leis trabalhistas, e outra, a Reforma do Ensino Médio, que flexibiliza a estrutura curricular. Examinam os discursos produzidos sobre o trabalho em coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o componente curricular Projeto de Vida evidenciando a conexão desse conceito à lógica neoliberal por meio de regularidades encontradas nos discursos das coleções investigadas “[...] relativas às instabilidades do mundo do trabalho e a necessidade de engendrar condutas juvenis flexíveis, proativas e autônomas” (Silva; Morais, 2022 p. 632).

Dos 6 textos analisados nesse eixo, 5 relatam as influências de organismos internacionais na proposição das políticas nacionais, especialmente o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), desvelando a subalternidade do país às recomendações do capital externo.

Todos os trabalhos agrupados neste eixo apresentam em suas análises as parcerias público-privadas que resultam no empresariamento da educação, citando principalmente as influências e ações do Movimento pela Base e do Todos pela Educação, além de uma gama de fundações e institutos do terceiro setor que participaram de forma incisiva na elaboração e na aprovação da BNCC e da Reforma para garantir que os documentos atendessem aos seus interesses.

Realizados os apontamentos essenciais em relação ao eixo de análise, passa-se ao último eixo analítico.

#### 2.2.4 Trabalho e profissão docente na Reforma do Ensino Médio

O quarto e último eixo de publicações analisadas versa sobre trabalho e profissão docente no contexto da Reforma do Ensino Médio. Foram analisadas 6 produções. Os temas encontrados giraram em torno: da percepção docente sobre o Novo Ensino Médio, da ausência de definição de perfil profissional para a atuação com o componente curricular Projeto de Vida, dos possíveis prejuízos à identidade, à carreira e ao trabalho docente decorrentes da flexibilização curricular e da dissolução das disciplinas em áreas do conhecimento (Reyes; Gonçalves 2017; Ciavatta, 2018; Lopes, 2019; Trevisol, 2020; Viana, 2022; Esteves; Oliveira, 2020).

Trevisol (2020) pesquisou a percepção de professores sobre a implementação do Novo Ensino Médio em escolas estaduais do município de Joaçaba, no estado de Santa Catarina. Muitas foram as críticas tecidas pelos/as docentes, principalmente no que se refere ao “[...] seu caráter fragmentado, com pouca relação com a prática e desalinhado das necessidades atuais” (Trevisol, 2020, p. 3). O momento ainda era de implementação nas escolas-piloto e, de acordo com os professores, o modelo apresenta várias falhas, dentre elas: estrutura física, recursos humanos e equipamentos escolares inadequados às exigências da proposta; ausência de informações e formações aos professores para que a

implementação aconteça a contento; predominância do incentivo à formação técnica-profissional de caráter meramente utilitário; inadequações da proposta aos alunos e alunas trabalhadores/as e aos que possuem alguma necessidade especial. Outras preocupações se referiram à valorização da arte e da cultura, que vêm sendo subestimadas na nova proposta, e à possível perda de centralidade das escolas públicas, principalmente na oferta da educação profissional, em detrimento de parcerias público-privadas.

O trabalho de Esteves e Oliveira (2022) discute as implicações do componente curricular Projeto de Vida sobre o perfil docente. O autor e a autora fazem a crítica ao analisar as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, aludindo a não definição, por essa secretaria, de um perfil docente desejável para lecionar o componente curricular. Enfatizam que a falta de definição de perfil profissional e de formação adequada, além de contribuir com a precarização da carreira e com a desvalorização profissional perante a sociedade, submete os estudantes a uma formação deficitária, “[...] visto que existe a real possibilidade de as aulas serem ministradas por profissionais sem qualquer familiaridade com os conteúdos” (Esteves; Oliveira, 2022, p. 3). Fica claro na análise, um entendimento abstrato por parte da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais sobre as atuais condições do trabalho docente, criando expectativas ilusórias quanto às mudanças proferidas pela Reforma e pela BNCC e quanto às exigências do novo componente curricular Projeto de Vida.

As reflexões de Lopes (2019) se assemelham ao trabalho de Esteves e Oliveira (2022) demonstrando as consequências que a flexibilização curricular, a dissolução das disciplinas nas áreas de conhecimento e a inserção de componentes curriculares como o Projeto de Vida podem gerar nas identificações docentes. De acordo com a autora, há práticas e trajetórias disciplinares já instituídas nas escolas, assim como uma organização disciplinar na formação de professores. Nada disso foi respeitado na Reforma imposta e pode levar a graves consequências no que compete ao não rompimento da lógica disciplinar na prática pedagógica e na manifestação de sentimentos de insegurança e fracasso nos docentes. Esses sentimentos também podem gerar hostilidade e indiferença por se verem destituídos de suas identidades profissionais. A autora pontua que:

Com isso não estou querendo defender que as disciplinas são intocáveis ou que as áreas não são uma forma legítima de organização curricular: apenas quero salientar que modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes. (Lopes, 2019, p. 71)

Lopes (2019) se posiciona firmemente contra a existência da BNCC e reforça que qualquer integração curricular só obterá sucesso quando os professores forem ouvidos enquanto produtores de política e quando for considerada sua organização em comunidades disciplinares.

Reyes e Gonçalves (2017), Ciavatta (2018) e Viana (2022) discorrem em suas produções sobre as possíveis implicações da Lei nº 13.415/2017 para o trabalho docente.

Reyes e Gonçalves (2017) compartilham o entendimento de que o neoliberalismo não considera os professores como produtores da política. São vistos apenas como consumidores, tornando-se executores de políticas autoritárias. As autoras resgatam as influências exercidas pelos organismos multilaterais desde os anos 1990, que resultam em políticas educacionais que aumentam as desigualdades e mercantilizam a educação. Analisam os impactos no trabalho docente a partir das mudanças curriculares (redução de disciplinas obrigatórias), das parcerias público-privadas (reconhecimento do notório saber para ministrar aulas na formação técnica e profissional) e da perspectiva do trabalho docente polivalente (formação generalista e interdisciplinar), concluindo que a organização do currículo por áreas acarretará prejuízos na formação dos estudantes, na formação docente, na prática pedagógica docente e na carreira e valorização profissional.

Viana (2022) compreende em sua produção que o trabalho docente no Brasil vem sofrendo implicações das orientações e acordos estabelecidos com os organismos internacionais. Essas relações já foram apresentadas em vários trabalhos ao longo desta revisão de literatura, assim como a linguagem específica utilizada pela política internacional e nacional que visa à produção de consenso e hegemonia (Viana, 2022; Esteves; Oliveira, 2022; Reyes; Gonçalves, 2017; e outros). De acordo com o autor, na tentativa de resolver as crises capitalistas e inserir os países periféricos no processo de globalização, são instituídos mecanismos de controle e gerenciamento que incidem também na área da educação, provocando mudanças no trabalho dos professores e nas suas carreiras.

Ciavatta (2018) faz um resgate histórico do trabalho no Brasil para abordar a imposição e centralização da Reforma do Ensino Médio e suas consequências para a formação e o trabalho docente na formação profissional. De acordo com a autora, o cerne das grandes desigualdades que assolam o país está ligado a pouca ou, em alguns momentos, nenhuma regulação de direitos trabalhistas, herança de anos de escravidão, de depreciação do trabalho manual e de capitalismo dependente.

As relações de capitalismo dependente, que também aparecem nas pesquisas de Ferreira (2018), Pereira e Machado (2018), Chaves e Lima (2022) e Viana (2022), seriam as responsáveis pela intensa exploração do trabalho, prolongação da jornada, baixos salários e, conseqüentemente, redução do poder de compra e do consumo dos trabalhadores. Entendendo como consequência da dependência do capital externo, a autora apresenta a relação da Reforma Trabalhista com a Reforma do Ensino Médio, que precariza as condições de trabalho e ao mesmo tempo forma trabalhadores para condições precárias. Nesse contexto, a autora destaca a progressiva perda de autonomia do trabalho docente devido às interferências do poder institucional.

Ressalta-se nesse eixo de análise a aproximação das produções de Reyes e Gonçalves (2017), Ciavatta (2018), Lopes (2019) e Viana (2022) sobre “[...] a necessidade e relevância da construção de enfrentamento e resistência ativa [...]” (Viana, 2022, p. 72) às investidas de cunho neoliberal e conservador nos processos educativos. “A resistência faz parte da história das lutas para sobreviver aos desastres que atingem a humanidade” (Ciavatta, 2018, p. 221). Para travar as lutas é indispensável compreensão. “A compreensão de um fato não implica a solução do problema que ele contém, mas concorre para organizar forças para sua solução” (Ciavatta, 2018, p. 212).

As produções analisadas nesse eixo evidenciam que a Reforma do Ensino Médio impõe processos de expropriação do trabalho docente pela desregulamentação do trabalho promovida pelas mudanças na legislação trabalhista e pela ingerência a que os professores vêm sendo submetidos na sua prática cotidiana. Essa expropriação é somada às intensas mudanças curriculares que incidem principalmente na etapa do ensino médio, representadas pela inclusão de componentes curriculares como o Projeto de Vida, assim como outros componentes sem base científica reconhecida e objeto de estudo claro, que contribuem para

descaracterizar e desintelectualizar o trabalho docente levando à desqualificação profissional e perda da identidade.

## SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo foi apresentada a revisão de literatura. O termo projeto de vida foi utilizado como descritor principal para a seleção do material, que, combinado a outros descritores que circundam o objeto dessa pesquisa, resultou em 34 produções selecionadas para a análise.

Verificou-se no material selecionado que o termo projeto de vida é estudado em várias áreas, no entanto, na área da educação, as pesquisas se ampliam após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a homologação da BNCC, em 2018, apesar das discussões sobre o tema na área da educação acontecerem desde os anos 1980.

Os textos analisados no eixo 1 permitiram o entendimento de que a expressão projeto de vida no Brasil, seja na educação formal, seja na informal, nasce nas discussões dos anos 1980, com intenções de emancipação do sujeito, relacionadas às intenções de democratização do país, ou seja, sobre a possibilidade da realização do projeto pessoal articulado à realização de um projeto coletivo de nação.

Esse eixo ainda esclarece que as influências do campo econômico na educação, exercidas pelo setor privado nacional e recomendadas por organismos internacionais, modificam os sentidos do termo projeto de vida, que assume diferentes significados na formação das juventudes ao longo do tempo.

Com os trabalhos do eixo 2, pode-se compreender que as mudanças na legislação atual referentes à etapa do ensino médio têm implicado fortemente nos currículos das escolas estaduais do país, principalmente devido à ampla flexibilização curricular gerada pela Reforma, que permitiu a inserção do projeto de vida como um componente curricular nos Referenciais Curriculares e como eixo do currículo, além da introdução de vários temas e conceitos anteriormente trabalhados de forma transversal. Esses temas e conceitos, na proposta atual, tornam-se competências a serem desenvolvidas pelos/as estudantes e assumem sentidos opostos ao de uma formação emancipadora.

As pesquisas que tiveram como foco a análise do tema e do componente curricular projeto de vida nos programas de Educação Integral evidenciam o estreitamento de laços com o setor privado como indutores e condutores da implementação do tema/componente projeto de vida e das competências socioemocionais, especialmente o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Ayrton Senna. Nesse sentido, algumas investigações enfatizam as contradições da atual Reforma, enquanto outras concluem sobre a relevância do trabalho com o componente e com as competências socioemocionais na formação das juventudes. Percebe-se em várias dessas produções um hibridismo teórico na tentativa de explicar o objeto e conflitos conceituais na definição de educação integral.

Ao final desse eixo, são apresentados dois artigos que possuem interface com a área da psicologia. As duas produções demonstram entusiasmo pelo momento atual e estão alinhadas com a atual proposta da Reforma e da BNCC.

As produções apresentadas e analisadas nos eixos 3 e 4 demonstram com notoriedade a necessidade de entender o contexto das influências sofridas na elaboração e na implementação dos documentos oficiais no campo educacional. Esclarecem que, somente analisando o fenômeno estudado na sua totalidade e na concretude das relações políticas, econômicas e sociais com que se apresentam, se chegará a resultados que não corroborem práticas educacionais calcadas na alienação e na dominação.

As pesquisas analisadas no eixo 3 evidenciam as estratégias neoliberais para o campo educacional com a intenção de concretizar a nova fase de expansão capitalista. Essas estratégias estão alicerçadas pelos organismos internacionais, através de financiamentos e recomendações para as Reformas e pelo empresariado nacional, representado por fundações e institutos do terceiro setor.

Essas recomendações externas e pressões internas se materializam na proposta atual, que tem como condutor das práticas educativas o projeto de vida, que enquanto componente curricular representa o esvaziamento do currículo assumindo um caráter motivacional e contribuindo para a adaptação às demandas do mercado de trabalho.

No eixo 4 foram apresentadas produções que analisaram as possíveis implicações da Reforma no trabalho docente e na profissão docente. Os trabalhos evidenciaram que a redução de disciplinas obrigatórias, a organização curricular por

áreas do conhecimento, a inserção de componentes curriculares sem base científica, a formação generalista e as mudanças nas leis trabalhistas poderão impactar negativamente o ensino médio com consequências drásticas para o trabalho docente, assim como, a médio e longo prazo, para a profissão docente.

A partir da revisão de literatura, identificou-se que os estudos sobre o componente curricular Projeto de Vida estão voltados às mais diversas análises da elaboração dos documentos oficiais federais e estaduais sobre as mudanças na estrutura curricular e oferta desse componente. Com o início da implementação da Reforma e da BNCC pelos estados, verificam-se estudos voltados ao entendimento dos possíveis impactos da imensa flexibilização na formação das juventudes, no trabalho docente e na profissão docente.

O levantamento e a análise dos dados bibliográficos contribuíram para o reconhecimento da necessidade de ampliação dos estudos sobre a inserção dos novos componentes curriculares nos currículos do ensino médio e na definição do objeto da presente pesquisa que investiga a implementação da política educacional local, no estado do Paraná, com foco na implementação do componente curricular Projeto de Vida e nas possíveis implicações desse novo componente para o trabalho docente.

### **3 ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

Para o entendimento das implicações das políticas educacionais e curriculares vigentes no trabalho dos professores das escolas estaduais do Paraná, primeiramente se faz necessário conhecer o sistema de ensino e caracterizá-lo.

Com esse fim, a primeira seção deste capítulo faz um resgate histórico das políticas educacionais e curriculares do estado demonstrando o forte alinhamento com os organismos internacionais na formulação e implementação das políticas desde os anos 1990, assim como, as tentativas de superação dessas influências, seja pela resistência e mobilização dos profissionais da educação, seja pelo compromisso assumido pelos governantes em alguns períodos. A segunda seção apresenta a caracterização da oferta do ensino médio atualmente no estado, enfatizando as alterações ocorridas, pós-reforma de 2017. E a terceira seção tem a intenção de situar o componente curricular Projeto de Vida na legislação estadual do Paraná evidenciando as mudanças locais, a partir das determinações federais.

#### **3.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

Do ponto de vista da administração da educação do estado, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) inicia suas atividades em 1947, criada pelo Decreto Lei nº 614/1947.<sup>22</sup>

Antes da criação da SEED, a educação ficava a cargo de uma diretoria da governadoria do estado. Nessa época ainda existiam poucas escolas espalhadas pelo Paraná, mas devido à Reforma Gustavo Capanema pela qual o país passou na década de 1940 e das mudanças econômicas e sociais que estavam acontecendo no país e no estado, houve a necessidade de ampliar o acesso à educação, sendo então criada uma secretaria específica para atender essas demandas. De acordo com Chaves Junior (2020), o final da década de 1940 marca o início de um processo

---

<sup>22</sup> Fonte: materiais disponibilizados no site [www.diaadiaeducacao.com.br](http://www.diaadiaeducacao.com.br) em comemoração aos 70 anos da SEED.

de expansão do ensino secundário no Paraná, com o investimento na ampliação de escolas públicas que ultrapassaram, numericamente, a oferta privada.

Nesse sentido, apesar da educação no estado do Paraná assumir destaque no cenário nacional na década de 1940 e 1950, não fugia das regras da falta de planejamento educacional que acontecia em todo o país. Para Haidar e Tanuri (2004), o crescimento educacional na história da educação do Brasil é resultado de pressões advindas da ampliação da demanda, seja ela pelos interesses do desenvolvimento econômico, seja ela por pressão da sociedade e não a partir de uma política educacional intencionalmente definida, tendo como consequências baixo rendimento, alto índice de evasão e reprovação. Cabe ainda lembrar que o ensino secundário, nessa época, pela força da lei, estava reservado à formação das “elites condutoras” que resultava socialmente em discriminação e segmentação.

Em 1961 foi promulgada pelo presidente João Goulart a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB nº 4.024 foi a primeira legislação que regulamentou o sistema educacional dando poder aos estados para organizar seus próprios sistemas de ensino e regulamentar a criação dos conselhos estaduais de educação.

O estado do Paraná, governado por Ney Braga, sancionou em 5 de dezembro de 1964, a Lei Estadual n.º 4.978 criando o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, constituído pelas redes públicas estadual e municipal e pelas redes privadas. A SEED era responsável por todas as etapas e níveis de ensino ofertados pelo estado, sendo assim era incumbência desta Secretaria organizar, normatizar, assessorar e fiscalizar também as recém-criadas universidades estaduais de Ponta Grossa, Londrina e Maringá (Paraná, 2017a). Em 1987, após a criação da SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior), a SEED passa a responsabilizar-se exclusivamente pela Educação Básica, “notadamente na área do Ensino Médio, principal responsabilidade constitucional legada aos estados, incluída aí a educação profissional de nível médio” (Paraná, 2017a, p. 10).

Pela mesma Lei Estadual (1964) foi criado o Conselho Estadual de Educação que, desde então, institui normas regulamentadoras ao Sistema Estadual de Ensino observando as orientações e determinações do Conselho Nacional de Educação e através de sua Câmara de Educação Superior exerce suas atividades atuando com os cursos de graduação e com as universidades (Paraná, 2017a). O Conselho Estadual de Educação atua juntamente com outros conselhos estaduais e do Distrito

Federal por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FONCEDE).

Nos anos 1970, a política educacional estadual foi marcada pela adequação à Lei nº 5.692/71. A educação, nesse período, passa a ser entendida como técnica, orientada por estudos e pesquisas da situação educacional. Os currículos são prescritos e voltados à formação para o trabalho, e a formação dos professores, assume lugar privilegiado com a intenção de obtenção dos resultados desejados. Para esse fim são produzidos materiais para a indução da prática pelo CETEPAR<sup>23</sup> e estabelecidas as funções de supervisão e orientação nas escolas e nas regionais do estado<sup>24</sup> (Costa, 2013). Cabe lembrar o contexto de influência nacional dos acordos internacionais exercido na Reforma de 1971 que induziu a profissionalização compulsória no ensino de nível médio e implantou a visão utilitarista no ensino.

No final dos anos 1980, o estado do Paraná passa a implementar política curricular própria com a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização e do Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau<sup>25</sup>. O período era de redemocratização do país e a sociedade civil organizada buscava ser ouvida na definição dos rumos das políticas públicas. Sendo assim, no ano de 1990, em parceria com professores universitários, com o sindicato e com professores das redes estadual e municipal, foi publicado o documento *Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná*. Esse documento definiu uma proposta pedagógica para as escolas públicas de 1º Grau, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que se contrapunha às concepções pedagógicas da escola tradicional, da escola nova e tecnicista. O objetivo dessa política curricular era “reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, criando uma abordagem para a alfabetização que englobasse os significados sociais e não somente o ensino de um sistema gráfico” (Bedin; Antônio, 2023, p. 6). Apesar da política curricular desse período ter se concentrado na estruturação do ensino de 1º Grau, de acordo com os

---

<sup>23</sup> O Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná (CETEPAR) foi criado em 1969. Inicialmente cumpriu com a função de treinamento dos professores que atuavam no Ensino Primário do Estado do Paraná (Costa, 2013).

<sup>24</sup> De acordo com a Lei nº 6.636, de 29 de novembro de 1974, artigo 82, “O Poder Executivo poderá fixar, por meio de decretos, regiões administrativas facilitadoras do processo de descentralização e interiorização da ação administrativa das Secretarias de Estado” (Paraná, 1974, n.p).

<sup>25</sup> Fonte: materiais disponibilizados no site [www.diaadiaeducacao.com.br](http://www.diaadiaeducacao.com.br) em comemoração aos 70 anos da SEED.

estudos de Noda (2014), a construção da proposta de reestruturação do ensino de 2º Grau aconteceu de forma semelhante ao Currículo Básico no que diz respeito à participação dos professores por meios dos Núcleos Regionais estabelecidos em 22 microrregiões do estado<sup>26</sup> e à adoção das concepções e fundamentos.

Desde então, no estado do Paraná, são elaboradas políticas curriculares específicas para o seu sistema de ensino. O quadro a seguir mostra os principais documentos da política curricular estadual para o ensino médio desde o final dos anos 1980 até os dias atuais.

Quadro 8 – Principais documentos da política curricular do Paraná para o Ensino Médio (1987 a 2023)

<b>Ano</b>	<b>Governo</b>	<b>Política Curricular</b>
1987-1990	Álvaro Dias (PMDB)	Proposta de Reestruturação do ensino de 2º Grau
1995-2003	Jaime Lerner (PDT/PFL)	Currículo descentralizado – competências e habilidades
2003-2008	Roberto Requião (PMDB)	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
2011-2012	Carlos Alberto Richa (PSDB)	Caderno de Expectativas de Aprendizagem – Educação Básica
2021	Carlos Roberto Massa Junior (PSD)	Referencial Curricular para o ensino médio do Paraná

Fonte: elaborado pela autora com base em Paraná (2017b) e Bedin e Antônio (2023).

Para a compreensão das mudanças ocorridas nas políticas educacionais estaduais, ressalta-se que desde os anos 1980 a administração do estado do Paraná, a exemplo do governo federal, já se “beneficiava” com empréstimos dos fundos internacionais através dos convênios firmados e, conseqüentemente, do atendimento das suas recomendações como condição para a realização de novos empréstimos (Tavares, 2004; Noda, 2014). O currículo nessa época ainda não era uma prioridade para os governos do Paraná, por isso, as recomendações atendidas giravam mais em torno do acesso à educação, afinal as crianças, adolescentes e jovens, precisavam primeiramente estar dentro das escolas.

Contudo, é a partir de 1995, no governo Jaime Lerner, que os princípios neoliberais são sentidos com maior intensidade na educação paranaense. Em consonância com as determinações federais, a marca desse período é a “efetivação

<sup>26</sup> De acordo com Noda (2014), os Núcleos Regionais de Educação são criados na gestão José Richa (1983-1986) e ampliados de 8 para 22 na gestão Álvaro Dias (1887-1991). Atualmente, 32 núcleos regionais compõem a SEED/PR.

da Reforma Educacional tendo como foco central a gestão” (Tavares, 2004, p. 14), que passa a ser orientada pelos moldes da gestão compartilhada ditada pela Gerência da Qualidade Total na Educação<sup>27</sup>.

A qualidade total na educação advém de um modelo gerencial que surge no meio empresarial baseado nos preceitos neoliberais de eficiência, eficácia e qualidade com otimização de recursos (Tavares, 2004). Na educação paranaense será manifestada principalmente pelo incentivo às terceirizações e privatizações, pelo pouco investimento em materiais didático-pedagógicos, pela ausência de discussões curriculares e de formação continuada adequada e pela precarização do trabalho docente devido à contratações sem a realização de concurso público (Mendes; Horn; Rezende, 2020).

Aliada e alinhada às orientações nacionais e recomendações internacionais, as políticas educacionais estaduais aderiram ao processo de descentralização da gestão que nos termos do gerencialismo significou a transferência da responsabilidade da manutenção das escolas para as comunidades locais disfarçada de autonomia. Conforme apontam Mendes, Horn e Rezende (2020):

Durante esse período, a escola pública paranaense foi abandonada à sua própria sorte e passou a assumir funções distantes das necessidades e dos objetivos de uma escola pública, democrática e republicana, como concebida pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei n. 9394/96, que definiu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (Mendes; Horn; Rezende, 2020, p. 5).

Sobre a descentralização administrativa e financeira das escolas do Paraná, Tavares (2004) explicita que:

Não só as festas escolares passaram a ser fonte de renda, mas institucionalizou-se a cobrança de taxas e contribuições dos alunos e pais. A capacitação também passou a depender [...] da contribuição de empresas locais e do voluntariado dos professores. A “venda eleitoral” do espaço escolar consagrou-se: depoimentos revelaram que vereadores e deputados doaram recursos para reformas de banheiros, calçadas e pavimentação, compra de livros, transporte dos alunos etc (Tavares, 2004, p. 48).

---

<sup>27</sup> Tavares (2004) analisa um dos manuais da Fundação Christiano Ottoni sobre Gerência da Qualidade Total da Educação, implementado em Minas Gerais e compara as características presentes no material com os princípios de gestão que estavam sendo adotados no Paraná. A Fundação Christiano Ottoni desenvolveu uma experiência deste modelo de gestão na rede pública de Minas Gerais e difundiu para outras redes que adotaram de forma mais ou menos declarada.

Em relação ao currículo, os efeitos da descentralização foram sentidos numa suposta autonomia dada às escolas na elaboração de suas propostas curriculares. Não foram elaborados documentos próprios para a política curricular estadual nesse período e a utilização do Currículo Básico foi secundarizada. A atuação do estado concentrou-se na elaboração e implementação de programas como: *Qualidade do Ensino Básico do Paraná*, direcionado ao ensino fundamental; *Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná*, direcionado ao ensino médio e o *Programa Correção de Fluxo*, que tinha a intenção de reduzir a distorção idade-série promovendo a aceleração de estudos. Todos esses programas foram financiados pelo BIRD (Noda, 2014).

Após a aprovação da LDB/96 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a atenção da política educacional paranaense volta-se à implementação desses documentos que são balizados pelo conceito de competências e habilidades e pelos pilares da educação contidos no *Relatório Delors*. Atendendo às orientações nacionais o currículo é flexibilizado com a redução de carga horária de disciplinas tradicionais e a criação de disciplinas para supostamente atender às necessidades locais (Noda, 2014). No final da gestão Lerner, de acordo com Noda (2014), o estado do Paraná chegou a ter cerca de 1.700 disciplinas curriculares que priorizavam o enfoque na cidadania (capitalista) e no cotidiano (adaptação e resolução de problemas).

Apesar do imenso desmonte ao qual passou a rede pública de ensino do Paraná nos anos 1990, Roberto Requião é eleito em 2003 com uma proposta oposta ao governo anterior, de combate às políticas neoliberais. Sendo assim, seu governo inicia com a proposição de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, retomando a elaboração de currículo próprio para a educação do estado do Paraná.

Nesse sentido, definiram-se políticas curriculares que retomaram as discussões críticas, pautadas nos princípios que consideram a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia categorias indispensáveis à formação do cidadão (Ferreira; Garcia, 2005), “tendo a práxis como eixo organizador das atividades de ensino e objetivando a formação omnilateral do aluno” (Ferreira; Garcia, 2005, p. 160), ou seja, antes mesmo de se estabelecer uma tentativa nacional de construção de currículos a partir da perspectiva crítica, o Paraná protagonizou a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica que reorganizaram a educação paranaense no período de 2003 a 2010, tendo como marcas: a retomada da clareza

do papel da educação pública, do caráter político do currículo e de sua organização a partir dos objetos de conhecimento (Paraná, 2008).

Além de currículos sólidos com orientação disciplinar e base em conteúdos organizados para o cumprimento da função social da escola pública, em sintonia com um novo momento de construção nacional referenciado no primeiro capítulo deste trabalho, esse período foi marcado pelo incentivo à gestão democrática com o fortalecimento dos órgãos colegiados e à participação da comunidade escolar nas decisões da escola e na elaboração dos seus projetos político-pedagógicos. Fortaleceu-se também a valorização dos profissionais da educação com a elaboração do plano de carreira e a realização de concursos públicos (Mendes; Horn; Rezende, 2020). Foi um período de crescimento real da educação paranaense, com investimento nas escolas e no processo formativo de toda a comunidade escolar que, por consequência, refletiu nos índices nacionais (IDEB).

Apesar das contradições nas quais está inserido o estado contemporâneo e os limites advindos da globalização que torna o país dependente de determinações externas, a educação do Paraná experimentou uma fase de construção coletiva nos governos de Roberto Requião permitindo a retomada da perspectiva crítica no entendimento da educação e demonstrando que é possível implementar uma política educacional que contribua efetivamente para a emancipação humana e diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

Lamentavelmente, a partir de 2011, com a eleição de Carlos Alberto Richa acontece a retomada das políticas educacionais de caráter neoliberal no Paraná. Com altos empréstimos de bancos internacionais e a necessidade de colocar em prática suas cartilhas, retomam-se as políticas de otimização das ações do Estado, de estímulo ao desenvolvimento do mercado e de diminuição dos gastos com o setor público (Sousa, 2013), que aprimoram-se e intensificam-se no governo de Carlos Roberto Massa Junior (Ratinho Junior).

Sousa (2013) investiga a política educacional implementada no governo de Carlos Alberto Richa, no período de 2011 a 2013, e verifica grandes semelhanças com as características de gestão implementada no governo Lerner no tocante à aproximação com o Banco Mundial e à incorporação dos seus direcionamentos políticos e econômicos. Como vimos no primeiro capítulo, a adequação da gestão à internacionalização da economia altera as relações entre público e privado. O Estado assume o perfil desregulamentador e controlador caracterizando-se pela

vinculação com o setor privado e o terceiro setor, identificado como governança. Para Harvey (2014), na governança do Estado neoliberal:

Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação das leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias (que são vantajosas principalmente para eles mesmos). Surgem padrões de negociação que incorporam os negócios e por vezes interesses profissionais na governança mediante contatos próximos e por vezes secretos. (Harvey, 2014, p. 87)

Ao longo da gestão Richa, tudo que foi conquistado na área educacional com esforço da produção coletiva vai dando lugar ao modelo de gestão por resultados. Assim como no governo Lerner, a política curricular é secundarizada. O máximo realizado nesse sentido é a adequação às orientações federais como é o caso da elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem, publicado em 2012.

Para a política de gestão pública por resultados a prioridade na educação é melhorar o rendimento nas avaliações de larga escala e, por consequência, aumentar a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com intenção de melhoria dos índices se institui no Paraná, no ano de 2012, o SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná.<sup>28</sup>, cujas avaliações de diagnóstico, remodeladas em 2019, com o nome de Prova Paraná<sup>29</sup>, chegaram a ser aplicadas em quatro edições durante o ano letivo de 2022. A justificativa do governo Ratinho Junior para a quantidade excessiva de avaliações externas é a necessidade de gerar dados para o redirecionamento das políticas públicas em âmbito estadual e a reorganização do trabalho interno das escolas. Para Marques (2020):

O argumento central utilizado tem sido a necessidade de fornecer à sociedade um indicador de qualidade do ensino, a fim de permitir a mobilização dos agentes escolares no sentido de ajustar suas práticas com o objetivo de melhorar os resultados. Não se pode perder de vista, entretanto, que essa busca por eficiência através de bons resultados em

---

<sup>28</sup> “O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado”. Fonte: Site <http://www.diaadia.pr.gov.br> link: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/index.html>. Acesso em: 20/01/2023.

<sup>29</sup> “A Prova Paraná, é, indubitavelmente, uma ferramenta para o professor, equipe gestora da escola, secretário municipal de educação e sua equipe elaborarem a partir de evidências, ações de melhoria da aprendizagem”. Fonte: Site <http://www.diaadia.pr.gov.br> link: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em: 20/01/2023.

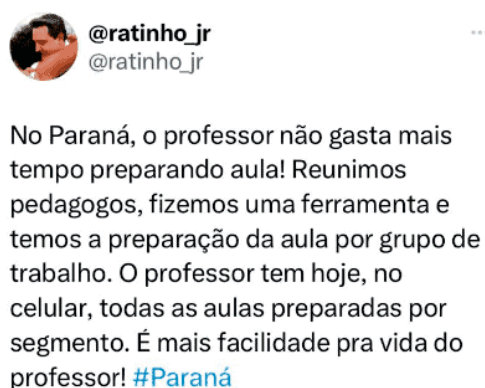
avaliações de larga escala deixa de lado o processo histórico de construção da educação como um bem público, um direito social, que não pode ser regulado como uma mercadoria, deixando de considerar, ainda, as profundas desigualdades internas do sistema educacional brasileiro, além de despolitizar as relações entre o Estado e os cidadãos (Marques, 2020, p. 9)

Juntamente com o SAEP, inicia-se a instauração de mecanismos para o controle do trabalho docente como o Livro de Registro de Classe *Online*, desenvolvido pela CELEPAR<sup>30</sup> e por departamentos da SEED, a partir do ano de 2012. O Registro de Classe *Online* (RCO) é um sistema informatizado que tem como objetivo substituir o Livro Registro de Classe impresso, permitindo os registros de frequência, conteúdo e avaliação com mais rapidez e eficiência, em tempo real (Paraná, 2017a).

Essa ferramenta, hoje denominada RCO+aulas<sup>31</sup>, foi reformulada pela gestão atual sendo inserido mais um campo contendo planos de aula para cada componente e séries. Também podem ser encontrados à disposição dos docentes, vídeoaulas, *slides* e listas de exercícios, ou seja, a função dos professores passa a ser a de executores de uma política, do currículo e de aulas que são planejadas fora da escola.

Sobre essa “inovação”, no final do ano de 2023, pronunciou o governador Ratinho Junior, nas redes sociais:

Figura 3 – Post do governador Ratinho Junior nas redes sociais



Fonte: Jornal Plural. Publicado em: 21/12/2023. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/ratinho-diz-que-professor-nao-precisa-mais-gastar-tempo-preparando-aula-veja-reacoes/#comments>

<sup>30</sup> CELEPAR- Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná

<sup>31</sup> . Fonte: Site <http://www.diaadia.pr.gov.br> link: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco\\_mais\\_aulas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas).

Essa separação de quem planeja e de quem executa é característica do método de atuação gerencialista, denominado de planejamento estratégico. No planejamento estratégico “[...] as análises, as decisões e o acompanhamento ficam centralizados nas mãos da gerência e o processo de execução é incumbência dos demais segmentos da instituição, limitando, assim, os espaços de participação do processo” (Silva; Carvalho, 2014, p. 223). Nesse sentido, a pouca democracia historicamente existente nas escolas, atualmente encontra-se quase nula, limitando as decisões entre as restritas opções de se colocar em prática o que já vem pronto.

Cabe ressaltar, que todos os dados gerados pelas avaliações externas, pelos registros no RCO e pela plataformização de alguns componentes como Inglês e Língua Portuguesa são enviados para o Microsoft Power BI (Business Intelligence)<sup>32</sup>. O Power BI é uma ferramenta elaborada para gestores de empresas, que vem sendo utilizada na educação do Paraná para coletar, organizar, analisar, compartilhar e monitorar dados, com a intenção de “criar uma cultura controlada por dados”.<sup>33</sup>

Essa ampla coleta de dados, realizada pelas ferramentas tecnológicas, vem sendo utilizada para responsabilizar as direções das escolas pelos baixos resultados, caracterizando mais uma estratégia gerencialista – a política de *accountability*. “Nesse processo, tem-se a adoção da descentralização para garantir a eficácia e a eficiência das políticas públicas, acompanhado do processo de responsabilização, transferência de responsabilidades, prestação de contas e transparência” (Silva; Carvalho, 2014, p. 222). O serviço público e a gestão democrática, por sua natureza coletiva, têm como princípio a transparência, no entanto, a inversão que se coloca na política de *accountability* é que a transparência é utilizada para a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso da instituição, sem preocupação com o contexto local no qual a escola está inserida nem com as condições infraestruturais e tecnológicas disponíveis. O princípio da responsabilização exige das direções notas boas e assiduidade dos/as alunos/as para que gerem bons índices, do contrário, sofrem ameaças de destituição de seus cargos, mesmo tendo sido eleitas pela comunidade escolar, como denunciou o

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/>

<sup>33</sup> Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/>

presidente do sindicato dos trabalhadores em educação do Paraná – APP Sindicato, Hermes Leão, em 2020, dizendo que “[...] a Seed transformou os Núcleos Regionais de Educação em ‘tribunais de inquisição’ para destituir diretores de escolas”.<sup>34</sup>

Para a garantia de que as decisões e encaminhamentos impostos por essa política pública sejam colocados em prática, outro mecanismo de controle da execução do trabalho na escola são as tutorias pedagógicas. De acordo com estudo empreendido por Mendes, Horn e Rezende (2020) as tutorias são uma estratégia de formação em serviço, que tem como base o Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social, estratégia já experimentada no Brasil no estado de São Paulo e que tem origem na reforma do ensino da cidade de Nova York (EUA). De acordo com o estudo:

Os tutores desenvolvem seu trabalho a partir de alguns princípios, quais sejam: aprendizagem na prática; parceria; customização; protocolos e combinados; intencionalidade e transparência; e foco na aprendizagem dos estudantes, expressões com amplos sentidos utilizadas pelo documento da Fundação Itaú Social. Os princípios norteadores da prática tutorial, tanto aquela voltada à ação pedagógica quanto a destinada à produção docente, mostram com alguma nitidez a concepção que subjaz esse projeto de formação continuada: gerenciamento e controle da ação docente e pedagógica, com a finalidade de melhorar as notas dos estudantes no ranking dos processos de avaliação em larga escala, como é o caso, por exemplo, do IDEB e da Prova Paraná (Mendes; Horn; Rezende, 2020, p. 12).

Essas práticas secundarizam toda a produção escolar, seu projeto-político pedagógico e seus órgãos colegiados, fragmentando a atuação e as possibilidades de construções coletivas.

Por fim, é fundamental ressaltar o importante papel que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio estão cumprindo no gerenciamento da educação através das avaliações de larga escala e na facilitação das parcerias público-privadas. A padronização e prescrição curricular imposta pela BNCC favorecem “maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma qualidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 402). Já a Reforma do Ensino Médio ampliou as possibilidades de oferta dessa etapa de ensino incentivando parcerias público-privadas,

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://appsindicato.org.br/feder-destitui-direcoes-de-escola-sem-consulta-a-comunidade-escolar/#>

principalmente na educação técnica e profissional e instituiu a flexibilização curricular, separando o currículo em formação geral básica e itinerários formativos, organizados pelos estados, abrindo mais possibilidades de oferta privada da educação nas escolas públicas.

Para cumprir as legislações federais, o governo do estado do Paraná iniciou as alterações nas matrizes curriculares das escolas que ofertam Ensino Médio regular em 2020, reduzindo a carga horária das disciplinas de ciências humanas e inserindo a disciplina de Educação Financeira. Todo esse processo aconteceu sem a participação das escolas. Conforme esclarecem Silva, Barbosa e Körbes (2022):

Não obstante o princípio constitucional da gestão democrática, a adoção da Nova Gestão Pública nos processos de gestão das políticas educacionais difunde instrumentos e práticas que impedem a participação dos/as docentes e de outros segmentos da comunidade escolar nas decisões que os/as afetam (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 405).

Segue-se até o ano de 2023 a aprovação de várias instruções, orientações e da deliberação que regulamentou o Novo Ensino Médio, em 2021, com grandes alterações nas matrizes curriculares que comprometem a formação dos jovens e a vida profissional dos professores.

Pode-se perceber a partir da política educacional aqui descrita, a lógica empresarial estabelecida na condução da educação estadual do Paraná atualmente, manifestando-se na gestão e no planejamento, na execução e na avaliação das políticas públicas.

Para melhor compreensão sobre o objeto de estudo deste trabalho, na próxima seção será realizada uma caracterização do atendimento do ensino médio no sistema de ensino do estado do Paraná.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

O Sistema Estadual de Educação do Paraná é composto atualmente por 32 núcleos regionais de educação, distribuídos nos 399 municípios do estado. Ao todo, são 2.104 escolas que ofertam, em sua maioria, turmas regulares dos anos finais do

ensino fundamental e ensino médio atendidas pela administração estadual, representando 22% dos estabelecimentos de ensino do estado<sup>35</sup>. Número aproximado de estabelecimentos verifica-se no atendimento da rede privada, no atendimento de toda a Educação Básica, contando com aproximadamente 2.106 escolas em 2022, correspondendo a 22% dos estabelecimentos. 55% do atendimento acontece nas escolas municipais, totalizando 9.453 estabelecimentos de ensino<sup>36</sup> que compõe a Rede.

A figura a seguir apresenta uma tabela com o número de escolas por etapa e modalidade de ensino, distribuídas nos 32 núcleos da administração estadual, conforme informa a SEED.

Figura 4 – Número de estabelecimentos de ensino atendidos pela administração estadual

Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino											Fonte: Replica-SAE Data: 09/12/2023 20:30		
Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas	Modalidade de Ensino										
			Educação Infantil - Pré Escola	Regular		Ensino Médio	Ed. Prof. Subs-Nível Técnico	Educ. Prof. Integ. a EJA - PROEJA	Ed. de Jovens e Adultos			Educação Especial	
				Anos Iniciais	Anos Finais				Fase I	Fase II	Ensino Médio		
1 - APUCARANA	16	62	0	0	59	49	6	0	0	9	9	57	
2 - AREA METROR.NORTE	14	111	0	1	103	95	4	0	1	16	16	86	
3 - AREA METROR.SUL	14	137	0	0	126	121	8	0	0	13	12	92	
4 - ASSIS CHATEAUBRIAN	7	28	0	0	25	20	0	0	0	1	2	23	
5 - CAMPO MOURAO	16	55	0	0	49	42	2	0	0	6	8	42	
6 - CASCAVEL	18	93	0	0	87	73	5	0	2	8	9	83	
7 - CIANORTE	12	33	0	0	26	23	2	0	0	5	6	31	
8 - CORNELIO PROCOPIO	19	68	4	4	57	46	6	0	0	4	5	44	
9 - CURITIBA	1	153	2	2	139	128	14	0	0	25	29	127	
10 - DOIS VIZINHOS	7	32	0	0	29	14	0	0	0	1	1	23	
11 - FOZ DO IGUAÇU	9	63	2	2	59	55	4	0	2	13	11	53	
12 - FRANCISCO BELTRAO	20	88	0	0	83	48	4	0	1	7	7	49	
13 - GOIOERE	9	31	0	0	26	20	1	0	0	4	4	20	
14 - GUARAPUAVA	8	59	2	2	52	51	3	0	1	4	4	48	
32 - IBAITI	9	32	1	1	28	23	1	0	0	2	1	23	
15 - IRATI	9	54	1	1	50	44	5	0	0	2	5	51	
16 - IVAIPORA	14	53	2	2	47	37	4	0	0	4	5	52	
17 - JACAREZINHO	12	47	2	2	42	37	4	0	0	5	5	36	
31 - LARANJEIRAS DO SUL	10	58	9	9	52	47	1	0	1	3	4	44	
20 - LOANDA	12	27	0	0	24	23	1	0	0	4	4	26	
18 - LONDRINA	19	123	6	6	111	101	11	0	2	10	14	91	
19 - MARINGÁ	25	92	0	1	81	70	11	0	1	18	16	87	
21 - PARANAGUA	7	60	4	4	55	45	6	0	0	10	11	25	
22 - PARANAVAI	21	44	0	0	38	30	6	0	1	9	10	41	
23 - PATO BRANCO	15	72	5	5	68	55	2	0	0	7	4	57	
24 - PITANGA	7	34	0	0	32	31	2	0	0	2	2	33	
25 - PONTA GROSSA	11	112	0	0	103	81	7	0	1	6	8	95	
26 - TELEMACHO BORBA	7	49	3	3	46	39	3	0	0	6	4	38	
27 - TOLEDO	16	92	3	3	81	55	5	0	1	7	7	65	
28 - UMUARAMA	19	68	0	0	58	41	7	1	2	9	12	56	
29 - UNIAO DA VITORIA	9	45	1	1	42	40	2	0	0	7	7	44	
30 - WENCESLAU BRAZ	7	29	0	0	24	24	1	0	0	3	3	25	
<b>Total do Estado</b>	<b>399</b>	<b>2104</b>	<b>47</b>	<b>49</b>	<b>1902</b>	<b>1608</b>	<b>138</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>230</b>	<b>245</b>	<b>1667</b>	

OBS: O mesmo estabelecimento pode ofertar mais de uma modalidade/etapa de ensino.

Fonte: Dados retirados do site <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/framegeralest.jsp> (2023)

Cada estabelecimento pode ofertar mais de uma etapa de ensino e modalidade, sendo assim, das 2.104 escolas mantidas pela administração estadual, 1.902 escolas, cerca de 90%, atendem turmas de ensino fundamental e 1.608 escolas, aproximadamente 76%, atenderam turmas de ensino médio em 2023. 138

<sup>35</sup> Dados retirados dos sites [http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_geralest.jsp](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp) e <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. Acesso em: 22/04/2023.

<sup>36</sup> Dados retirados da sinopse do Censo Escolar 2022.

escolas ofertaram Educação Profissional subsequente de nível técnico, segundo os dados apresentados. O ensino médio também foi ofertado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 245 escolas. Existe somente uma escola no Paraná ofertando atualmente a Educação Profissional integrada à EJA (PROEJA), localizada na cidade de Umuarama.

Para complementar os dados disponibilizados pela SEED e contribuir no entendimento da evolução da oferta do ensino médio no Paraná, segue coleta realizada no Censo Escolar, do período de 2018 a 2022.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos que ofertam ensino médio no Paraná – 2018 a 2022

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Ensino Médio	1534	1536	1538	1566	1587
Ensino Médio Integrado	173	162	160	153	533
Normal/Magistério	151	147	141	136	128
Técnico Concomitante	10	27	23	1	1
Técnico Subsequente	204	198	190	167	148
FIC – Concomitante*	---	---	---	1	---
EJA	326	323	328	311	296
PROEJA**	4	3	3	1	1
FIC – EJA	---	2	---	1	2

\*Curso de qualificação – Formação Inicial e Continuada.

\*\*EJA integrada a Educação Profissional.

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep 2018-2022. Elaborada pela autora (2024).

Observa-se na série histórica coletada um aumento do número de estabelecimentos ofertando ensino médio regular, principalmente após 2021, ano de implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio e 2022, ano de implementação do Novo Ensino Médio, em todas as escolas do Paraná. Em paralelo, há uma tendência de redução da oferta, dos cursos técnicos ofertados na modalidade Integrada, no período de 2018 a 2021 e subsequente, no período de 2018 a 2022. A oferta de técnico concomitante oscila de 2018 a 2020, apresentando uma redução drástica em 2021 e 2022, com somente um estabelecimento de ensino ofertando essa modalidade. Dado que impressiona é o aumento apresentado na oferta do ensino médio integrado em 2022, representando um acréscimo de cerca de 30% se comparado com os anos anteriores. O que não está claro nessa informação é qual oferta de curso foi considerada ensino médio integrado. Nos termos da Reforma do Ensino Médio, no currículo do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional existe integração curricular.

Nesse sentido, desde 2021, no estado do Paraná, há o incentivo e a promoção da abertura de turmas de ensino técnico nas escolas, através de parcerias público-privadas que se ampliam com o início da implementação do Novo Ensino Médio, em 2022. O direcionamento foi para os cursos de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sistemas que passaram a ser ofertados por meio de uma polêmica “parceria” realizada pelo governo do estado com o Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR, no valor de R\$ 38,4 milhões, com a justificativa de que não há profissionais habilitados na rede estadual de ensino para trabalhar com determinados componentes curriculares desses cursos. Essa ação gerou indignação e mobilizações da sociedade, das escolas e dos alunos durante o ano de 2022 devido ao impedimento determinado aos professores da Rede em assumir aulas nesses cursos e à forma como as aulas foram colocadas em prática nas escolas.

Pelos dados apresentados na tabela, ainda pode-se notar algumas esparsas experiências de cursos FIC sendo realizadas pelo estado e o declínio na oferta da EJA com o fechamento de turmas e escolas conforme denúncia da APP- Sindicato em notícia publicada no final de 2023, que aponta 59% de queda nas matrículas nessa modalidade entre 2019 e 2022 (APP-Sindicato, 2023a).

Em relação às matrículas na educação básica, de acordo com dados da SEED, em 2023, o estado do Paraná contou com 1.153.303 estudantes matriculados, em 51.608 turmas. Os mesmos sites foram acessados em outubro de 2022. Naquela data, a SEED contava com 2.109 escolas e informava 999.835 matrículas, o que sugere o fechamento de cinco escolas no estado do Paraná nesse interstício com aumento no número de matrículas. Um aumento de 153.468 estudantes, com diminuição do número de escolas.

Os dados encontrados no Censo Escolar sobre matrículas na etapa do ensino médio são os seguintes:

Tabela 2 – Matrículas na etapa do ensino médio regular no Paraná – 2018 a 2022

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
1ª série	139.793	130.631	132.183	112.101	133.230
2ª série	114.173	109.502	116.769	100.943	118.631
3ª série	98.566	93.242	101.318	93.276	104.464
Total	352.532	333.375	350.270	306.320	356.325

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep 2018-2022. Elaborada pela autora (2024).

A partir da exposição dos dados de matrícula, pode-se perceber uma redução de estudantes no ano de 2019 que talvez possa ser explicada pelo contexto nacional e estadual de mudança política, econômica e social. Outra queda, um pouco mais incisiva acontece no segundo ano da pandemia, 2021, que pode ser explicada por diversos aspectos como: dificuldades econômicas, sociais e emocionais impostas pela Covid-19, ensino remoto, falta de acesso e manejo da tecnologia, dificuldade das escolas em efetivar a busca ativa, entre outras situações que foram geradas pela doença e também pela conjuntura do país que estão evidenciadas em diversos estudos, nos quais pode ser citado o livro *Aulas não presenciais em tempos de pandemia: improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná*, produzido por profissionais da educação no ano de 2020. Após a grande queda observada em 2021, as matrículas na etapa do ensino médio voltam a crescer no Paraná em 2022.

Outra informação importante revelada pelos dados é o afunilamento nas matrículas que acontece ao longo da trajetória do ensino médio. A dificuldade de permanência dos estudantes é uma das mazelas enfrentadas por essa etapa de ensino em todo o país, no entanto, esse fato não pode ser interpretado apenas por supostas falhas na estrutura curricular. Vários são os fatores intra e extra-escolares que incidem no abandono e na evasão, que vão muito além do currículo, conforme aponta Cruz (2021):

O fato de a maior parte das iniciativas governamentais abrangerem alterações na estrutura e matrizes curriculares, mostra que essa dimensão tem adquirido protagonismo como justificativa dos problemas e também como a solução dos mesmos. A escolha entre atribuir predominantemente responsabilidade ao currículo ou considerar as condições das escolas, dos professores e dos jovens, é uma escolha política que contém em si, uma visão determinista da forma como a política curricular repercute nos desafios educacionais (Cruz, 2021, p. 16).

Em 2008, o Paraná iniciou a implementação de ações voltadas à Educação de Tempo Integral, por meio da oferta de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar através do programa federal Mais Educação e do programa estadual Viva Escola. Em 2012, iniciou a oferta de turno integral no ensino fundamental, totalizando o atendimento dessa modalidade em 29 escolas, no ano de 2013. Em 2016, foi realizado um projeto-piloto implantando a educação em tempo integral em 3 escolas de ensino médio. Com a adesão da SEED ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, no final do

mesmo ano, somaram-se 18 escolas ofertando tempo integral para o ensino médio. Em 2019, a SEED assina um Acordo de Cooperação Técnica com o ICE para implantar o modelo Escola da Escolha nas escolas de tempo integral do Paraná. Em 2021, a educação de tempo integral passou a ser ofertada em dois formatos: Integral Mais – oferta simultânea de turmas com atendimento integral e turmas com atendimento parcial – e Programa Paraná Integral – que oferta exclusivamente educação em tempo integral. No ano de 2023, a oferta dessa modalidade atingiu o número de 253 escolas nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, atendendo aproximadamente 55 mil alunos. Em 2024 a intenção é totalizar 400 escolas na oferta desse modelo (Paraná, 2023c).

Segue os dados de matrícula do ensino médio na educação em tempo integral retirados do Censo Escolar.

Tabela 3 – Evolução da matrícula na oferta de Ensino Médio em Tempo Integral

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Matrículas	7.761	9.012	10.791	10.975	15.873

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep 2018-2022. Elaborada pela autora (2024).

Desde 2019, o Paraná vem implantando o modelo de escolas Cívico-Militares. Inicialmente, foram militarizados 6 colégios como parte do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, tendo sua gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa colocada em prática numa parceria do MEC com o Ministério da Defesa, alcançando o número de 12 no ano de 2022. Em 2020, 194 colégios foram militarizados pelo Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná em parceria com a Secretaria de Segurança Pública, numa configuração muito semelhante a do programa nacional. O programa nacional foi elaborado no governo Bolsonaro e extinto em 2023, pelo governo Lula da Silva. Em 2023, nova consulta pública foi realizada em 126 escolas estaduais, sendo que 83 aceitaram a militarização. As 12 escolas do programa nacional foram incorporadas ao programa estadual no ano de 2024, totalizando 289 escolas Cívico-Militares no estado do Paraná, que corresponde a 13% do atendimento.

As escolas Cívico-Militares, no modelo implementado pelo estado do Paraná, funciona em dois turnos, matutino e vespertino o que implica no fechamento do turno da noite e no desamparo de vários estudantes. De acordo com publicação no site da APP-Sindicato:

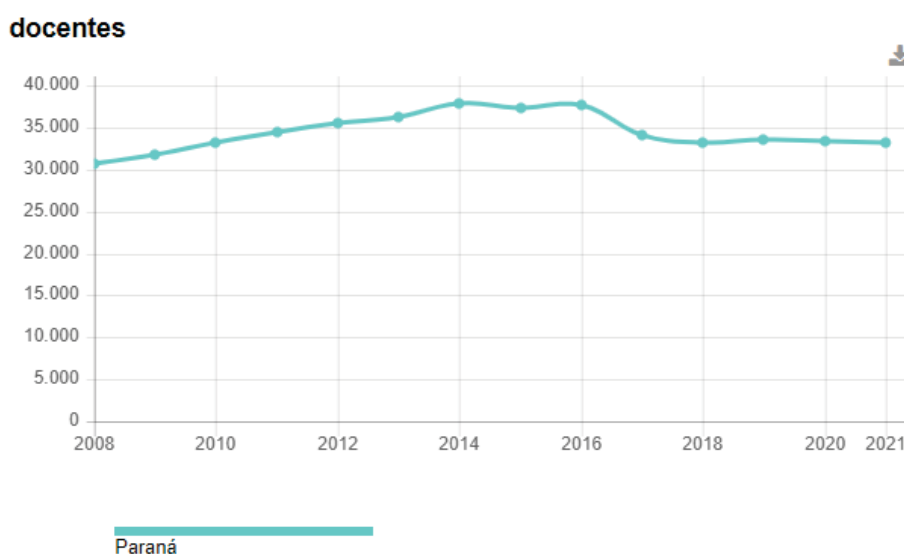
Ao encerrar a gestão democrática e adotar a militarizada, a Secretaria da Educação (Seed) fecha as turmas do ensino noturno, expulsando das escolas os(as) estudantes que, por enfrentarem mais dificuldades para concluir os estudos, registram menores índices de frequência e aprovação (APP-Sindicato, 2023b).

De acordo com dados da SEED as matrículas no ensino noturno apresentaram queda nos últimos anos. Em 2020, o atendimento às turmas de ensino médio no período noturno era de 33% (Paraná, 2021j).

Quanto aos profissionais da educação, de acordo com o Censo Escolar de 2022, o Paraná contava com 44.342 professores na educação básica pública estadual, destes, 29.811 (67%) lecionaram no ensino médio regular.

Vejamos a série histórica a seguir.

Figura 5 – Número de docentes do ensino médio do estado do Paraná – Série histórica 2008-2021



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa>. Acesso em: 11/01/2024.

Observa-se, pelo gráfico do IBGE apresentado, um decréscimo na quantidade de professores que lecionam no ensino médio desde 2016, tendo pouca variação de 2018 a 2021.

Os dados do Censo Escolar apresentam números semelhantes, conforme tabela a seguir.

Tabela 4 – Quantidade de professores da SEED do Paraná – 2018 a 2022

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Educação Básica	45.068	45.730	45.410	43.139	44.342
Ensino Médio	27.884	28.201	27.958	27.936	29.811

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep 2018-2022. Elaborada pela autora (2024).

Percebe-se tendência de queda na quantidade de professores da educação básica da administração pública estadual apresentando menor número em 2021, ano da pandemia. Em 2022, volta a aumentar, mesmo assim verifica-se aproximadamente 1.000 professores a menos na Rede.

A oscilação encontrada nos números de professores que lecionam no ensino médio provavelmente acontece pelo fato de que professores das disciplinas que constam nos currículos do ensino fundamental e ensino médio, como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, transitam entre as etapas de ensino. O aumento considerável em 2022 pode ser atribuído à implementação do Novo Ensino Médio, no entanto, considerando os dados há pouco examinados, somados aos que comprovam o aumento de matrículas em 2023 e o fechamento de escolas é possível que uma das implicações seja a intensificação do trabalho docente.

Os dados sobre a quantidade de professores podem ser complementados quando verificamos o vínculo empregatício com a SEED, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 5 – Vínculo dos docentes com a SEED do Paraná – 2018 a 2022

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
<i>Educação Básica</i>					
QPM*	29.384	28.831	27.426	25.830	24.076
Temporário	16.777	18.019	18.922	18.054	21.042
Terceirizado	127	99	61	52	134
Contrato CLT**	131	146	124	158	242
<i>Ensino Médio</i>					
QPM*	18.669	18.225	17.364	16.634	15.630
Temporário	9.556	10.269	10.947	11.612	14.498
Terceirizado	23	24	10	7	61
Contrato CLT**	66	66	49	47	97

\*Quadro Próprio do Magistério.

\*\*Contrato via Consolidação das Leis do Trabalho.

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep 2018-2022. Elaborada pela autora (2024).

Os dados referentes ao vínculo confirmam a tendência de queda de professores do Quadro Próprio do Magistério, ou seja, professores efetivos e o aumento de professores com vínculos temporários. Em 2022, chegou-se ao número

de 24.076 docentes com vínculo efetivo e 21.042 contratados temporariamente, indicando que quase metade (46%) dos professores atualmente são transitórios nas escolas do Paraná. O vínculo temporário tem sérias implicações para o docente, que sofre com a precariedade e para a escola, na organização do trabalho pedagógico.

Tomando como referência o ano de 2013 em que foi realizado concurso público, a perda de professores efetivos gira em torno de 7 mil. Em 2023, a SEED realizou concurso público para o provimento de 1.256 vagas, após 10 anos sem a contratação de professores efetivos. Essas vagas irão suprir aproximadamente 17% da demanda demonstrando a precarização e a desvalorização do trabalho docente pelas gestões do estado do Paraná na última década, atreladas às adequações dos ditames neoliberais.

Não foram encontrados dados sobre o componente curricular/disciplina Projeto de Vida nem sobre a implementação do Novo Ensino Médio no estado.

Vejamos na próxima seção, como o projeto de vida insere-se na legislação e no currículo do estado do Paraná.

### 3.3 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA LEGISLAÇÃO ESTADUAL DO PARANÁ

O início das mudanças referentes à implementação da Reforma e da BNCC nos estados acontece no ano de 2019. Ano em que assume como governador do estado do Paraná Carlos Massa Ratinho Junior<sup>37</sup> e como Secretário da Educação e do Esporte, o empresário Renato Feder<sup>38</sup>.

No entanto, para a compreensão com mais propriedade de como o tema projeto de vida se torna componente curricular nas matrizes curriculares dos estados se faz necessário, primeiramente, averiguar a atuação do CONSED e dos agentes privados nesse processo.

---

<sup>37</sup> Carlos Roberto Massa Junior, conhecido como Ratinho Junior, é empresário, comunicador e político brasileiro. Nasceu em Jandaia do Sul, Norte do Paraná. Filho do apresentador Carlos Roberto Massa (Ratinho). É filiado ao Partido Social Democrático (PSD). Foi deputado estadual, deputado federal, secretário de Estado e desde 1 de janeiro de 2019 é governador do estado do Paraná, estando no seu segundo mandato.

<sup>38</sup> Renato Feder é paulistano, empresário, sócio e diretor-executivo da empresa Multilaser. Afastou-se de suas funções na empresa no ano de 2018 para assumir a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, permanecendo até 2022.

Conforme explicitado no primeiro capítulo, é na versão final da BNCC, devido às influências externas e internas, que o projeto de vida se torna eixo e fio condutor das práticas no ensino médio. As influências externas dos organismos internacionais foram alvo de reflexões em vários momentos ao longo deste trabalho, mas, quem foram os atores internos que influenciaram no delineamento do projeto de vida na atual Reforma e BNCC?

De acordo com os estudos de Cruz (2021) e Braggio e Silva (2023), o processo de construção da BNCC vai se tornando menos democrático e mais impositivo ao longo da elaboração do documento, com a restrição da participação coletiva que faz críticas à proposta e a concessão cada vez maior da participação de agentes privados e do terceiro setor, que valorizam as características de flexibilização curricular e de inserção do projeto de vida como eixo central do currículo e como componente curricular nas três séries do ensino médio.

A partir de então, experiências educacionais promovidas pela iniciativa privada que já estavam acontecendo no país, passam a ganhar notoriedade na produção da Base, como é o caso do Instituto Ayrton Senna, no desenvolvimento das competências socioemocionais e do ICE, na construção do projeto de vida, além de pesquisas financiadas pela Fundação Lemann com o apoio do Movimento Todos pela Educação (Braggio; Silva, 2023). Conforme explicam Braggio e Silva (2023):

O ICE, desde 2003, ano de sua criação, tem como foco o jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Esse Instituto pernambucano é um dos pioneiros desse novo modelo de educação com ênfase no PV. Ele criou um Modelo considerado inovador, denominado Escola da Escolha, que possui materiais didáticos sobre PV que foram adotados por algumas escolas brasileiras antes do debate sobre a construção de uma base comum curricular. O Modelo envolve expansão do tempo de permanência na escola, oferecendo aos jovens uma educação em tempo integral, e a gestão escolar funciona por meio de parceria público-privada. As experiências desenvolvidas pelo ICE são citadas em materiais produzidos por órgãos multilaterais como exemplos a serem seguidos. Quanto ao Projeto de Vida presente no Modelo Escola da Escolha, ele é tanto eixo orientador quanto componente curricular, que tem como objetivo estimular os jovens a transformar sonhos em metas para direcionarem suas vidas (Braggio; Silva, 2023, p. 13).

Até 2010, o ICE concentrava sua atuação apenas em Pernambuco e no Ceará. De 2011 a 2017, expande seu modelo educacional para quase todas as regiões do Brasil, ficando de fora somente a região Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Amazonas e Amapá. Nesse período, passam a integrar o ICE, o Instituto

Natura, o Grupo Fiat e o Instituto Sonho Grande. Em 2019 fazem adesão à proposta: Paraná, Minas Gerais e Amazonas.

A figura a seguir mostra a atuação do ICE no Brasil hoje.

Figura 6 – Mapa de atuação do ICE no Brasil



Fonte: Site do ICE. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 11/01/2024.

Esse cenário leva à compreensão de que a legislação instituída em 2018 somente legaliza o que já estava acontecendo na prática há algum tempo e abre as portas para que o setor privado e o terceiro setor tenham acesso à recursos públicos para efetivar o seu projeto educativo.

Mas, e o CONSED?

No início de 2019, o CONSED constitui a *Frente Currículo e Novo Ensino Médio* com intenção de contribuir na construção dos currículos dos estados e na implementação do Novo Ensino Médio. Dessa Frente participam profissionais da área da educação convidados e também os parceiros declarados no site do CONSED: Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna.<sup>39</sup> A Frente elabora um documento intitulado *Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos*. Dentre às diversas

<sup>39</sup>Informações disponíveis no site: <https://www.consed.org.br/noticia/mec-e-terceiro-setor-apoiam-estados-na-construcao-dos-curriculos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 11/01/2024.

recomendações, sobre o projeto de vida, recomenda-se “[...] que seja transformado em componente curricular com carga horária de, pelo menos, dois tempos de aula por semana, a ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio” (CONSED, 2019?, p. 5).

Dito isto, em 2019, a SEED paranaense exara apenas uma instrução que atende às mudanças da Reforma, a Instrução Normativa Conjunta nº 08/2019, que dispõe justamente sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral. A primeira vez que o projeto de vida aparece na legislação estadual atual é como componente curricular/disciplina.

Na Instrução, a carga horária das disciplinas é determinada, constando 2 horas-aula semanais para o componente curricular Projeto de Vida no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio em Tempo Integral, conforme segue.

Figura 7 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral 2019

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná			
CURSO (n.º do código): Ensino Médio – Tempo Integral			
TURNO: Único	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200 dias	C.H. TOTAL DO CURSO: 4.500 horas	
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA:	
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)	SÉRIE E NÚMERO DE AULAS SEMANAL		
	1º	2º	3º
Língua Portuguesa	6	6	6
Língua Inglesa	2	2	2
Educação Física	2	2	2
Arte	2	2	2
Matemática	6	6	6
Física	3	3	3
Química	3	3	3
Biologia	3	3	3
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
Disciplinas Eletivas <sup>3</sup>	2	2	2
Práticas Experimentais	2	2	2
Estudo Orientado	6	6	6
Preparação Pós-Médio	0	0	2
Projeto de Vida	2	2	0
<b>Total de horas-aula semanais<sup>2</sup></b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Local, dia, mês, ano.

\_\_\_\_\_  
Direção (Nome, assinatura, carimbo)

<sup>1</sup> Matriz curricular de acordo com LDB nº 9394/96.

<sup>2</sup> Serão ofertadas 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos por dia.

<sup>3</sup> Disciplina semestral a ser escolhida pela instituição/comunidade escolar de acordo com interesse dos estudantes.

Fonte: Instrução Normativa Conjunta nº 08/2019 – DEDUC/DPGE. SEED. PR. Anexo Único.

Em 2020, conforme orientações federais sobre a implementação das Escolas-Piloto, a SEED determina, pela Instrução Normativa Conjunta nº 010, a Matriz Curricular do Ensino Médio das escolas do Programa de Apoio ao Novo Ensino

Médio, da rede pública de educação, com carga horária anual de 1.000 horas, a partir do ano letivo de 2021.

Essas escolas adequaram suas Matrizes Curriculares para trinta horas-aula semanais, perfazendo uma jornada diária de seis horas-aula num total de mil horas anuais, em 200 dias letivos, a partir de um modelo único elaborado pela SEED, conforme segue. Nesse modelo, o componente curricular Projeto de Vida conta com 2 horas-aula semanais nos três anos do Ensino Médio.

Figura 8 – Matriz Curricular das escolas do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO: 009 - Ensino Médio				
TURNOS:	C.H. TOTAL DO CURSO: 3.000 horas	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2021	FORMA: Simultânea			
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
BASE NACIONAL COMUM	ARTE	1	1	1
	BIOLOGIA	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	FILOSOFIA	1	1	1
	FÍSICA	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4
	MATEMÁTICA	3	3	3
	QUÍMICA	2	2	2
SOCIOLOGIA	1	1	1	
<b>Total de horas-aula semanais</b>		<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>
PARTE DIVERSIFICADA	DISCIPLINAS ELETIVAS <sup>2</sup>	3	3	3
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1	1	1
	LEM – ESPANHOL <sup>3</sup>	4	4	4
	LEM – INGLÊS	2	2	2
	PROJETO DE VIDA <sup>4</sup>	2	2	2
<b>Total de horas-aula semanais</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>Total de horas-aula semanais<sup>5</sup></b>		<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>

<sup>1</sup> Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96; Portaria MEC n.º 649/2018; Portaria MEC n.º 1.023/2018; Portaria MEC n.º 1.024/2018.

<sup>2</sup> Componente curricular a ser definido conforme orientação específica do Departamento de Programas para Educação Básica.

<sup>3</sup> Matrícula facultativa para o estudante, ofertado no CELEM em contraturno.

<sup>4</sup> Disciplina específica em razão das especificidades das escolas do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

<sup>5</sup> Serão ministradas 06 (seis) aulas diariamente, com duração de 50 minutos cada, totalizando 30 aulas semanais em cada série.

Fonte: Instrução Normativa Conjunta nº 010/2020 – DEDUC/DPGE. SEED. PR. Anexo Único.

Ainda no ano de 2020, a Secretaria de Educação do Paraná, através da Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020, altera a Matriz Curricular do Ensino Médio então vigente, padronizando-a em toda a Rede.<sup>40</sup>

<sup>40</sup>As Matrizes Curriculares anteriores foram fruto de um processo democrático de composição das Matrizes Curriculares encaminhado no período de 2003 a 2010, onde os estabelecimentos de ensino elaboravam suas Matrizes e a regulamentação obedecia ao “princípio da equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra”. Instrução nº 21/2010 - SUE/SEED.

Mesmo sem constar no texto da instrução as intenções e justificativas sobre tais alterações numa composição que estava para ser extinta, foram retiradas aulas dos componentes curriculares Arte, Filosofia e Sociologia, dos três anos do Ensino Médio, permanecendo os três componentes com uma hora-aula semanal. Essas aulas foram transferidas para Língua Portuguesa e Matemática, que somaram respectivamente, 4 horas-aula e 3 horas-aula semanais, contando com a inserção ainda, do componente curricular Educação Financeira (1 hora-aula semanal nos três anos do Ensino Médio), na parte diversificada do currículo.

Cabe ressaltar que essa Instrução Normativa tem data de 16 de dezembro de 2020, assinada pela Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar, em 17 de dezembro e pela Diretoria de Educação, em 18 de dezembro, chegando ao conhecimento das escolas posteriormente. O ano letivo de 2020 terminou no dia 18 de dezembro, o período era de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. Não houve participação das comunidades escolares nem de entidades que representam os profissionais da educação nessa decisão. Também não houve possibilidade de questionamentos e as manifestações contrárias<sup>41</sup> a esse ato arbitrário da SEED não obtiveram sucesso. No ano seguinte, as escolas apenas fizeram as adequações necessárias. Conforme asseveram Silva, Barbosa e Körbes (2022):

Dentre os principais pontos da argumentação contrária à alteração da matriz curricular, é oportuno destacar que o processo foi desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 403).

2021 foi um ano intenso de regulamentações e elaboração de documentos para a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná. Mesmo sendo um ano letivo ainda muito conturbado devido à pandemia da Covid-19, iniciando de

---

<sup>41</sup> Instituições e entidades que se manifestaram contrárias: Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, Coletivo Humanidades, APP-Sindicato, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR, além de ter sido realizada uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, uma carta denúncia protocolada junto ao CEE/PR e ao Ministério Público do estado e outras tentativas de diálogo junto à SEED (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

forma remota e terminando de forma híbrida, foram encontrados dez documentos, conforme quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Regulamentações referentes ao Novo Ensino Médio exaradas pela SEED em 2021

<b>Documento</b>	<b>Objetivo/Normalização</b>
Instrução Conjunta nº 004/2021 – DEDUC/DPGE/SEED.	Orientar as instituições de ensino a reelaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) em relação aos novos componentes curriculares que passaram a ser ofertados e o Regimento Escolar por meio de Adendo de Alteração/Acréscimo.
Orientação N.º 06/2021 – DPGE/DLE	Orientar os Núcleos Regionais de Educação quanto aos procedimentos relacionados à implantação de novas Matrizes Curriculares no ano de 2021 para vigorarem a partir do ano de 2022.
Instrução Normativa Conjunta n.º 004/2021 - DEDUC/DPGE/SEED	Complementa as orientações das ações referentes ao Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar das instituições de ensino estaduais do Paraná, contidas na Instrução n.º 05/2019 - DEDUC/DPGE/SEED.
Indicação nº 04/2021 - CEE/CP Deliberação nº 04/2021 – CEE/CP.	Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. SEED. Volume 1, 2 e 3	Documento orientador para que todas as redes de ensino do estado elaborem o currículo para o Ensino Médio.
Parecer CEE/CP N.º 11/2021	Consulta sobre Recursos que requerem a revisão do art. 29, da Deliberação CEE/PR n.º 04/2021, de 29/07/21, para alteração da distribuição da carga horária da formação geral básica do Ensino Médio.
Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021-DEduc/DGPE/SEED.	Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022.
Orientação Conjunta nº 012/2021 – DEDUC/DPGE/SEED	Orientar as instituições da rede pública estadual de ensino sobre a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular – PPC do Novo Ensino Médio.
Orientação n.º 017/2021 - DEDUC/SEED	Orientação às escolas para a implementação e acompanhamento do Programa Itinerários Formativos (ProIF)
Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021- DEDUC/DGPE/SEED-Retificada.	Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Destes, serão comentados os que fazem referência ou tem relação com a implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas estaduais, sendo eles: Instrução Conjunta nº 004/2021 – DEDUC/DPGE/SEED; Indicação nº 04/21 e Deliberação nº 04/2021 – CEE/CP e Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DGPE/SEED. O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná será apresentado em tópico específico.

A Orientação Conjunta nº 004/2021 orienta sobre a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e a inserção dos novos componentes curriculares: Educação

Financeira, em todas as escolas que ofertam ensino médio regular; Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas e Componentes Curriculares da Parte Diversificada, nas instituições que ofertam Educação em Tempo Integral e escolas-piloto. Essa orientação estabelece o prazo do primeiro semestre de 2021 para a reelaboração da Proposta Pedagógica Curricular e 31 de dezembro do mesmo ano para a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico. No entanto, o Referencial Curricular do estado do Paraná foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação somente em julho de 2021 e a aprovação das novas Matrizes Curriculares somente em dezembro de 2021, ou seja, as escolas que ofertam ensino médio não tinham base norteadora suficiente das regulamentações estaduais para a produção dos seus documentos. Isso comprova o processo aligeirado, confuso e pouco cuidadoso colocado em prática pelos governos federal e estadual.

No final do primeiro semestre, em 29 julho de 2021, pela Indicação nº 04 e Deliberação nº 04, do Conselho Estadual de Educação (CEE), institui-se as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.

De acordo com a Indicação, foi constituída uma comissão responsável pela elaboração das diretrizes Curriculares Complementares e do Referencial Curricular para o ensino médio. As discussões foram iniciadas em 2018 e o trabalho foi realizado em parceria com a Coordenação de Ensino Médio - ProBNCC/PR e Departamento de Desenvolvimento Curricular da SEED. A Indicação faz referência a uma primeira minuta da Deliberação sobre as Diretrizes Curriculares Complementares, apresentada e debatida com o Conselho Pleno em 08/12/2020, posteriormente encaminhada ao Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio e para a Diretoria de Educação da SEED, como subsídio para a elaboração do Referencial Curricular. O Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio foi instituído em 2020, conforme determinações do MEC. Em março de 2021, foi encaminhado ao CEE pela SEED, o Referencial Curricular, “[...] consolidado com as contribuições de sua consulta pública”. (Paraná, 2021d, p. 5). Essa versão foi analisada pelo CEE e devolvida à SEED em abril com recomendações de alteração e complementação. Em maio, do mesmo ano, o Conselho Pleno do CEE complementou as recomendações, aprovando as minutas de Indicação e Deliberação e abriu consulta pública pelo colegiado, sendo aprovadas em julho de 2021.

De acordo com a análise de Silva, Barbosa e Körbes (2022), o processo de aprovação das Diretrizes Complementares e do Referencial Curricular do Paraná, “[...] apesar da roupagem democrática dada pela realização de consultas públicas [...]” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 403) se demonstrou aligeirado e com pouca participação. Segundo as autoras:

A SEED disponibilizou uma versão preliminar do Referencial Curricular para consulta pública por meio de formulário *online*, de 2 a 28 de fevereiro de 2021 – 23 dias para a apreciação do documento com mais de mil páginas [...]. A análise e a sistematização das contribuições da consulta pública foram realizadas no mês de março, sem a divulgação dos critérios adotados para isso. Já o CEE/PR, antes de exarar o documento final, realizou uma consulta pública sobre a minuta de Deliberação que tratou das Diretrizes e do Referencial Curricular, via e-mail, de 01 a 30 de junho de 2021, período de apenas 30 dias. [...] Como resultado, um mês após o término da consulta pública, foi aprovada a Deliberação nº 04/21, que instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, em 29 de julho de 2021. Diante do exposto, fica evidente que as consultas públicas *online* realizadas pela SEED e pelo CEE/PR ocorreram de maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo. (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 403).

Tais Maria Mendes, conselheira representante da Associação dos Professores do Paraná – APP-Sindicato, único voto contrário à aprovação da Deliberação nº 04/2021, em sua declaração de voto, deixa claro que:

Os(as) trabalhadores(as) da educação são mediadores(as) das propostas pedagógicas e estiveram ausentes das discussões que levaram a produção dos documentos e ora não estão previstas ou se promoverá, sem os devidos cuidados, planejamento e de forma aligeirada e superficial, ações formativas, o que não responderá efetivamente às necessidades dos(as) educadores(as) e trará muita desinformação e confusão pedagógica no interior das escolas (Paraná, 2021d, p. 83).

Essa forma de encaminhar a elaboração dos documentos não foge ao que foi vivenciado na área da educação no país desde a tramitação da MP nº 746/2016 até a aprovação Lei nº 13.415/2017. Nota-se nas atas das sessões realizadas pelo Conselho que praticamente não há discussões ou questionamentos sobre o texto ou sobre a inserção de componentes curriculares como o Projeto de Vida. As sessões resumem-se em leitura, solicitações de ajustes de ordem gramatical e aprovação. Quando surge algum posicionamento adverso, como no caso, os realizados pela conselheira Tais Mendes, a presidência lembra que a função do conselho é

normatizar, da SEED executar e a do Ministério Público fiscalizar.<sup>42</sup> Isso demonstra o alinhamento da SEED com o CEE. Em outubro de 2021, a APP-Sindicato perdeu sua vaga no Conselho Estadual de Educação.

A Indicação Estadual nº 04/2021 chama a atenção para duas alterações importantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que são: a grande mudança na organização curricular e nas formas de oferta do Ensino Médio, destacando:

[...] a organização do currículo em duas partes que se somam e que se articulam – a formação geral, composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e os itinerários formativos – além da diversidade de oferta, instituída para permitir uma organização curricular que atenda os interesses educacionais dos estudantes (Paraná, 2021d, p. 11).

Sobre a nova forma de oferta do ensino médio, a Deliberação nº 04/2021 reconhece que organizar essas duas partes é o maior desafio para “[...] a implementação de um currículo integrado, coeso, articulado e orgânico para o Ensino Médio.” (Paraná, 2021d, p. 11), e que “[...] cabe as instituições e redes de ensino a construção e a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de modo a adequar a oferta dessa etapa educacional à BNCC do Ensino Médio, às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, aliando-as às suas especificidades regionais e locais” (Paraná, 2021d, p. 11).

Para a implementação, os documentos sugerem “[...] a realização do diagnóstico da oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino e a pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para levantamento do perfil e demandas dos estudantes em relação ao Ensino Médio” (Paraná, 2021d, p. 4). A pesquisa diagnóstica da oferta foi realizada em 2020 e compilada no documento *Diagnóstico do Sistema de Ensino do Paraná*, publicado em 2021. Pela pesquisa é possível compreender o quão complicado seria colocar em prática o que estava sendo proposto e o quanto foi realizada somente para atender às recomendações federais e do CONSED. Pela forma de atuação da SEED na elaboração dos documentos, nota-se que a tarefa das instituições de ensino é somente colocar em prática algo planejado fora delas.

---

<sup>42</sup> Fala contida na Ata da 2ª Reunião Extraordinária, da 2ª Sessão Plenária do CEE/PR, realizada no dia 05 de fevereiro de 2021, disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/2\\_re\\_2\\_sessao\\_plenaria\\_cee\\_2021.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/2_re_2_sessao_plenaria_cee_2021.pdf). Acesso em: 24/07/2023.

De acordo com o olhar crítico da manifestação de voto da conselheira Tais Maria Mendes, representante da APP-Sindicato:

Sobre implantação destes documentos temos sido críticos. Além da falta de tempo para aprofundamento das discussões tanto pelos(as) profissionais da educação, estudantes, como pelas comunidades escolares, o diagnóstico estrutural das redes indicam uma severa dificuldade de implantação do que se propõem. Por exemplo, 21,7% das escolas não possuem laboratórios de ciências, 10,6% laboratórios de informática e 30,9% não têm acesso à internet, 18,2% das escolas funcionam em dualidade administrativa e 74 mil estudantes dependem do transporte escolar que funciona em rotas compartilhadas com os municípios. Como se verifica, as condições estruturais estão longe de serem adequadas para a implementação como quer o governo em 2022 (Paraná, 2021d, p. 82).

Sobre as aprendizagens essenciais, conceituadas pela Resolução federal nº 03/2018, como aprendizagens que desenvolvem competências e habilidades, são vistas pela Indicação estadual como importantes para a elaboração do Referencial Curricular, confirmando a intencionalidade utilitarista de toda a Reforma, que exalta saberes úteis e práticos em detrimento dos conhecimentos produzidos pela história da humanidade que permitem ao sujeito entender a história do mundo, a sua história e as relações humanas, questionando-as e transformando-as.

A Indicação nº 04/2021 também chama a atenção para o artigo 12 da mesma Resolução federal, que trata sobre os itinerários formativos, inseridos na reforma com duas finalidades, que são: aprofundamento de estudos e formação técnica profissional.

Os itinerários permitem possibilidades diversas de arranjos curriculares, de acordo com a lei e a justificativa é de que dessa forma atende o protagonismo juvenil, significando a escola e atraindo o jovem para a não evasão pela construção do seu projeto de vida. Conforme abordada anteriormente, essa simplificação da interpretação da realidade reduz os motivos do abandono e da evasão escolar às questões curriculares, sem considerar outros fatores intra e extraescolares que são negligenciados pela Lei, como as condições estruturais e de recursos humanos nas escolas e as desigualdades sociais que assolam o cotidiano de diversas famílias.

O termo projeto de vida aparece repetidamente e em grande quantidade nos vários documentos estaduais. Na Indicação aparece em 24 trechos e na Deliberação em 7. Somado ao Referencial em anexo, são mais de 200 aparições nesses documentos denotando a centralidade dada ao tema e a necessidade de reforço de sua importância.

Em destaque a alguns desses trechos, na página 15, a Indicação estadual evidencia que “[...] o elemento essencial na definição dos itinerários formativos é o conhecimento das demandas dos estudantes, das suas expectativas e de seu Projeto de Vida” (Paraná, 2021d, p. 15), e que, é a partir dessas demandas que as instituições de ensino devem elaborar suas Propostas Pedagógicas Curriculares.

Atendendo às determinações federais, na página 16, o Projeto de Vida é considerado “[...] componente curricular central que se integra e articula com o itinerário formativo” (Paraná, 2021d), por isso torna-se componente curricular obrigatório e deve estar presente em todos os períodos letivos, proporcionando autoconhecimento e discernimento quanto às possibilidades de futuro a ser seguido.

Ou seja, em um primeiro momento, o Projeto de Vida deve provocar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir dos quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho. Na sequência, esse componente curricular deverá proporcionar as condições para que o estudante planeje, experimente e vivencie seu Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio. É esse processo de desenvolvimento do componente curricular - Projeto de Vida - que irá garantir ao estudante a segurança e o reconhecimento de seu protagonismo (Paraná, 2021d, p. 16).

Mais adiante, na página 17, a ênfase dada ao projeto de vida e a aposta nos seus resultados enquanto componente curricular é tanta que se sugere inseri-lo nas Propostas Pedagógicas Curriculares desde o 9º ano do Ensino Fundamental “[...] para que os estudantes, ao se maticularem na 1ª série do Ensino Médio, tenham conhecimento da importância de construir os seus Projetos de Vida” (Paraná, 2021d, p. 17).

Conforme o § 7º do artigo 12 da Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, a indicação estadual também apresenta “[...] a possibilidade de os currículos de Ensino Médio preverem competências eletivas na composição dos itinerários formativos, de modo a atender o Projeto de Vida do estudante.” (Paraná, 2021d, p. 17). Ou seja, percebe-se uma forte tendência ao que vem sendo denominado na literatura de “customização curricular”, onde a escola passa a ser vista apenas como uma via para a construção do projeto de vida pessoal e precisa se adequar para atender a essa demanda em detrimento da construção de um projeto coletivo que na sua essência a escola representa: o ideal de construção coletiva do projeto de nação. Sobre esse fenômeno educacional, Roberto Silva (2017), nos diz que:

Em outras palavras, ainda que possam estar ancorados em princípios democratizantes, os dispositivos de customização curricular podem conduzir a um empobrecimento da formação coletiva e da responsabilidade pedagógica das escolas atuais, assim como podem contribuir para uma intensificação das injustiças sociais, na medida em que ainda mobilizamos recursos desigualmente distribuídos (Silva, 2017, p. 714).

Quanto aos professores e às equipes pedagógicas, os dois documentos concentram-se em expor a necessidade de formação inicial e continuada para colocar em prática o NEM, que exige qualificação específica, e em regulamentar o notório saber para a contratação de professores para a formação técnica e profissional. Em relação às condições de trabalho, a Indicação menciona unicamente que a implementação efetiva requer permanência e estabilidade dos docentes e equipes pedagógicas nas instituições, sem relatar quais serão as vias para que isso aconteça. A Deliberação não menciona nada sobre essa questão.

A Matriz Curricular do NEM é normatizada no final de 2021, através da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021. Essa Instrução foi retificada em 21/12/2021 e revogada pela Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022, que será apresentada adiante. A Matriz Curricular permaneceu a mesma nos três documentos.

A Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, no item 5.2, apresenta a organização dos itinerários formativos constituídos, no estado do Paraná, por uma parte obrigatória, denominada Parte Flexível Obrigatória – PFO e outra parte eletiva, ficando a escolha, à critério dos estudantes. A parte flexível obrigatória envolve novos componentes curriculares inseridos na parte diversificada do currículo que deverão ser cursados obrigatoriamente. O Projeto de Vida é um desses componentes.

Destaca-se também, nesta Instrução, o item 5.3 que ressalta os itinerários formativos constituindo “[...] a parte em que os estudantes poderão expressar e realizar escolhas de seu interesse, no que se refere ao seu percurso formativo”, (Paraná, 2021i, p. 3), contradizendo a obrigatoriedade expressada no item anterior, e o item 5.5, que estabelece a oferta de somente dois itinerários formativos na Rede Estadual de Ensino do Paraná, sendo eles: Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e

suas Tecnologias, conforme pode ser observado nas figuras das Matrizes Curriculares expostas a seguir.

Figura 9 – Matriz Curricular do Ensino Médio regular – Itinerário formativo integrado Linguagens e Ciências Humanas e Sociais

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná								
CURSO: Novo Ensino Médio		TURNO:	C.H. Total: 3.000 horas					
DIAS LETIVOS ANUAIS:		ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022						
CÓDIGO	FORMA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE		
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0		
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2		
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0		
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4		
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0		
			GEOGRAFIA	2	2	0		
			HISTÓRIA	2	2	0		
			SOCIOLOGIA	0	2	0		
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4		
			FÍSICA	2	0	2		
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	2	0		
			BIOLOGIA	2	2	0		
			<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>
			<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>800</b>	<b>600</b>	<b>400</b>
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1			
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2			
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0			
		<b>SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA</b>			<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	
		<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA</b>			<b>30</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	
	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA I	0	3	0			
		EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0			
		ARTE I	0	2	0			
		LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2			
		GEOGRAFIA I	0	0	3			
		HISTÓRIA I	0	0	3			
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA <sup>2</sup>	0	0	3			
		SOCIOLOGIA I	0	0	2			
	ARTE II	0	0	2				
		<b>SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>0</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	
		<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	
		<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>200</b>	<b>400</b>	<b>600</b>	
		<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS <sup>3,4</sup></b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	
		<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL</b>			<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	

Fonte: Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022-DEDUC/DPGE/SEED.

Figura 10 – Matriz Curricular do Ensino Médio regular – Itinerário formativo integrado Matemática e Ciências da Natureza

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná						
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:	C.H. Total: 3.000 horas		
DIAS LETIVOS ANUAIS:			ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022			
CÓDIGO	FORMA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
			BIOLOGIA	2	2	0
			<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>
		<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>800</b>	<b>600</b>
PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1		
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0		
<b>SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA</b>			<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	
<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA</b>			<b>30</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	
	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA I	0	3	0	
		FÍSICA I	0	2	0	
		BIOLOGIA I	0	2	0	
		MATEMÁTICA II	0	2	2	
		BIOLOGIA II	0	0	3	
		QUÍMICA I	0	0	3	
		FÍSICA II	0	0	3	
		QUÍMICA II	0	0	2	
		FÍSICA III	0	0	2	
<b>SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>0</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	
<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	
<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>200</b>	<b>400</b>	<b>600</b>	
<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS <sup>2+3</sup></b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	
<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL</b>			<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	

Fonte: Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022-DEDUC/DPGE/SEED.

Observando as Matrizes Curriculares, pode-se perceber que a crítica realizada pelos reformadores à quantidade de disciplinas e à possibilidade de escolha, parece não se efetivar a contento no estado do Paraná, pois, com as mudanças decorrentes do NEM, os estudantes das 1ª e 2ª séries cursam 14 componentes curriculares e a maioria das escolas conta somente com a oferta de duas opções de itinerários. Observa-se também que há um decréscimo na carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio, chegando à oferta de somente quatro componentes no terceiro ano, sendo eles: Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Física.

Aqui, vale mencionar que, conforme dado contido no diagnóstico da oferta de ensino médio realizado em 2021, 146 municípios do estado possuem apenas uma escola. Esse número corresponde a 36% do atendimento no Paraná. Nesse sentido, pouco sobra efetivamente de opções curriculares para a escolha dos estudantes, propagandeada amplamente pelos entusiastas da Reforma.

No ano de 2022, com a implementação do primeiro ano em toda a Rede de ensino, o Novo Ensino Médio continuou a ser regulamentado no estado. Destacam-se nesse período:

- a Orientação nº 001/2022, que dispõe sobre a estrutura e o trabalho com o currículo do Novo Ensino Médio, na qual o projeto de vida consta como eixo articulador do currículo e como componente curricular, nos itinerários formativos;
- a Orientação nº 005/2022 – DEDUC/SEED, que dispõe sobre o encaminhamento pedagógico e avaliativo da unidade curricular Projeto de Vida (aqui troca-se o termo componente curricular por unidade curricular), entendendo que, “[...] se trata de um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência [...]” (Paraná, 2022b, p. 1) e prevê a atribuição de nota para esse componente curricular, com exceção das escolas que ofertam a Educação em Tempo integral, contrariando as recomendações do CONSED para as quais o “[...] componente Projeto de Vida não é passível de ser avaliado por meio de provas e notas, uma vez que o seu objetivo não é assegurar a aquisição de conhecimentos, nem determinar se as escolhas dos estudantes estão certas ou erradas” (CONSED, 2019?, p. 43);
- a Orientação Normativa Conjunta nº 014/2022 – DEDUC/DPGE/DG/SEED, que dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio, no período noturno estabelecendo que os componentes curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira, Pensamento Computacional, Língua Portuguesa e Língua Inglesa terão uma hora-aula de sua carga horária ofertada em formato de atividades não presenciais;
- a Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022, que estabelece normas sobre a ampliação da carga horária e sobre a reformulação curricular e organização pedagógica das modalidades de ensino, considerando as especificidades das instituições.

Por fim, a Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022-DEDUC/DPGE/SEED, dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio, revogando a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021. Percebe-se na nova instrução um ajustamento de detalhes da oferta em relação ao contido na Instrução

anterior, acrescentando nas considerações, o Parecer Normativo nº 01/2022 – CEE/CP e a Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022.

Este Parecer preceitua uma solicitação da SEED-PR e dos Sindicatos das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE) sobre a oferta dos itinerários formativos. De acordo com a SEED e as entidades sindicais das escolas particulares, a ampliação da organização da oferta estabelecida pela Deliberação nº 04/2021, a qual prescreve que todas as instituições do Sistema Estadual de Ensino do Paraná devem ofertar, no mínimo, os itinerários formativos de aprofundamento das quatro áreas de conhecimento, “[...] não alcança as possibilidades de oferta de todas as instituições escolares” (Paraná, 2022d, p. 2), e por isso, “[...] solicitam que a oferta do Itinerário Formativo no estado do Paraná siga o prescrito na Resolução CNE/CEB n.º 03/2018, a fim de viabilizar a oferta em todas as instituições do Sistema Estadual de Ensino do Paraná” (Paraná, 2022d, p. 2).

Como forma de resolver esse impasse, é acrescentado o item 5.3.1 na Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022, o qual estabelece que “[...] os IF podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, conforme § 5º, Art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018” (Paraná, 2022f, p. 4) e no item 5.4, é acrescentada mais uma possibilidade de oferta de itinerário formativo, juntando as quatro áreas do conhecimento no Itinerário Formativo Integrador de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A justificativa apresentada na Instrução para o acréscimo desse itinerário foi uma consulta pública que demonstrou a necessidade “[...] para atendimento das modalidades e suas especificidades naquelas escolas que apresentam turma única de 2ª série do Ensino Médio, no turno.” (Paraná, 2022f, p. 4). Dadas as informações apresentadas anteriormente, somadas às informações dessa instrução, comprova-se os limites das possibilidades de escolha de percurso curricular no estado do Paraná pelos/as estudantes, argumento utilizado como carro-chefe para a produção do consenso na aprovação da Reforma.

Em 2023, duas orientações destinadas ao Novo Ensino Médio regular que mencionam o Projeto de Vida merecem análise: as Orientações nº 001 e 003, de 2023 - DEDUC/SEED.

A novidade apresentada pela Orientação nº 001/2023 é a definição e o reconhecimento da teoria que fundamenta o Referencial Curricular – a Teoria da Aprendizagem Significativa – formulada pelo psicólogo norte-americano David Paul Ausubel, na década de 1960, que tem como base o entendimento de que:

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari et. al., 2002, p. 38).

Isso comprova o caráter cognitivista do currículo proposto pela Reforma atual e pela BNCC, que adotam a mesma perspectiva de educação voltada aos processos de aprendizagem intencionalmente dissociados da análise objetiva do contexto em que esses processos acontecem, nos quais, a construção do projeto de vida, pelo desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, tem a incumbência maior de dar significado ao currículo.

A Orientação nº 003/2023, por sua vez, trata da prática docente no desenvolvimento dos itinerários formativos das áreas do conhecimento e apresenta os eixos estruturantes dos itinerários, conforme determinação da Portaria nº 1.432/2018, exarada pelo MEC. Inicia apresentando os itinerários formativos como a parte flexível do currículo, composto por Unidades Curriculares “[...] que se constituem em um conjunto de conhecimentos que mobilizam saberes das Áreas do Conhecimento, a partir da contextualização e da interdisciplinaridade” (Paraná, 2023b, p. 2).

De acordo com o documento é função dos itinerários formativos aprofundar e expandir a formação geral básica com a intenção de ampliar a formação integral e assim contribuir na construção e realização do projeto de vida dos estudantes. Para isso, os itinerários estão organizados em eixos estruturantes do currículo, que tem a função de integrar as competências gerais da BNCC com os diferentes arranjos dos itinerários. Os eixos são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. O projeto de vida destaca-se no eixo empreendedorismo, que tem como foco aprofundar conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e às iniciativas pessoais.

Em seguida, são apresentados os objetivos e intencionalidades de cada eixo, fazendo orientações ao trabalho docente, que deve acontecer a partir de metodologias ativas e vivências educativas práticas, evidenciando mais uma vez o caráter utilitarista dessa concepção de currículo e das recomendações de atores internos e externos ao país.

A Orientação divide-se em duas partes. A primeira termina discorrendo sobre as habilidades específicas dos itinerários que estão associadas aos eixos estruturantes. Cada eixo estruturante dos Itinerários Formativos possui três habilidades que se associam às competências gerais da BNCC e cada área do conhecimento apresenta três habilidades relacionadas a cada eixo estruturante com intencionalidades pedagógicas distintas, porém com objetivos convergentes, que, de acordo com o documento “[...] contribui para uma aprendizagem significativa e integral do sujeito no percurso de formação no IF” (Paraná, 2023b, p. 5).

A segunda parte da Orientação explica sobre a arquitetura curricular dos itinerários formativos, que tem carga horária mínima de mil e duzentas horas, distribuídas nos três anos do NEM, mas que pode variar de acordo com a oferta e a modalidade de ensino.

No estado do Paraná, a matriz curricular dos itinerários formativos, como já mencionado, está composta pela denominada Parte Flexível Obrigatória e Itinerário Formativo – Parte Flexível. A PFO é composta pelo que se denominou de Unidades Curriculares e são cursadas por todos os/as estudantes. O Projeto de Vida, a Educação Financeira e o Pensamento Computacional compõem as Unidades Curriculares obrigatórias da matriz curricular do NEM no Paraná. A Orientação também faz referência à organização dos itinerários, a partir das possibilidades apresentadas na Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022, denominando-os de: *Itinerário Formativo Integrado*, que é a opção feita pelo estado do Paraná e colocado em prática na maioria das escolas, agregando duas áreas de conhecimento e *Itinerário Formativo Integrador*, que contempla as quatro áreas do conhecimento e é ofertado na modalidade Educação do Campo, em escolas que possuem turma única, conforme apresentado ao longo do texto. Sobre essa diferenciação na oferta do currículo, Jakimiu (2022) analisa:

Além da associação com a lógica do mercado a contrarreforma promove o esvaziamento da formação de base ao prever a formação a partir de itinerários formativos. Proposta que, por trás de uma falsa promessa de

escolha, promove o fatiamento do currículo e a negação do direito à uma formação básica comum, reforçando as desigualdades de oportunidade recuperando novamente a característica dual do Ensino Médio marcado pela divisão de classes da sociedade capitalista (Jakimiu, 2022, p. 7).

A parte flexível do currículo é composta por Trilhas de Aprendizagem, que, de acordo com a Orientação, visam auxiliar à prática docente. Toda essa estrutura curricular está organizada no documento Cadernos de Itinerários Formativos que será apresentado com mais detalhes no tópico específico, a seguir.

Durante o ano de 2023, a SEED seguiu exarando instruções e orientações sobre a educação técnica e profissional.

### 3.3.1 Documentos orientadores da prática docente para o componente curricular Projeto de Vida

A intenção deste tópico é apresentar uma breve análise dos documentos orientadores da prática docente produzidos pelo estado do Paraná para subsidiar o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida, sendo eles: Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, Caderno de Itinerários Formativos e Guia para Docentes de Projeto de Vida.

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná é o principal documento orientador para a elaboração dos currículos pelas redes de ensino que compõe o estado. Foi aprovado pelo CEE/PR, em 26 de julho de 2021, instituído pela Deliberação nº 04/2021. Tendo como base esse material, as escolas públicas estaduais elaboraram suas Propostas Pedagógicas Curriculares, que tem como função fundamental e orientar a prática docente, ou seja, o currículo em ação. O material está dividido em três volumes. Para atender ao objetivo proposto, importa a apresentação e análise do volume três, que trata do componente curricular Projeto de Vida.

O terceiro volume apresenta a definição de itinerários formativos, seus princípios organizadores e os itinerários formativos de aprofundamento (trilhas). O componente curricular Projeto de Vida está explicitado em um item específico contendo os fundamentos teórico-metodológicos, um quadro organizador curricular, encaminhamentos metodológicos e a avaliação.

Os Cadernos de Itinerários formativos, elaborados desde o início da implementação do NEM no estado do Paraná, em 2022, complementam o Referencial Curricular apresentando as ementas das Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória (PFO) e Parte Flexível (PF), com a intenção de contribuir na elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares e orientar a prática docente esclarecendo algumas especificidades do trabalho com essas Unidades Curriculares.

Cabe enfatizar que, a SEED/PR optou pela oferta de Itinerários Formativos Integrados, cuja carga horária de cada série está organizada da seguinte forma:

Quadro 10 – Divisão da carga horária do NEM do Paraná

Série	FGB	IF	Composição IF
1ª	800	200	PFO
2ª	600	400	PFO* e PF
3ª	400	600	PFO* e PF

\*Pensamento Computacional não consta na Matriz Curricular.

Fonte: elaborado pela autora com base no Caderno de Itinerários Formativos 2023 (2024).

O primeiro Caderno, elaborado em 2022, teve como objetivo orientar a implementação da PFO da 1ª série no ensino médio regular, composta pelas Unidades Curriculares: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, assim como nas modalidades específicas de oferta do estado (Colégios Cívico-Militares, Escolas de Tempo Integral, escolas do campo, escolas de assentamento e acampamento, escolas das ilhas, escolas indígenas e escolas quilombolas).

O Caderno elaborado em 2023, conta com as ementas das Unidades Curriculares da PFO reorganizadas para a implementação da 2ª série do NEM e com a inserção das Trilhas de Aprofundamento da PF dos Itinerários Formativos Integrados. Em 2024 foram publicados dois volumes dos Cadernos ampliando as orientações sobre a PF dos itinerários integrados, tendo em vista a implementação da 3ª série do NEM.

O Guia para Docentes de Projeto de Vida é um documento orientador que apresenta o componente para os docentes e orienta a prática, elaborado a partir de perguntas e respostas, assemelhando-se a um manual.

Os documentos justificam a inserção do trabalho com o projeto de vida nas propostas curriculares tomando como base o artigo nº 205 da Constituição Federal e

o artigo 2º da LDB/96 que fazem referência à promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A demanda pela formação integral, entendida na legislação atual como o desenvolvimento dos “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017a), se configura como a principal característica dos documentos expressada por um excesso de “preocupação com a educação socioemocional, com a inserção no mundo do trabalho e pela inserção de reflexões para conhecer as carreiras profissionais do futuro” (Silva; Estormovski, 2023, p. 10).

Alinhados com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, os documentos enfatizam o trabalho escolar com o projeto de vida “como estratégia de reflexão sobre a trajetória pessoal, cidadã e profissional dos estudantes” (Paraná, 2021e, p. 116), com a intenção de instrumentalizá-los/as para o estabelecimento de objetivos pessoais e “projetos existenciais como um todo” (Paraná, 2021e, p. 115), e assim, supõem-se romper com a visão reducionista entre dimensão intelectual e dimensão afetiva (Paraná, 2021).

De acordo com os estudos de Silva e Estormovski (2023),

O Projeto de Vida, no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, visibiliza a aproximação entre os campos afetivo e econômico, exacerbando a preocupação para a definição, pelos estudantes, de um objetivo existencial. Este, além de ser apresentado como factível a partir de determinados valores e de certas condutas individuais e subjetivas (como as que conduzem ao protagonismo e à flexibilidade), se articula a escolhas profissionais assertivas, mesmo que isso possa induzir a uma autorresponsabilização prematura dos estudantes. O planejamento de sua trajetória de vida se torna um componente curricular obrigatório, no qual a administração de sua marca pessoal (necessariamente motivada, dinâmica e pró-ativa) é instrumentalizada para se tornar uma meta constante em meio à imprevisibilidade econômica e social (Silva; Estormovski, 2023, p. 11).

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, os documentos apresentam um hibridismo de concepções e conceitos na tentativa de definir o projeto de vida e encontrar referências que o amparem. Nesse sentido, recorre-se ao trabalho de Hanna Cebel Danza<sup>43</sup> (2019), pesquisadora brasileira que investiga o tema do

---

<sup>43</sup> Hanna Cebel Danza é escritora de livros sobre o tema e professora de cursos de formação em Projeto de Vida no Instituto Singularidades e Instituto Sonho Grande. É consultora pedagógica da Fundação Telefônica Vivo e Instituto Ilumine. Produziu material didático do componente curricular Projeto de Vida para as Secretarias de Educação dos estados de Pernambuco e Alagoas e atua como consultora do componente curricular Projeto de Vida em diversas Secretarias Estaduais de Educação.

projeto de vida, desde 2011, a partir de uma abordagem psicológica. A autora referencia a obra do psiquiatra austríaco Victor Frankl e do psicólogo norte-americano Willian Damon como as principais bases dos estudos sobre projeto de vida, que passam a fundamentar os documentos do estado do Paraná explicitando o direcionamento da proposta para a busca de um propósito existencial.

A importância dada pelos documentos à educação socioemocional aliada ao empreendedorismo para a elaboração dos projetos de vida fica evidente na proposta, que segue os princípios dos quatro pilares da UNESCO acrescentando como função da escola o despertar dos sonhos e a busca de propósitos.

O quadro a seguir apresenta a estrutura curricular do componente curricular Projeto de Vida para o ensino médio regular, disposto no Caderno de Itinerários Formativos de 2023, de acordo com os eixos estruturantes estabelecidos pela Portaria nº 1432/2018 - MEC e pela Deliberação nº 04/2021- CEE/CP, que determinou as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio do Paraná.

Quadro 11 - Temas/competências do currículo do componente curricular PV do estado do Paraná e seus eixos estruturantes

Série	Tema/competências	Eixo/s Estruturante/s
1ª Série	1. Projetando meus ideais	Mediação e intervenção sociocultural
	2. Habilidades socioemocionais	Empreendedorismo
	3. Habilidades para a vida pessoal e profissional	Empreendedorismo e Processos Criativos
	4. Profissões – eixo tecnológico	Empreendedorismo
	5. Profissões – eixo exatas	Empreendedorismo
	6. Profissões – eixo linguagens, ciências humanas e sociais aplicadas	Empreendedorismo
	7. Profissões – eixo ciências da natureza	Empreendedorismo
	8. Projetando o futuro profissional – escolha do itinerário formativo de aprofundamento	Empreendedorismo
2ª Série	1. Juventude na sociedade contemporânea: incertezas e decisões	Investigação científica e mediação e intervenção cultural
	2. O que compõe o projeto de vida	Investigação científica
	3. Juventude e tecnologia	Processos criativos
	4. O futuro do trabalho, mudanças sociais e mudanças no mundo do trabalho	Investigação científica
	5. Liderança, mediações de conflitos e trabalho colaborativo	Mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo
	6. A importância da comunicação afetiva e resiliência	Mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo
	7. Profissões do século XXI	Investigação científica e mediação e intervenção sociocultural
	1. Etapas do projeto de vida	Mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo
	2. Qualificação do projeto de vida	Processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo

3ª Série	3. O preparo para os exames seletivos	Processos criativos e empreendedorismo
	4. Networking, redes sociais e empregabilidade	Mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo
	5. Escritório de idéias	Processos criativos
	6. Formação de líderes	Empreendedorismo
	7. Trajetória profissional e projeto de vida	Empreendedorismo
	8. Consolidação: etapa final do projeto de vida	Processos criativos e empreendedorismo

Fonte: elaborado pela autora com base no Caderno de Itinerários Formativos 2023 (2024).

A estrutura curricular do componente demonstra, com clareza, a forte tendência ao trabalho com as competências socioemocionais e com o empreendedorismo. Alinhada às condições atuais de desenvolvimento dos mercados, a proposta sugere que:

[...] os estudantes sejam mobilizados a perseverar diante de situações de estresse, mobilizar conhecimentos socioemocionais para superar desafios, exercer liderança e propor ideias inovadoras e criativas utilizando as estratégias do empreendedorismo, e assumir a responsabilidade pelas próprias decisões (Barbosa; Alves, 2023, p. 8).

Barbosa e Alves (2023b), ao realizar uma análise crítica dos pressupostos subjacentes ao componente curricular Projeto de Vida, concluem que sua intencionalidade está voltada à “formação de uma juventude empresária de si mesma” e que os recursos e materiais didáticos utilizados nas aulas “podem ser compreendidos enquanto indutores de uma racionalidade empreendedora (Barbosa; Alves, 2023b, p. 1).

As autoras argumentam que o empreendedorismo presente hoje nas propostas curriculares está relacionado ao “aprender a aprender” e que se estende ao “aprender a empreender” com a intenção de formar o sujeito “empreendedor inovador”, condição considerada indispensável na sociedade do século XXI, para a construção dos projetos de vida (Barbosa; Alves, 2023b).

Nesse sentido, há uma alteração na “natureza das relações pedagógicas” (Barbosa; Alves, 2023b, p. 7), nas quais o professor tem papel fundamental na formação de juventudes protagonistas e autônomas que estejam preparadas para lidar com os desafios do mundo contemporâneo (Paraná, 2021e; 2023e).

De acordo com os documentos analisados, o componente curricular Projeto de Vida não se reduz a uma abordagem disciplinar, por isso o perfil do professor “não está atrelado somente à sua formação acadêmica, mas a sua capacidade de articular propostas curriculares de forma interdisciplinar” (Paraná, 2021e, p. 115).

É sobre essas alterações nas relações pedagógicas, advindas da inserção desse novo componente curricular nos currículos do ensino médio do estado do Paraná e suas implicações no trabalho desenvolvido pelos/as docentes, objetivo maior da presente pesquisa, que se trata o próximo capítulo.

## SÍNTESE DO CAPÍTULO

O terceiro capítulo teve como intenção, num primeiro momento, historicizar e caracterizar o sistema de ensino do estado do Paraná, observando o contexto nacional. Foi possível verificar as políticas educacionais que se configuraram no estado desde a criação da Secretaria de Estado da Educação até os dias atuais e as políticas curriculares, que foram elaboradas localmente, a partir dos anos 1980, apresentando períodos de maior ou menor alinhamento aos princípios neoliberais.

Foi destacado o final da década dos anos 1990, como um período de maior adequação às proposições neoliberais que interferiram drasticamente na gestão das escolas, no financiamento da educação, no currículo, na organização do trabalho pedagógico e na prática docente.

Outro período destacado foi o que se iniciou em 2011 e permanece até os dias atuais, com o aprofundamento da redefinição das ações do estado devido à ampliação de convênios com os organismos internacionais e à necessidade de atender suas recomendações.

Na sequência, pode-se compreender, a partir dos dados quantitativos apresentados, como se caracteriza hoje o atendimento educacional no estado do Paraná, além das mudanças que estão acontecendo, após o início da implementação do NEM.

A análise dos dados permitiu o reconhecimento do aumento da oferta de cursos técnicos considerados como ensino médio integrado, no ano de 2022 e uma diminuição significativa de matrículas nos anos de 2019 e 2021, quando os números são comparados ao ano anterior. As suposições para esse quadro são: a alteração de governo e política educacional e o período pandêmico.

Pode-se perceber na análise dos dados da matrícula o afunilamento que acontece ao longo dos três anos do ensino médio. A dificuldade de permanência dos estudantes na escola vem sendo justificada, nas Reformas das últimas décadas,

pela pouca atratividade dos currículos, muitas vezes, desconsiderando questões intra e extraescolares, que interferem em tal fato.

Em relação ao quadro docente, os dados deixam claros os efeitos do modelo de gestão educacional gerencialista, que secundariza a realização de concursos públicos em detrimento de contratações temporárias. A tendência de queda no número de professores efetivos, além de gerar diversos transtornos aos encaminhamentos pedagógicos das escolas, precariza a carreira docente e as possibilidades de enfretamento da política privatista, desregulamentadora e ingerente que está sendo implementada.

No terceiro momento deste capítulo, foi apresentada a análise dos documentos oficiais estaduais, que permitiu a compreensão de como está acontecendo a implementação do NEM e a inserção do componente curricular Projeto de Vida nos currículos das escolas do estado do Paraná. A leitura das atas do Conselho Estadual de Educação e dos materiais produzidos pela *Frente Currículo e Novo Ensino Médio* contribuiu para o entendimento da ampla influência do CONSED e de institutos e fundações do terceiro setor, representantes do empresariado nacional, na elaboração dos documentos. Por fim, pode-se ainda compreender as especificidades que circundam a implementação da Reforma no estado no que tange à estrutura curricular e carga horária para a formação geral básica e à oferta dos itinerários formativos, nos quais o componente curricular Projeto de Vida constitui “Parte Flexível Obrigatória”.

Em tópico específico da terceira seção, foi apresentada uma breve análise dos documentos orientadores da prática docente, produzidos pelo estado do Paraná, para subsidiar o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida. Pode-se perceber, nesses documentos, a ênfase no trabalho com as competências socioemocionais e com o empreendedorismo na formação das juventudes que alteram as relações pedagógicas deslocando os sentidos do ensino para a aprendizagem autônoma.

#### **4 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E O TRABALHO DOCENTE**

Na história da educação, longo foi o caminho do reconhecimento da atividade docente enquanto trabalho e categoria profissional. O entendimento do/a professor/a como voluntário/a, dotado/a de vocação para a realização do magistério, permaneceu, mesmo após a estatização da educação e a criação dos sistemas de ensino, até por volta do fim do século XVIII (Nóvoa, 1991; Oliveira, 2003).

Com o “movimento secular de emergência do Estado-Nação” (Nóvoa, 1991, p, 116), a profissionalização da atividade docente vai tomando forma num processo marcado por grandes ambiguidades relacionadas às especificidades do trabalho realizado, que perduram até os dias atuais. A dupla dimensão que envolve a atuação do/a professor/a transita entre a necessária sujeição por se tornar servidor do Estado e a autonomia por possuir “os meios necessários à produção de um discurso próprio” (Nóvoa, 1991, p. 123). Afinal, “a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais” (Nóvoa, 1991, p. 122).

Esse lugar específico, definido pela sociologia como semiprofissão<sup>44</sup> (Enguita, 1991), será fonte de vários estudos, principalmente após a difusão da racionalidade neoliberal, que, devido às mudanças na administração do Estado e à reestruturação das relações de produção, intensificarão os processos de proletarização da atividade docente, submetendo-a a diversas formas de privação do controle sobre o seu trabalho (Enguita, 1991; Oliveira, 2003).

A luta pelo reconhecimento da atividade docente como profissão, demarcando “uma posição social e ocupacional” (Enguita, 1991), coloca-se fortemente em pauta nesse período, com a intenção de “autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação” (Oliveira, 2003), contra a perda da autonomia do seu trabalho, pois “o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho,

---

<sup>44</sup> De acordo com Mariano Enguita (1991), semiprofissões geralmente são constituídas “por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes” (Enguita, 1991, p. 43).

perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (Oliveira, 2003, p. 27).

No Brasil, o trabalho docente surge como objeto de estudo nas pesquisas em educação no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, período em que a área de pesquisa em educação e trabalho emerge com vários estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão da escola. Por se tratar de tema amplo, várias foram as abordagens utilizadas nas pesquisas, concentrando-se primeiramente nas análises sobre o trabalho escolar, sobre os processos de trabalho e sobre as relações de trabalho no interior da escola, deslocando-se mais adiante para estudos sobre a formação docente e a profissionalização docente (Hypolito, 1991; Oliveira, 2003).

A luta pela valorização do trabalho docente e pela profissionalização do magistério, no contexto brasileiro, considerando as ambiguidades e contradições que a cercam, coincide com o período de redemocratização e de fortalecimento dos movimentos sindicais nos anos de 1980. À vista disso, se por um lado os/as professores/as procuravam o reconhecimento da profissão como forma de evitar os processos de proletarização impostos pelas normativas do Estado, por outro, os mesmos processos contribuíram para a organização dos/as profissionais da educação, especialmente a pública, como categoria, na exigência de seus direitos enquanto trabalhadores/as (Oliveira, 2003, 2010).

Esse contexto de busca pela identidade e profissionalização do trabalho docente no país esbarra nas mudanças impostas pela reconfiguração política e econômica que se estabelece a partir dos anos 1990, conforme exposto ao longo deste trabalho, como resultado dos acordos com os organismos internacionais e das políticas educacionais impostas por esses organismos aos países da América Latina e Caribe (Shiroma, Evangelista, 2010).

Essas mudanças, advindas da racionalidade neoliberal da gestão estatal conhecida como Nova Gestão Pública (NGP), tomam como referência o modelo de gestão privada, que se alia à técnica e à eficiência para o cumprimento de metas e entrega de resultados. Conforme explica Oliveira (2019):

[...] a empresa fascina por seus modelos e métodos de gestão centrados sobre a eficácia. Assim, por meio da NGP, a gestão pública foi assumindo cada vez mais a lógica da iniciativa privada, reorientando os processos e finalidades de sua ação, colocando em risco a construção de sentidos do público como bem comum (Oliveira, 2019, p. 274).

Inserida na educação através das reformas, a NGP, ou gestão gerencial, implicará significativas mudanças para o trabalho docente, pois as reformas educacionais, orientadas pela lógica neoliberal, tendem a padronizar e massificar processos administrativos e pedagógicos, sobrecarregando e responsabilizando os/as professores/as pelo desempenho dos/as estudantes, da escola e do sistema (Oliveira, 2004a). Ao mesmo tempo, as reformas tendem a expor os/as docentes a processos de expropriação de seu trabalho, por meio da separação do planejamento da execução.

Ao responsabilizar e, ao mesmo tempo, desqualificar o saber e a dimensão política do trabalho docente, a nova regulação das políticas educacionais, iniciada nos anos de 1990, coloca os/as professores/as como atores principais e como obstáculos das reformas. Como atores principais, porque se faz necessária a sua adesão ao projeto societário neoliberal para colocá-lo em prática, e, como obstáculos, por sua capacidade de organização e de oposição crítica às reformas e ao modelo de Estado (Evangelista; Shiroma, 2007).

Nas reformas neoliberais, outro tema que se faz central é a profissionalização docente, que tem seu sentido alterado de posição social para formação ou certificação a partir das intenções pragmáticas e instrumentais que se impõem com a modernização das relações trabalhistas, exigidas pelo capital, de profissionalizar os/as professores/as para que possam dar respostas úteis ao agravamento dos problemas sociais e desafios do século XXI. Para Shiroma e Evangelista (2010):

As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalizar os servidores públicos. A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 1).

Para Shiroma (2003), uma proposta de profissionalização elaborada em conjunto com o gerencialismo não visa “o aprimoramento da categoria de professores e sim sua segmentação e desintelectualização” (Shiroma, 2003, p. 64).

Conforme discussão apresentada no capítulo anterior, atualmente o estado do Paraná vivencia um período de forte alinhamento com as políticas de caráter neoliberal, devido à adoção do gerencialismo empresarial na gestão das escolas públicas estaduais com foco nas avaliações de larga escala e resultados do IDEB.

Esse perfil de gestão, que é colocado em prática mediante rígidas prescrições curriculares e amplo controle do trabalho docente, implica em sérias consequências para a educação pública, enquanto direito social, que passa a ser regulada como uma mercadoria e um serviço a ser entregue para a população (Laval, 2004; Marques 2020).

Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que acontece num contexto de aprofundamento das reformas neoliberais no Brasil, percebe-se a ampliação, sem precedentes, no estado do Paraná, das parcerias público-privadas, da ingerência e monitoramento do trabalho docente e da introdução, principalmente na etapa do ensino médio, de componentes curriculares que visam à adaptação das juventudes à lógica competitiva, responsabilizadora e meritocrática do mercado.

Posto isso, cabe retomar a intenção da presente pesquisa, a saber, contribuir com uma análise sobre as recentes mudanças no trabalho docente, aqui entendido como o trabalho realizado pelos/as professores/as na educação formal. Essas mudanças, transcorridas da nova ofensiva neoliberal no Brasil, caracterizam-se por uma atuação mais refinada da racionalidade instrumental, manifestada no campo educacional de forma mais incisiva na Reforma do Ensino Médio pela divisão curricular e pela inserção dos novos componentes curriculares, sendo um deles o componente curricular Projeto de Vida.

O propósito deste capítulo é apresentar o resultado da investigação sobre as implicações do componente curricular Projeto de Vida no contexto da prática dos/as docentes do ensino médio das escolas estaduais do Paraná. A caracterização do campo de pesquisa bem como o perfil dos sujeitos que participaram das entrevistas estão expostos na primeira seção. Na segunda seção, são apresentados os resultados e a discussão dos dados coletados nas entrevistas com os/as docentes. Por fim, em uma terceira e breve seção, são apresentados os indícios de resistência às atuais práticas ingerentes da SEED/PR, encontrados nas falas.

#### 4.1 O CAMPO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PERFIL DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

Na pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores/as que atuam com o componente curricular Projeto de Vida em turmas

do ensino médio de 10 escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação da cidade de Curitiba. A intenção foi entrevistar um/a professor/a de cada escola, utilizando como critério a atuação com o componente há mais tempo, considerando que esse novo componente curricular foi inserido nos currículos da maioria das escolas estaduais paranaenses no ano de 2022.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas escolas participantes da pesquisa. A opção pela realização das entrevistas semiestruturadas teve como pretensão “buscar informações, face a face com um entrevistado” (Manzini, 2003, p. p. 13), envolvendo-se num processo de interação, a partir de um roteiro previamente elaborado que permitiu a emergência das respostas dadas pelos sujeitos de forma livre e espontânea, além do acréscimo de questões para melhor entendimento do objeto estudado (Manzini, 1990/1991; 2003).

A pesquisa de campo foi autorizada pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba, através de processo sob protocolo nº 20.977.108-0 e aprovada no Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Paraná, pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 75175223.1.0000.0214.

De acordo com dados disponibilizados na página oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o Núcleo Regional de Educação de Curitiba possui atualmente 153 escolas estaduais, dessas, 128 ofertam o ensino médio. O Núcleo é dividido em 11 áreas, organizadas em 11 setores, onde estão localizadas as escolas públicas estaduais, conforme quadro a seguir:

Quadro 12 – Setores do Núcleo Regional de Educação de Curitiba

Áreas	Setores
Área 1	Setor Centro
Área 2	Setor Boa Vista
Área 3	Setor Santa Felicidade
Área 4	Setor Portão
Área 5	Setor Cajuru
Área 6	Setor Pinheirinho
Área 7	Setor Boqueirão
Área 8	Setor Bairro Novo
Área 9	Setor CIC
Área 10	Setor Tatuquara
Área 11	Escolas Conveniadas

Fonte: Dados retirados do site <https://www.nre.seed.pr.gov.br>, 2024.

A Área 11, da qual as escolas conveniadas de educação especial e atendimento educacional especializado fazem parte, não foi incluída na coleta de dados por se tratar de modalidade de ensino que foge do objetivo do presente trabalho.

A seleção das escolas foi realizada mediante aceite para a realização da pesquisa. Dessa forma, o primeiro contato se deu para obtenção do aceite de uma escola de cada setor para a realização da entrevista. A opção por selecionar uma escola de cada setor teve como intenção coletar dados das diversas localidades do município, assim como obter uma variedade de instituições, visto que, atualmente, a oferta de ensino médio regular no estado do Paraná inclui escolas cívico-militares e escolas de tempo integral.

Segue a caracterização das 10 escolas que concordaram com a realização da entrevista:

Quadro 13 – Escolas onde foram realizadas as entrevistas

Identificação	Setor	Oferta de Ensino Médio	Turno EM regular	Número de matrículas – total	Número de matrículas – EM	Turmas de Ensino Médio
Escola 1	Centro	Regular e Profissional	Manhã	1.184	553	21
Escola 2	Boa Vista	Regular	Manhã	600	235	7
Escola 3	Santa Felicidade	Tempo Integral. Regular e Profissional	Manhã e Tarde	218	62	4
Escola 4	Portão	Cívico-Militar. Regular e Profissional	Manhã	621	176	7
Escola 5	Cajuru	Tempo Integral. Regular e Profissional	Manhã e Tarde	351	57	4
Escola 6	Pinheirinho	Cívico- Militar. Regular	Manhã	684	286	8
Escola 7	Boqueirão	Regular e Profissional	Manhã	1.032	269	13
Escola 8	Bairro Novo	Regular e Profissional	Manhã e noite	2.387	642	20
Escola 9	CIC	Regular e Profissional	Manhã e Noite	1.350	756	18
Escola 10	Tatuquara	Regular	Manhã e Noite	825	315	12

Fonte: Dados coletados nas secretarias das escolas, 2024.

Constatou-se, na coleta desses dados com as secretarias das escolas, que a maioria do ensino médio regular e profissionalizante está sendo ofertado, atualmente, no turno da manhã. Das escolas que participaram da pesquisa, somente três possuem turmas de ensino médio regular com oferta noturna (escolas 8, 9 e 10)

e uma delas está cessando o atendimento por determinação da Secretaria Estadual de Educação neste ano (escola 9), o que demonstra, considerando os dados apresentados no terceiro capítulo, a diminuição da oferta regular noturna não somente nas escolas cívico-militares, mas como atual política educacional do estado do Paraná, podendo contribuir, a médio e longo prazo, para o aumento das desigualdades educacionais e sociais.

Em todas as escolas que ofertam ensino profissional e técnico, percebe-se uma confusão no entendimento sobre o quinto itinerário formativo do novo ensino médio, considerado em todos os formatos de oferta como ensino médio integrado.

Nas duas escolas com oferta de Ensino Médio em Tempo Integral (escolas 3 e 5), a redução no número de turmas e alunos matriculados no ensino médio é um dado que impressiona e merece estudos específicos para o entendimento mais aprofundado dos efeitos da relação entre o novo ensino médio, a ampliação do tempo de permanência da juventude no ambiente escolar e a política pública educacional colocada em prática pelo estado do Paraná.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados 6 professores e 4 professoras, sendo que 5 lecionam o componente curricular Projeto de Vida desde 2022, 3 professores/as lecionam desde 2023 e 2 professores/as assumiram as aulas do componente neste ano (2024), o que proporcionou a obtenção de uma diversidade interessante de perfis e impressões sobre o componente nas respostas.

Com a intenção de apreender o perfil dos sujeitos que estão ministrando as aulas do componente curricular Projeto de Vida como contribuição para o entendimento das possíveis implicações no trabalho docente, também foi perguntado sobre o tempo de serviço, o vínculo empregatício, a carga horária de trabalho e número de escolas em que lecionam, sobre turmas e turnos de atuação e sobre quantidade de estudantes atendidos, apresentados no quadro a seguir. Os sujeitos da pesquisa serão identificados no quadro e ao longo do texto com as letras do alfabeto do A ao J.

Quadro 14 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

	Tempo de serviço	Vínculo empregatício	Carga horária	Número de escolas	Turmas e turnos	Quant. de estudantes
Escola 1 Professor A	20 anos	Efetivo	40 horas	1 escola	2ª Série Manhã	450
Escola 2 Professor B	Quase 25 anos	Efetivo	53 horas (pública e particular)	5 escolas	1ª e 3ª Séries Manhã	350

					EJA – noite	
Escola 3 Professora C	28 anos	Efetivo	40 horas	1 escola	1ª e 3ª Séries Integral	120
Escola 4 Professora D	17 anos	Efetivo	40 horas	1 escola	3ª Série Manhã EPT	350 a 400
Escola 5 Professor E	8 anos	PSS	40 horas	4 escolas	1ª Série Manhã EJA – noite	366
Escola 6 Professor F	1 ano e 6 meses	PSS	41 horas (estadual e municipal)	2 escolas	1ª Série Manhã	550
Escola 7 Professor G	12 anos	PSS	40 horas	3 escolas	3ª Série Manhã EPT	350
Escola 8 Professor H	Mais de 10 anos	PSS	40 horas	1 escola	1ª e 2ª Séries Manhã	500
Escola 9 Professora I	19 anos	Efetivo	40 horas	1 escola	1ª Séries Manhã	220
Escola 10 Professora J	11 anos	PSS	40 horas	1 escola	1ª, 2ª e 3ª Séries Manhã e Noite	375

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas, 2024.

Analisando os dados coletados, percebe-se que a maioria dos professores (8) está há mais de 10 anos lecionando nas escolas estaduais. Destes, 5 são concursados e fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 3 são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Somando-se esses 3 aos outros 2 professores, que também são contratados pelo PSS, obteve-se uma amostra na qual 50% são professores efetivos e 50% são professores contratados. Com exceção de 1 professor “temporário”, todos os outros estão há mais de 5 anos nessa condição.

Esse cenário legitima os dados já expostos no terceiro capítulo desta dissertação, que demonstrou a defasagem de professores efetivos e o aumento de professores contratados, correspondendo em todo o estado a 46%.

Outro dado que merece ser destacado é a quantidade de professores que, apesar das alterações na carga horária dos componentes curriculares, conseguiram assumir aulas em apenas uma escola (6). Destes, a maioria é professor efetivo (QPM). 1 professor efetivo trabalha em mais de uma escola estadual porque não conseguiu completar a carga horária na mesma escola, devido às mudanças na matriz curricular.

A maior precarização, nesse sentido, é observada nas condições a que são submetidos os professores do PSS, que precisam lecionar em várias escolas para fechar a carga horária de 40 horas. Dos 5 professores contratados pelo PSS, 3 trabalham em duas ou mais escolas.

Assumir 40 horas-aula em apenas uma escola significa, sem sombra de dúvidas, maior qualidade de vida para o/a docente e qualidade de ensino e aprendizagem para os/as estudantes. No entanto, a suposta qualidade observada atualmente, advém da flexibilização curricular<sup>45</sup>, imposta pela Reforma do Ensino Médio, e da inserção das três unidades curriculares obrigatórias nas matrizes curriculares do estado do Paraná: Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional, além das Trilhas de Aprendizagem, que obrigam os/as professores/as a assumirem componentes alheios à sua formação para completar a carga horária e/ou para permanecerem na mesma escola.

O quadro a seguir apresenta a formação de cada entrevistado/a e os componentes curriculares que lecionam em 2024.

Quadro 15 – Formação dos/as docentes e componentes curriculares que lecionam

	Formação	Componentes curriculares que leciona
Escola 1 Professor A	História	História, Projeto de Vida e Pensamento Computacional
Escola 2 Professor B	Filosofia com habilitação em História e Sociologia	História, Projeto de Vida e Sociologia I
Escola 3 Professora C	História	História e Projeto de Vida
Escola 4 Professora D	História	História e Projeto de Vida
Escola 5 Professor E	Ciências Sociais	Sociologia, Projeto de Vida, Cidadania e Educação Ambiental
Escola 6 Professor F	História e Pedagogia	História I, Projeto de Vida e Cidadania e Civismo
Escola 7 Professor G	Geografia, Pedagogia e Administração	Geografia, Projeto de Vida e disciplinas do curso de Administração.
Escola 8 Professor H	História	História e Projeto de Vida
Escola 9 Professora I	História	História e Projeto de Vida
Escola 10 Professora J	Ciências Sociais	Sociologia, Projeto de Vida, História I e Ensino Religioso

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas (2024).

<sup>45</sup> “A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

Com exceção do professor F, que leciona História I (Trilha de Aprofundamento - Aspectos sociais, políticos e econômicos do Paraná), todos os sujeitos entrevistados lecionam o componente curricular de sua formação inicial mais o Projeto de Vida. A professora J consegue trabalhar em apenas uma escola, em turmas do ensino médio regular, porque leciona 4 componentes curriculares diferentes. Ela relata que “[...] isso se tornou uma prática de você nunca conseguir pegar a tua área de formação, o teu componente curricular, depois da Reforma do Ensino Médio. Eu não consigo nunca fechar com sociologia, somente” (Professora J).

Os dados apresentados sobre o perfil encontrado dos/as profissionais que atuam com o componente curricular Projeto de Vida nos moldes da Reforma atual apontam para uma intensa descaracterização, desintelectualização e intensificação do trabalho docente, resultado da reestruturação do trabalho requerida pela lógica neoliberal, que avançou fortemente na educação pública do país nos últimos anos. Nesse sentido, a próxima seção é dedicada à análise mais detalhada das implicações da inserção do novo componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente.

#### 4.2 IMPLICAÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA PARA O TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ

Como foi apresentado ao longo desta dissertação, o projeto de vida é um tema/conceito polissêmico que, desde os anos 1990, assume as intencionalidades das políticas educacionais vigentes em cada período. Atualmente, com a implementação da Lei nº 13.415/2017, o projeto de vida serve muito mais às pretensões de adaptação à lógica neoliberal do empreendedorismo, ou seja, da cidadania com competência e da competitividade (Silva, 2017b), do que à contribuição para o cumprimento da função precípua da escola que é a humanização, socialização e a emancipação dos sujeitos. Foi inserido nas matrizes curriculares da maioria dos estados brasileiros, tornando-se um componente

curricular ou, no caso do estado do Paraná, uma unidade curricular dos itinerários formativos<sup>46</sup>.

Assim como outros novos componentes curriculares, o Projeto de Vida não possui base científica nem objeto de estudo específico, o que contribui para uma imensa confusão no interior das escolas no que diz respeito à elaboração da proposta curricular e à sua operacionalização na prática, além de favorecer maior controle do trabalho docente por parte da mantenedora.

A partir da análise das entrevistas realizadas, foi possível levantar diversas implicações desse componente curricular para o trabalho docente, as quais, para fins de apresentação e discussão, foram agrupadas nos seguintes eixos analíticos: 1) *Flexibilização curricular e descaracterização do trabalho docente*; 2) *Processos de desintelectualização e controle do trabalho docente* e 3) *Intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos*.

#### 4.2.1 Flexibilização curricular e descaracterização do trabalho docente

A implicação mais evidente nas respostas dos sujeitos entrevistados sobre a inserção do componente curricular Projeto de Vida nos currículos do ensino médio é a descaracterização do trabalho docente, que acontece, principalmente, devido à diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, especialmente da área de Ciências Humanas, e pela inexistência de perfil profissional e de campo de conhecimento que abarque a proposta do componente. A descaracterização é resultado, principalmente, da grande flexibilização curricular advinda da racionalidade neoliberal que não só “desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor” (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 40).

Imposta pela atual Reforma do Ensino Médio, a flexibilização curricular separou o currículo em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Essa alteração na oferta dos currículos do ensino médio, apesar de ter aumentado as horas letivas anuais para 3.000 horas, resultou em diminuição de carga horária dos componentes da formação básica comum, sendo essa a maior queixa apresentada

---

<sup>46</sup> Continuaremos utilizando o termo componente, tomando como referência a denominação que consta no Referencial Curricular para o ensino médio do Paraná.

pelos/as professores/as quando questionados/as sobre as mudanças nas demandas de trabalho percebidas após a implementação do NEM. A diminuição da carga horária dos componentes da formação básica comum implica em assumir aulas de componentes que os/as professores/as não conhecem e não têm formação sólida para ministrá-los, como o componente curricular Projeto de Vida, entre outros, conforme dados apresentados na seção anterior. Ainda, assumem as aulas, na maioria das vezes, apenas como forma de completar a carga horária e/ou permanecer na mesma escola, expressando um fato que contribui incisivamente para a descaracterização da natureza do trabalho docente, como pode-se perceber nos relatos a seguir.

[...] só que esse ano, por conta que terminou o ensino médio ano passado e começou o novo ensino médio, então diminuíram as aulas. Então a gente tem menos aulas, então todo mundo acabou perdendo carga horária. **Aumentou a carga horária, mas aí são outras disciplinas.** E aí acabou tendo que complementar a carga horária para os professores. [...] E a gente acaba se adaptando a algumas disciplinas porque a facilidade para não ter que se deslocar... porque na cidade de Curitiba, imagina, ter que trabalhar em 3 escolas... o horário é ruim, deslocamento é ruim, você tem gasto, então é mais fácil você... porque... **algum professor vai ter que vim dar essa disciplina, que também não é formado.** Então é mais fácil a gente se enquadrar e a escola, num contexto assim, consegue se organizar melhor do que ter que ficar trabalhando em várias escolas (Professor A, grifo nosso).

[...] até ano passado, o ensino integral, os professores tinham que ser exclusivos da escola. Quem pegava aula no ensino integral pegava só aqui, por exemplo, Professora C pegou aula, **não contemplou todas de História.** Então pegaria dentro da formação de cada um, da habilidade de cada um, **Projeto de Vida ou Protagonismo** (Professora C, grifo nosso).

Esse ano eu estou dando aula de Sociologia e de Projeto de Vida e no EJA eu dou aula de... olha só... apesar de que faz parte da gama da Sociologia, **eu estou dando aula de Cidadania e de Educação Ambiental.** Como eu sou professor de Sociologia pegar Cidadania, Educação Ambiental, está dentro da minha área, está tranquilo, mas nós **estamos tendo que pegar essas aulas que o novo ensino médio planejou,** criou, com a intenção talvez, de lá no futuro, fazer alguma coisa realmente positiva para os alunos. A gente está tendo que pegar essas aulas e daí o maior problema é o seguinte: professor é um trabalhador. Então ele precisa pagar as suas contas. Às vezes, **ele pega um componente que não tem domínio.** Por exemplo, eu fui pegar aula há um tempo atrás e estava sobrando aula de Pensamento Computacional. Aí, na distribuição de aula, o professor falou assim... Professor, pega Pensamento Computacional. Eu falei... Não, cara! Mas, aqui ó, fecha a tua grade horária. Eu falei... tá, **mas eu vou pegar Pensamento Computacional e vou ensinar o quê?** Ué, professor! Mas é isso que eu estou te perguntando, **vou ensinar o que, cara?** O que eu sei de computador, de internet é píffio. Eu sei pra mim e muitas vezes eu acho que eu não sei nem para mim direito. [...] Eu falei, não, me desculpe, professor, **eu não vou pegar porque eu não quero me sentir uma fraude.** Eu vou pegar o que eu consigo e o que eu vou dar conta. Peguei Cidadania, peguei Educação Ambiental, o que está dentro da minha graduação. Agora,

**eu vou pegar uma coisa que eu não tenho domínio? Mas está acontecendo isso em todo o Paraná.** O professor chega... Ah, o negócio é o seguinte... **nós temos aqui uma aula de Projeto de Vida sobrando e uma aula de Pensamento Computacional. Você não quer pegar só para completar a sua carga horária?** Aí o professor pega. E daí ele fica... E agora? [...] **Então o professor pega, não tem domínio e ele acaba se frustrando. E o aluno acaba não aprendendo nada** (Professor E, grifo nosso).

As três falas apresentadas sugerem uma leitura crítica por parte dos docentes dos prejuízos vivenciados pelas escolas públicas com o NEM e a intenção de manter seu compromisso com o ensino, mas, ao mesmo tempo, como diz o professor E, “professor é um trabalhador” e devido às condições impostas pela flexibilização curricular somada às condições objetivas de vida, as falas demonstram adaptação e naturalização das novas regras do jogo neoliberal, pois como nos esclarecem Dardot e Laval (2016), a “[...] adaptação a uma situação de concorrência vista como natural tornou-se, assim, a palavra de ordem da conduta individual, assimilada a um combate pela sobrevivência” (Dardot; Laval, 2016, p. 54).

Os mesmos efeitos para o trabalho docente e os prejuízos para a formação das juventudes aparecem nas respostas das questões sobre os critérios utilizados para a distribuição de aulas, sobre a formação requerida dos/as professores/as e sobre um possível perfil profissional para lecionar o componente curricular Projeto de Vida. As respostas remetem a uma priorização da área de humanas nas normativas, o que não parece ser tão claro e rígido no momento de assumir o componente.

O que a gente tem percebido é que **Projeto de Vida acaba caindo no colo daquele que não tem aula** e que precisa, por exemplo, preencher o seu padrão. E que precisa... ao invés de pegar 2 aulas na outra escola de História, por exemplo, meu caso. E tem 2 aulas de Projeto de Vida. Não, então fica aí com o Projeto de Vida, que daí você já diminui o seu deslocamento. Ela é **utilizada como meio tapa buraco na hora de distribuição de aulas**. Eu poderia dizer pra você, sem nenhum escrúpulo assim de dizer, que **nem todos os que estão trabalhando esse componente de fato estão preparados ou até mesmo comprometidos pra trabalhar com ele**. Então, fica assim, se você conhece a direção e é amigo da direção, é mais fácil você pegar essas aulas. Não há uma resolução tão rígida pra esse tipo de distribuição de aula como há nas disciplinas ou nos componentes da formação geral básica (Professor B, grifo nosso).

O que é mais chato, o que é mais complicado em relação ao Projeto de Vida é que **qualquer professor pode dar aula de Projeto de Vida**. Entende-se que eles dão prioridade para quem é de Ciências Sociais, Ciências Humanas, mas **se um professor de Matemática precisa**

**completar a carga horária dele, principalmente se ele for QPM, que é do quadro efetivo, ele pode pegar Projeto de Vida.** Então fica muito complicado (Professor E, grifo nosso).

O que comentaram comigo é que **precisavam de uma pessoa que tivesse um dinamismo dentro de sala de aula** porque ia ter que trabalhar sobre temas que normalmente não são trabalhados em sala, tivesse tempo pra leitura, estudar pra realmente poder trabalhar dentro de sala de aula. Ou que tivesse alguma afinidade com questões ligadas à História, Filosofia ou Sociologia (Professor F, grifo nosso).

[...] a resolução diz quem pode e quem não pode pegar essas aulas, ou quem tem a preferência para pegar essas aulas, porque **como Projeto de Vida não é uma matéria de formação universitária, não existe uma faculdade de Projeto de Vida, então eles elencaram quem teria preferência** e a preferência são os professores das áreas de humanas. A preferência é Filosofia e História e Sociologia, se não me engano (Professora I, grifo nosso).

Os excertos das falas demonstram a inexistência de perfil e formação inicial específica para assumir as aulas do componente que tem funcionado, sob as reais condições das escolas, como um “espaço vago” ou “terra de ninguém”. Aulas que qualquer um pode assumir e, em certos momentos, disputada para a adequação de carga horária devido à perda das aulas dos componentes de formação básica comum. Esse cenário confirma a descaracterização do trabalho docente promovida pela grande flexibilização. Nesse sentido, retomando a análise de Esteves e Oliveira (2022) ao estudar a ausência de perfil docente específico para lecionar o componente curricular Projeto de Vida, entende-se que:

Se de um lado isso contribui para a precarização de uma carreira que já enfrenta inúmeros desafios, sejam em termos de reconhecimento social e profissional, por outro, submete os(as) estudantes, notadamente, aqueles das escolas das redes públicas de ensino, a ter uma formação deficitária, visto que existe a real possibilidade de as aulas serem ministradas por profissionais sem qualquer familiaridade com os conteúdos [...] (Esteves; Oliveira, 2022, p. 3).

Mas, para quê e a quem serve tanta flexibilização?

Como foi discutido ao longo desta dissertação, a flexibilização curricular está ligada às reformas educacionais de caráter neoliberal que se aprofundam no Brasil desde os anos de 1990. As reformas educacionais atuais fazem parte de um conjunto de reformas que, num sentido mais amplo, tem como intenção modificar as condições de trabalho flexibilizando as legislações trabalhistas a favor do capital e servindo-se da educação para formar sujeitos que aceitem essas mudanças como algo natural e se adaptem a uma sociedade competitiva e cada vez mais desigual.

De acordo com Krawczyk e Ferreti (2017):

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 36).

A flexibilização promovida a partir da racionalidade neoliberal afeta o trabalho docente na sua natureza, precarizando a essência da profissão que se estrutura na intencionalidade de transmissão do conhecimento científico de determinado campo e restringe o mercado de trabalho, precarizando as oportunidades, principalmente para algumas áreas que tendem a não contribuir para a manutenção da economia capitalista (Ferreti, 2018).

No estado do Paraná, assim como em nível nacional, a perda da carga horária aconteceu principalmente na área de humanas, cujos componentes mais prejudicados foram Filosofia e Sociologia. Considerando que esses componentes são ofertados somente no ensino médio e que boa parte do ensino médio do estado está sendo ofertado no turno da manhã, pode-se afirmar que os/as professores/as desses componentes não estão somente perdendo a sua carga horária, mas estão sendo excluídos do ambiente escolar e, com eles, maiores possibilidades de questionamentos sobre as bases nas quais se estrutura a sociedade, conforme relata o Professor E.

[...] Se  **você corta a carga horária de Sociologia, você não quer que o aluno entenda sobre a sociedade. Quando você corta a carga horária de Filosofia, você não quer que o aluno seja questionador e que ele critique as políticas públicas.** Então, acho que essas disciplinas foram menosprezadas, foram prejudicadas com o novo ensino médio e que fazer com que o projeto entre nessas disciplinas é uma forma, talvez, de compensar, ou diminuir um pouco essa questão que ficou muito claro de... parece que  **há uma perseguição em cima dos pensadores da sociedade.** Não que as outras disciplinas não sejam importantes e que não pensem, mas quem bate de frente com o sistema, muitas vezes, são os sociólogos e são os filósofos (Professor E, grifo nosso).

Krawczyk e Ferreti (2017) alertam que “a palavra de ordem ‘flexibilizar’ aparece junto com a virada conservadora na política e na economia” (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 42) que, no campo educacional, acusa os/as professores/as de promoverem doutrinação ideológica em suas aulas, principalmente quando se trata

de componentes como Filosofia e Sociologia, que, devido ao conhecimento inerente à sua área, promovem questionamentos e debates sobre a formação econômica capitalista e à “sociabilidade derivada desse modo de produção, submetendo à crítica os valores que a orientam” (Ferreti, 2018, p. 36).

Esse contexto de hostilidade gratuita em relação à educação vai aos poucos tomando espaço e criando no país um sentimento de desprezo pela escola e de desvalorização e violência contra os professores, que são eleitos como inimigos da sociedade (Passos; Mendonça, 2021). Surgem, inclusive, movimentos organizados com o intuito de denunciar e vigiar as escolas, que estariam utilizando sua liberdade de ensinar para fins ideológicos, políticos e partidários, sendo o mais conhecido o Programa Escola sem Partido. Sob o argumento da neutralidade e instrumentalização do ensino, esses movimentos defendem a “[...] inculcação de valores conservadores, que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista, assim como pretende-se negar e frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social” (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 42).

Além das influências sofridas pelos currículos por essas frentes conservadoras, em meio ao cenário de produção do “professor doutrinador”, surge uma prática que Passos e Mendonça (2021) vêm chamando de “autocensura pedagógica” entendida como “o movimento pelo qual professores deixam de trabalhar determinados temas, ainda que estejam previstos no currículo de sua disciplina, buscando evitar acusações de doutrinação e/ou exposição, em especial nas redes sociais” (Passos; Mendonça, 2021, p. 12). Conforme analisam Krawczyk e Ferreti (2017):

A concepção reducionista que permeia a reforma do ensino médio, marcada pelo enxugamento dos conteúdos obrigatórios, pela alteração da estrutura curricular é, por outro lado, condescendente com as pressões oriundas de setores fundamentalistas e homofóbicos que as escolas e a sociedade vêm sofrendo, atingindo a autonomia docente por meio da censura aberta ou velada (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 42).

Todas essas práticas são políticas e ideológicas e contribuem para a destituição da essência da docência como mediadora do conhecimento e do papel historicamente construído da instituição escolar enquanto formadora de ideais coletivos e de seres humanos emancipados. Em seu lugar, emerge a escola neoliberal, que flexibiliza a organização curricular, sobrepondo algumas áreas de conhecimento em relação a outras, selecionando e excluindo conteúdos curriculares

para o cumprimento do projeto societário voltado ao viés mercadológico (Laval, 2004). Os relatos do professor A e das professoras C e I ilustram bem a composição desse cenário.

**O terceiro ano não tem mais aula de História**, então todo o conteúdo de ensino médio está condensado em primeiro e segundo ano. E o que aconteceu com o conteúdo? Ele simplesmente foi excluído. **A gente não trabalha mais o conteúdo. Não é trabalhar todo o conteúdo mais rápido, simplesmente não trabalha.** Eu estou falando por História, que eu sou de História, mas em todas as disciplinas aconteceu isso, então eles inseriram outras disciplinas [...]. O aluno, por exemplo, vai prestar o vestibular. Ele deixou de ter as disciplinas em si. História, eu cito História, né? Ele vai ter lá um Projeto de Vida, Pensamento Computacional, que ajuda ele de uma certa maneira, só que pra faculdade, pro Enem, não tem essas disciplinas. Então o aluno está sendo prejudicado. **A gente está sendo predicado porque a gente perdeu as aulas, mas o aluno está sendo mais prejudicado porque ele não tem esse conteúdo. O conteúdo não vai chegar no aluno** (Professor A, grifo nosso).

Aqui a **escolha foi por humanas**, certo? Então, hoje, no primeiro e no segundo ano, tem que dar conta do conteúdo [...]. É ter que dar conta do conteúdo de 3 anos. Então é quase que uma unificação. **Vamos selecionar conteúdos aqui do primeiro, segundo e terceiro e reduzir para 2 anos.** Esse é o novo ensino médio (Professora C, grifo nosso).

[...] **as matérias historicamente construídas, constituídas, elas diminuíram muito a carga horária e isso acabou gerando uma poda de conteúdo, que deixou elas meio deformadas** [...] principalmente na área de humanas. Elas foram bem esquarteradas, digamos assim. [...] **História ficou em 2 anos, Sociologia ficou em 1 ano, Filosofia ficou em 1 ano, as outras matérias ficaram em 2 anos.** Parece bobagem, mas já era um conteúdo que para trabalhar em três anos ficava corrido. Para trabalhar em 2 anos fica impossível, impraticável. E daí, **tem que ser feitas escolhas. Essas escolhas não são feitas pelos professores.** Elas vêm da Secretaria de Estado de Educação. E, às vezes, elas são escolhas ruins. Elas deixam de lado coisas que, meio que parte do pressuposto de que o nosso aluno não vai fazer vestibular e Enem porque falta bem aquilo que seria cobrado em vestibular e Enem, muitas vezes (Professora I, grifo nosso).

Esses relatos expressam com muita clareza que a reformulação do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, implica muito mais em retrocessos do que avanços, pois o discurso das escolhas curriculares e do protagonismo juvenil não se efetiva e a separação dos currículos em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, retoma a dualidade estrutural, amplamente questionada na história da educação de nível médio por direcionar os estudantes de classes mais favorecidas para o acesso ao ensino superior e a camada popular aos cursos profissionalizantes.

Nos moldes do ensino médio atual, a possibilidade concreta de escolha disponibilizada aos estudantes da escola pública é a escolha prematura da profissão, pois desde a primeira série são orientados a elaborar um projeto para a sua vida profissional com a intenção de significar a escola e assim, supostamente, resolver problemas ligados ao desinteresse pelos estudos, baixo rendimento e infrequência, ou seja, a partir de uma regulação externa, os estudantes vão sendo instados a aceitar a lógica do individualismo, da produção e da performance requeridas pelo mercado de trabalho (Laval, 2004, 2016; Queiroz; Oliveira, 2021).

Com um currículo impregnado pela lógica empresarial, estruturado por competências e habilidades, a educação se torna mais técnica e instrumental e deslocada da realidade concreta, “dos saberes socialmente construídos e das grandes obras-primas da humanidade” (Laval, 2004, p. 307). Segundo Barbosa e Alves (2023b, p. 15), os “[...] pressupostos do aprender a empreender, voltado para a formação de uma juventude empresária de si mesma, representa um projeto de vida danificado”. As falas do professor H e da professora J ilustram bem essa situação.

É que hoje está se dando ênfase a umas supostas disciplinas mais técnicas, né? Pra dar uma formação técnica para os alunos, em detrimento das áreas humanas, por exemplo. Então eu acho que isso tem diversas implicações porque daí **você tá escolhendo que forma, que tipo de formação você quer dar pro seu aluno**. Ou você vai dar uma formação que tenha mais disciplinas relacionadas à área de humanas. (Professor H).

E eu vejo que muitas vezes o Projeto de Vida traz esse discurso do aluno entender a sua realidade, do aluno estar preparado para o mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo também é um **discurso que cerceia muito o aluno a partir do momento que vem essa lógica de mercado**, que vem essa **lógica do empreendedorismo, que vem uma lógica da meritocracia do aluno fazer por ele mesmo. Até mesmo um discurso um tanto quanto culpabilizador nesse sentido**. Então eu acho que acaba tendo uma carga um tanto quanto mais negativa do que positiva em relação a tudo isso. (Professora J, grifo nosso).

Nesse sentido, o componente curricular Projeto de Vida não está inserido nos currículos somente como forma de compensar a carga horária de componentes que tiveram perdas, como sugeriu o professor E em citação anterior (p. 164), mas com o objetivo de ser “o fio condutor de boas práticas” (Alves; Oliveira, 2020) para a formação de subjetividades flexíveis, tanto dos estudantes, quanto dos professores, pois, diante de novos padrões de organização curricular e do trabalho pedagógico, exige-se um novo perfil de trabalhadores docentes que [...] “vêm-se forçados a

dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções” (Oliveira, 2004a, p. 1140), além de um novo perfil de estudante, induzido a enxergar suas demandas educativas como um “*self service* [...] à qual o professor responde por uma oferta adaptada” (Laval, 2004, p. 307).

A descaracterização do trabalho docente está intimamente relacionada à desintelectualização e ao controle do seu trabalho, tema que será aprofundado no tópico a seguir.

#### 4.2.2 Processos de desintelectualização e controle do trabalho docente

A atividade docente, por lidar com transmissão e produção do conhecimento, é essencialmente intelectual e genuinamente humana (Nörnberg, 2020). Flexibilizar e racionalizar a ação educativa, nos moldes gerencialistas, contribui fortemente para a descaracterização do trabalho docente porque expõe os professores a intensos processos de desintelectualização e controle de seu trabalho, manifestados pela desqualificação de seus saberes, pela secundarização do planejamento e do ensino, pela fragmentação de quem elabora e quem executa e pela formação pragmática e acrítica. Conforme será explicitado, esses processos tornam-se evidentes no componente curricular Projeto de Vida por se tratar de um componente que não possui campo de conhecimentos produzidos historicamente nem reconhecidos cientificamente e pela forma precipitada, aligeirada e pouco democrática com que foi inserido nos currículos do estado do Paraná.

Os relatos a seguir demonstram a celeridade na implementação do componente e o caráter difuso que sua proposta apresenta.

E daí foi uma novidade, porque a matéria surgiu assim... de repente você chega para pegar aula, agora tem Projeto de Vida. Então, pensamos em alguém... e a gente iniciou [...]. **Veio um livro como apoio.** Daí no começo eu fui me apoiando nele. **Os slides vieram depois.** [...] não vou falar que tinha nada pronto, assim. **O pronto é, olha, a distribuição é nessa semana, na outra semana começa a dar aula** (Professora C, grifo nosso).

Eu ainda também estou tentando entender melhor esse Projeto de Vida [...] porque não, **não tem um rumo pra você seguir.** A História, por exemplo, eu sou professora de História, então eu sei o que eu vou trabalhar no primeiro ano, no sexto, no sétimo, no oitavo, no nono, né? Eu sei, eu tenho ali um norte. O Projeto de Vida ainda acho que tá precisando disso (Professora D, grifo nosso).

Inclusive em 2022, **ainda não tinha nenhuma organização. O que nós íamos aplicar?** Inclusive, eu fui num curso e perguntei pro palestrante:

escuta, **o que a gente ensina em Projeto de Vida?** [...] Por exemplo, em Sociologia, Max Weber, dentro do que nós vamos falar de Max Weber, vamos falar sobre compreensão, ação social, solidariedade. Então a gente tem uma noção. **No Projeto de Vida, lá no início, não tinha nada.** Hoje, já no RCO, se você abrir ali, tem Oratória 1, Oratória, 2, Empatia, [...] Lá no início não tinha. E daí foi o que eu questioneei... o que é que nós aplicamos no Projeto de Vida? Aí ele me respondeu assim: professor, o senhor dá aula do que? Qual é a sua graduação? Dou aula de Sociologia. E o que o senhor está aplicando no Projeto de Vida? Eu falei assim: bom, esse ano em particular, eu estou com o segundo ano. Eu entendo que, como é Projeto de Vida e a maioria desses estudantes vão entrar no mercado de trabalho, eu estou aplicando Sociologia do Trabalho pra que eles compreendam como que é a sociedade em relação ao trabalho. E trabalho com eles também leis trabalhistas, a importância do sindicato, qual o significado do movimento grevista. Ele: perfeito, é isso. Eu falei: mas, como assim, é isso? Eu estou fazendo certo ou fazendo errado? Porque é essa a minha pergunta. Ele falou assim: você está fazendo certo. [...] Eu acredito o seguinte, tudo aquilo que nós ensinamos ou tudo aquilo que nós aprendemos tem um propósito, **mas quando a gente fala de grade curricular, é estranho você dizer que está tudo certo** (Professor E, grifo nosso).

Os excertos das falas dos/as entrevistados/as expressam o desrespeito a formação inicial dos/as professores/as e a negligência em relação aos conhecimentos historicamente produzidos que são considerados, pela racionalidade neoliberal, “como fundamentalmente inúteis e aborrecidos” (Laval, 2004, p. 307). Também é nítida a confusão e o improvisado a que estão submetidas as práticas docentes na operacionalização do componente. Nesse sentido, nota-se que a dificuldade inicial da falta de direcionamento se transforma na dificuldade em abordar os temas elencados na proposta curricular que não condizem com os conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo de sua formação. A ação educativa intencional e planejada pelos atores do ato educativo, ou seja, os/as docentes, característica inerente à educação formal e à natureza e especificidade do trabalho, torna-se secundarizada. Nesse sentido, analisa Laval (2004):

A contradição maior da escola neoliberal refere-se ao fato de que ela ataca os valores que estão instalados no coração do ofício de ensinar e que dão sentido ao aprendizado (Laval, 2004, p. 301).

A ação pedagógica supõe uma convicção presa ao corpo no valor do ofício que se faz e na sua importância social. Enfraquecer essa convicção banalizando o ofício de professor, querendo fazer do professor um administrador ou um técnico, recai paradoxalmente na diminuição da eficácia global do sistema educativo [...] (Laval, 2004, p. 305).

Essa confusão relatada pelos/as docentes em relação à organização curricular e ao que trabalhar com os estudantes em sala de aula também é manifestada ao serem questionados/as sobre os documentos orientadores oficiais

(Referencial Curricular, Cadernos dos Itinerários Formativos e Guia para Docentes do Projeto de Vida), conforme representado pela fala do professor A.

[...] quando começou o novo ensino médio, começou sem a gente receber os documentos. Então, o caderno veio depois, no meio do ano passado, mas a princípio não tinha documento. Porque **como a gente acessa a aula no sistema você consegue ver todas as aulas prontas**. Mas os documentos em si, os norteadores, eles não vieram antes, eles só foram aparecer depois (Professor A, grifo nosso).

Nota-se, na fala do professor, que devido à pouca ou inexistente participação na elaboração dos documentos, o posicionamento expressado é de executor da proposta e que, apesar de conhecerem (8 professores relataram conhecer) um ou todos os documentos orientadores oficiais do estado para o componente, os mesmos se tornaram apenas uma formalidade, sendo pouco utilizados ou não utilizados para o planejamento das aulas que passaram a ter como base os materiais prontos disponibilizados no sistema informatizado RCO+Aulas. Os materiais disponíveis no sistema para as aulas do componente curricular Projeto de Vida também não foram elaborados pelos/as docentes, sendo que no ano de 2022, foram fruto de uma parceria realizada com o ICE<sup>47</sup> e, a partir de 2023, passaram a ser fruto de uma parceria com a UNICEF<sup>48</sup>.

Dos/as 10 professores/as entrevistados/as, apenas 1 afirma não utilizar nem o planejamento nem as aulas prontas, buscando temas que entende como importantes para os estudantes e utilizando somente materiais que ele mesmo elabora a partir de suas pesquisas, 3 afirmam utilizar o planejamento, mas não as aulas, e 6 utilizam as aulas prontas. Sendo assim, fica nítida a indução e direcionamento ao uso do material disponibilizado pela SEED. Seja pela falta de clareza da proposta do componente, seja pelo esvaziamento curricular que ele promove, seja por não dominar os conhecimentos específicos sobre os temas, seja pela cobrança, pela falta de tempo, vários são os fatores que levam os/as professores/as do componente curricular Projeto de Vida a se submeterem à utilização de um planejamento que não é seu, conforme retrata a professora I.

---

<sup>47</sup> Acordo de Cooperação Técnica nº 201900013. Instituto Sonho Grande - ISG, Instituto Natura - IN e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

<sup>48</sup> Cooperação técnica “entre a UNESCO e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná no âmbito da parceria PRODOC 914BRZ1091, cujo objetivo é trazer soluções inovadoras de gestão da rede pública estadual de educação do Paraná para a melhoria da aprendizagem dos alunos” (Trecho de texto disponível nas aulas prontas, 2023).

[...] acaba que o ruim é que **o planejamento vem pronto**. No começo eu até tentei fazer um planejamento meu, mas daí fica dúbio. Você fica com uma coisa no RCO ou uma coisa que você faz. Aí fica complicado. Então eu lembro que lá no comecinho eu usei [os documentos orientadores] para tentar pensar um planejamento meu. E daí, **com o tempo eu fui desistindo. Fui usando o planejamento da SEED**, só que trabalhando de uma forma que eu percebo que funciona melhor com os meus alunos (Professora I, grifo nosso).

Outro fator relatado que interfere na realização do planejamento e induz à utilização das aulas prontas é a obrigatoriedade da atribuição do Quizizz. De acordo com a Instrução Normativa nº 005/2024 – DEDUC/SEED, o Quizizz é uma atividade complementar para ser realizada em casa, disponibilizada aos alunos pela plataforma Desafio Paraná e contemplada no material pedagógico contido no RCO+Aulas para que os/as professores/as, via email institucional, enviem aos/as estudantes. Essas atividades também não são elaboradas pelos/as professores/as. Para o componente curricular Projeto de Vida, o envio das atividades deve ser quinzenal, o link da atividade está vinculado às aulas e, de acordo com as orientações da SEED, deve ser atribuída uma nota para essas atividades.

O Desafio Paraná faz parte do conjunto de plataformas educacionais hoje utilizadas diariamente nas escolas estaduais do Paraná. O que se observa é que a adoção de tais plataformas pode contribuir para a desqualificação dos saberes docentes e destituição da função de ensinar, pois o mais importante é manter as plataformas em dia. Além disso, vale destacar que na “[...] sociedade da cultura digital do século XXI, portanto, o arsenal digital compõe o modo de produção capitalista que se assenta em relações de maior controle e vigilância” (Barbosa; Alves, 2023a, p. 8). As falas a seguir ilustram bem esse cenário.

[...] Agora tem o Quizizz no Projeto de Vida. Então, se eu não uso, eu tenho mais dificuldade de atribuir a tarefa e se eu uso a aula, o link já está na aula. [...] E daí, se eu não sou cobrado a usar aula, **necessariamente eu sou cobrado por não ter enviado o Quizizz para os alunos**, certo? **A escola é cobrada**, enfim, que tem que **manter lá um certo percentual tanto de acesso como de fazer os exercícios e tudo mais**. Então, se eu não uso é mais difícil o caminho. Se eu uso é mais fácil. É só clicar aqui já é disparado pra eles. [...] Não tem uma plataforma de Projeto de Vida, mas eles conseguiram vincular ao Quizizz (Professor B, grifo nosso).

A escola não pode terminar nem um dia no vermelhinho que, antes do dia fechar, **já vem um formulário pra direção com a presença na escola e se todas as plataformas do dia foram preenchidas**. Então tem que terminar verde todo dia. **É uma pressão, assim, diária**. [...] com relação ao uso do laboratório [de informática], acho que todo mundo entendeu bem,

que **a necessidade maior é manter a plataforma em dia, mas conforme as plataformas vão aumentando, vai dificultando** (Professora C, grifo nosso).

O pessoal fala assim: Ah, o professor é protagonista! Não é protagonista. [...] Nós chegamos numa escola, [...] em qualquer escola. Olha, **é assim que você tem que seguir!** E agora com essas plataformas, principalmente aqui no Paraná, que têm muitas dessas plataformas, **a gente acaba não tendo o que avaliar o aluno porque você tem que dar nota pela plataforma**, você tem que dar nota pela Prova Paraná, você tem que dar nota por isso... E daí quando você vai ver o que você realmente pode avaliar do que você está aplicando em sala... 2, 3 pontos (Professor E, grifo nosso).

Os relatos evidenciam a existência da cobrança e do controle advindos da SEED para o cumprimento de metas vinculadas ao uso das plataformas educacionais. Internamente nas escolas, a melhoria dos indicadores educacionais fica a cargo das direções, que passam a ser vistas pela lógica gerencialista como chefias imediatas, afastando-se de sua função de representante dos anseios da comunidade escolar, ou seja, da gestão democrática.

Desde junho de 2021, após a aprovação do Decreto nº 7.943/2021, que estabeleceu atribuições e competências para a atuação da direção e direção auxiliar, associada ao uso das ferramentas digitais, presencia-se no Paraná o afastamento arbitrário de diretores/as de suas funções.<sup>49</sup> Paralelamente, em dezembro do mesmo ano, instituiu-se pela Lei nº 20.935/2021, a gratificação de incentivo para diretores/as e direções auxiliares vinculada a porcentagens de frequência dos/as estudantes e aos resultados de aprendizagem, que contribui para a efetivação da política de gestão controlada por dados através das plataformas.

A plataformização da educação é um tema recente, que se amplia no Brasil após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, mas já vem sendo alvo de estudos pelas drásticas consequências que impõe ao currículo, à organização do trabalho pedagógico e ao trabalho docente. Barbosa e Alves, em estudo empreendido em 2023, analisam recursos e plataformas digitais adotados pelo estado do Paraná. De acordo com as autoras, a introdução dessas tecnologias no ensino se configura como um novo nicho de mercado lucrativo e contribui para a padronização curricular e dos processos pedagógicos, além de favorecer a regulação, a vigilância e o controle do trabalho docente (Barbosa e Alves, 2023a).

---

<sup>49</sup> Noticiado em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/30/no-parana-alunos-protestam-contr-afastamento-de-diretores-de-escolas> Acesso em: 29/09/2024.

A flexibilização (dos componentes e conteúdos de formação geral básica) somada à padronização e à prescrição curricular (advindas do currículo por competências) favorece a implementação de políticas educacionais centradas no uso da tecnologia. Nesse contexto, a concepção de educação desloca-se “de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem” (Laval 2004, p. 129), o qual não impõe mais a exigência de um professor que detenha o conhecimento a ser transmitido, pois o conhecimento está no mundo, basta saber onde o procurar e acessá-lo. Nesse sentido, “o professor não tem mais que transmitir conhecimentos, mas motivar, guiar, avaliar” (Laval, 2004, p. 129), e ainda:

Fazer acreditar que o professor deve se tornar um acompanhante de pesquisas pessoais e de exercícios padronizados em material informatizado permite justificar as compras massivas de equipamentos em nome de uma inelutável ‘substituição do capital ao trabalho’ (Laval, 2004, p. 129).

Essa expropriação dos processos de produção do trabalho docente pela padronização curricular, pela tecnologização da educação e pela intensificação do controle contribui para a desintelectualização, pois exclui os docentes das reflexões necessárias para a tomada de decisão sobre a concepção e elaboração da proposta pedagógica e do próprio planejamento educacional, transformando-os somente em executores de uma proposta planejada “por especialistas”, a qual, na maioria das vezes, não condiz com a realidade encarada todos os dias no chão da escola e com as condições de colocá-la em prática. A crítica aos encaminhamentos atuais manifestadas pelos professores E e H expressam bem esse cenário:

[...] você pega o pessoal fazendo propaganda, dizendo que a educação do Paraná é a melhor. Eu digo pra você, o que falta para esse pessoal que diz que a educação no Paraná é melhor, e já vamos generalizar, vamos colocar num contexto geral, até num contexto federal, **o pessoal não tem noção do que é a realidade de sala de aula** (Professor E, grifo nosso).

**A plataforma, você sabe que é a batalha agora**, são as plataformas. Mas acho que é um problema da educação. [...] o problema da educação brasileira, né? **São desenvolvidas sempre políticas educacionais que os professores nunca participam da elaboração** (Professor H, grifo nosso).

Cabe lembrar, conforme explicitado no capítulo 3, que, no estado do Paraná, a participação da comunidade escolar na elaboração da atual política educacional e curricular foi restrita, para não dizer inexistente. Aconteceu somente

via consulta pública e não a partir de discussões no interior das instituições, ou em momentos programados para esse fim, contrariando os princípios da gestão democrática (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional -, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais (Oliveira, 2003, p. 33).

Essa fragmentação do planejamento da execução também transparece quando os/as professores são questionados/as sobre a elaboração dos documentos internos das escolas. Somente dois/duas professores/as relataram que a elaboração aconteceu de forma coletiva. O professor E disse que “[...] hoje o **trabalho dos professores está sendo muito individual, não está mais sendo coletivo**” (grifo nosso) e a professora J relatou que a participação é pontual por falta de tempo dos docentes. **“A gente está super atarefado com a plataformização do ensino”**. Muita coisa *pro forma* para se cumprir e talvez essas coisas que são mais interessantes, uma discussão mais aprofundada, um tempo em hora atividade, não acontece” (Professora J, grifo nosso).

No entanto, apesar das exposições críticas, alguns professores, respondendo à questão sobre a preparação das aulas do componente, manifestaram adaptação e não reconhecimento da intensa dominação representada pelo direcionamento ao uso dos materiais prontos. Nesses casos, a “não exigência” por parte da escola, que vai encontrando brechas na sua autonomia relativa, contribui para a sofisticação da precarização, que a deixa um pouco mais palatável.

Sempre foi passado pra gente, desde o ano passado que o RCO **é um caminho, mas não uma obrigação. É uma obrigação porque é o que está registrado**. Então eu tenho que seguir porque eu tenho que registrar o conteúdo com eles, mas **eu tenho a liberdade de mesclar aulas, de pular uma aula, de trazer pra frente o conteúdo que eu acho mais importante**, levar pra trás o conteúdo que às vezes não é tão importante. Ministrar aquele conteúdo de outras formas. Pelo menos pra mim sempre foi dada essa liberdade e pedagogicamente não tive nada que fosse diferente disso. Então **eu uso o RCO pra direcionar o planejamento, mas ele é flexível** pra poder trabalhar de outras formas também. Não abro o RCO todo dia com eles em sala de aula. Não faço isso. Mas o direcionamento é pelo que está no RCO sim (Professor F, grifo nosso).

Eu preparo em cima do RCO. Que lá já tem o componente, daí eu vou preparando a minha aula em cima daquele componente ali. Da aula 4, 3, 5. Aí depende da aula que a gente vai trabalhar. Mas é sempre em cima do que está no RCO. [...] **Então, teoricamente, assim, eu não vejo uma pressão porque na verdade você tem que utilizar. Eu escolho a ordem que eu vou trabalhar**, mas eu sempre trago um material meu também além do que está no RCO (Professor G, grifo nosso).

Sobre essa aceitação contraditória das práticas de dominação apresentada nas falas expostas pelos/as professores/as, Barbosa e Alves (2023a) contribuem com a reflexão dizendo que, ao “[...] aparentar uma suposta autonomia, os indivíduos passam a não perceber os processos de dominação e de controle, e a reproduzir padrões de pensamento e de comportamento dominantes operados por tal lógica, integrando-se cada vez mais ao sistema” (Barbosa; Alves, 2023a, p. 6).

Sobre os processos de desintelectualização, ainda se faz necessário colocar em discussão os dados obtidos sobre a formação docente, que complementam as análises anteriores e reforçam as características não científicas apresentadas pelo componente.

Os/as professores/as foram questionados/as sobre a oferta de formação, sobre quem a ministrou e sobre o atendimento das demandas para lecionar o componente. Em relação à oferta, 8 professores/as disseram não ter participado de formação para assumir as aulas do componente. Destes, 4 disseram ter participado depois que as aulas já tinham começado. O curso denominado Formadores em Ação é citado como a principal ação formativa ofertada pela mantenedora e um curso presencial que aconteceu em 2023. De acordo com informações contidas no site da SEED<sup>50</sup>, o curso Formadores em Ação é uma formação continuada em serviço que oportuniza a troca de experiências e aprendizados entre pares. Acontece desde 2020, quando iniciou com 4 temáticas, e conta hoje com 73 temáticas. A participação nesses cursos está hoje atrelada à distribuição de aulas. No caso do componente curricular Projeto de Vida, qualquer professor/a pode assumir as aulas, desde que tenha participado do curso Formadores em Ação. Esse é o primeiro critério contido na Instrução Normativa nº 12/2023 – DEDUC/SEED.

Percebe-se que a despreocupação da mantenedora com a inexistência de formação inicial específica, advém da proposta difusa do componente, que não exige a aquisição de conhecimentos aprofundados em nenhuma área. A

---

<sup>50</sup> Informações disponíveis em: [https://www.educacao.pr.gov.br/formadores\\_acao](https://www.educacao.pr.gov.br/formadores_acao). Acesso em: 12/07/2024.

participação no curso de formação continuada como critério para assumir as aulas é mais uma estratégia de indução de adesão à atual política educacional estadual e não, necessariamente, pelo interesse do/as professores/as em relação à proposta do componente.

Segundo informações coletadas nas falas dos professores B e F, o curso presencial foi ministrado pelo pessoal do Departamento de Desenvolvimento Curricular da SEED e os cursos Formadores em Ação, são “uma reprodução de um material preparado”, ministrados por colegas, “professores de sala de aula” que trabalham com as temáticas em “um encontro semanal de 1 hora e 40 minutos” durante “aproximadamente um mês”.

Sobre a contribuição dada pelos cursos às demandas para ministrar o componente curricular Projeto de Vida, os posicionamentos dividem-se entre os/as professores/as que demonstram obter aprendizado na troca entre pares e os que expressam insatisfação com o caráter não científico e pragmático do componente. Os trechos a seguir são recortes dos relatos sobre a formação.

[...] E os professores que estão trabalhando lá não são formados em Projeto de Vida, mas são de Filosofia... um de História... [...] **aí você aprende algumas atividades, depois você trabalha também com os alunos.** Você tem que fazer um projetinho, tipo, o que eu vou trabalhar com os alunos e depois apresentá-lo (Professora D, grifo nosso).

Para assumir não, eu participei depois da formação que tem no Formadores em Ação. [...] E daí eu participei o ano passado. Eu fiz as formações os 2 anos, de Projeto de Vida. Só que o formato que elas eram feitas antes trabalhava muito em cima de algumas aulas e como que poderia ser trabalhado de maneira diferente aquelas aulas, porque a gente tem as aulas postadas no RCO. [...] o que acaba que não acrescentava muito para o conhecimento geral da matéria. **Ficava muito focado nessa questão de aulas pontuais, não uma formação geral.** Então eu só fiz essa formação. E a única que foi ofertada também, não tiveram outras (Professora I, grifo nosso).

Não supre. Não supre pelos mais variados aspectos. Primeiro ponto, quando você pergunta, de onde vocês tiraram isso? **Qual é a base teórica disso? Qual é a fundamentação teórica disso? Não tem.** A gente tem a intenção, a gente **tem o desejo...** OK! Mas, assim, quando você vai buscar a base teórica pra isso, metodologia avaliativa, não tem. Primeira coisa. Segunda coisa que eu vejo que é uma dificuldade e daí deve ser uma dificuldade não só minha, mas das outras escolas também. Não existe uma escola, existem várias escolas, com várias realidades, com várias demandas. Não existe um aluno, não existe um professor. Então, as coisas vêm muito engessadas, muito rápidas, muito prontas, sem dar pra gente um *time*, por exemplo, de conhecer a turma, de entender (Professor B, grifo nosso).

As falas demonstram que a lógica utilizada na formação dos professores é a mesma lógica utilizada nas aulas para a formação dos estudantes. Slides prontos produzidos por alguém e repassados no curso. Como acrescenta a professora C, “[...] eles também têm que cumprir o slide, como o slide que vem pra gente” porque são professores da Rede e também não são formados em Projeto de Vida porque, afinal, ninguém é.

Estudos recentes evidenciam (Oliveira, 2020; Barbosa; Silva; Alves, 2023) que a política de formação docente no Brasil, reformulada após a Reforma do Ensino Médio, segue regulada pelas recomendações dos organismos internacionais e adequada ao conjunto de competências definidas na BNCC.

Com intenção de ajustar os professores às demandas mercadológicas atuais, incluindo aqui as padronizações necessárias para as avaliações externas, a formação perde suas análises sócio-históricas e volta-se para a prática em detrimento da teoria (Shiroma, 2003). Para as intenções gerencialistas, interessa mais um professor técnico, produtivo, competente e eficiente que saiba trabalhar para o desenvolvimento das competências socioemocionais e empreendedoras. Nas palavras de Silva (2019):

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer (Silva, 2019, p. 133).

Essa formação reducionista, advinda da noção de competências (Silva, 2019), tem a função também de despolitizar e favorecer a flexibilização e o controle do trabalho docente, pois, definida como uma característica individual, “ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional” (Laval, 2004, p. 57).

Feitas as reflexões cabíveis sobre os processos de desintelectualização e controle, passa-se ao próximo tópico, que tratará da intensificação do trabalho docente causada pelo componente curricular Projeto de Vida.

#### 4.2.3 Intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos

Diante do quadro exposto nos tópicos anteriores, observa-se que a intensificação do trabalho docente se faz presente. A intensificação pode ser caracterizada pelo aumento da produção sem alteração das condições necessárias para a realização do trabalho, resultando em diversas consequências para o trabalhador e em implicações específicas, quando se trata do trabalho docente (Assunção; Oliveira, 2009). Em relação ao componente curricular Projeto de Vida, observou-se a intensificação no aumento de trabalho devido à necessária produção de novos materiais para as aulas, assim como na busca por entender o componente. No entanto, temas mais antigos, como o excessivo número de alunos e as condições precárias de trabalho, e temas recentes, como a plataformização do ensino, também se fizeram presentes nas falas.

Quando questionados/as sobre as mudanças nas demandas de trabalho, após a implementação do NEM, o esforço na busca e produção de materiais para atender aos temas fora de sua área de formação contidos na proposta curricular do componente Projeto de Vida apareceu como uma das grandes queixas dos/as docentes. Segundo eles/as:

[...] **a maior demanda foi o correr atrás. E agora? O que fazer? O que trabalhar?** O que, como avaliar? Como abordar com os alunos? Muitas das propostas que são indicadas ali no Projeto de Vida são situações, por exemplo, muito próximas de uma **abordagem psicológica, terapêutica**. Outras são mais próximas de uma **assistência social**, outras são mais próximas de um conhecimento mais voltado, por exemplo, para a área de **saúde corporal, comportamento sexual**. E a minha formação não dava conta de eu atender isso, entendeu? Então isso gerou um certo corre, assim, no sentido de atender ou de alcançar ou de pelo menos dar um melhor significado. (Professor B, grifo nosso).

[...] eu trabalho com História, minha formação é em História. [...] Cidadania e Civismo e Projeto de vida não tinham nem uma grade fechada de conteúdo quando ela entrou nas escolas. Eu, por exemplo, **peguei Cidadania e Civismo sem ter a base pra entrar na turma e Projeto de vida foi do mesmo jeito**. Então, o que eu posso dizer? Aumentou a carga horária? Aumentou. Porque **eu tive que estudar por fora o que eu precisaria pra trabalhar esse conteúdo**. Porque **eu não tive apoio, eu não tive curso, eu não tive uma formação específica**, não tive nada anteriormente pra entrar na turma e trabalhar Projeto de Vida com eles. Eu tive que ver o planejamento que se tinha no RCO que é o que a gente usa. [...] Mas isso aconteceu também, pelo que eu sei, com o Pensamento Computacional, com Robótica e com todos os outros componentes desse Novo Ensino Médio (Professor F, grifo nosso).

[...] no primeiro ano, assim, que eu fui lecionar, é muito conteúdo que eu nunca nem tinha imaginado na vida. **Eu tive que estudar muito para dar essas aulas**, porque você mistura, por exemplo... essa semana vou trabalhar ética. Beleza! Ética tá dentro da área de humanas, mesmo sendo ética no campo profissional. De vez em quando tem... é... **gestão das emoções, isso é da área de Psicologia**. Está totalmente fora e eu sou uma pessoa que adora estudar Psicologia, mas está totalmente fora da minha área de formação. Então tem que correr por fora. Daqui a pouco tem **Resiliência, tem Empatia, que é da área de administração de empresas** [...] tem o Formadores em Ação, mas ele acaba não suprimindo essas necessidades e se o professor não estudar por fora, não faz um bom trabalho. São algumas horas estudando para preparar uma aula de Projeto de Vida (Professora I, grifo nosso).

As falas demonstram que, apesar da grande prescrição curricular, do direcionamento do planejamento e das aulas prontas, a necessidade de ministrar temas voltados às competências socioemocionais e ao empreendedorismo, os quais constituem grande parte do currículo do componente Projeto de Vida, demanda uma dedicação à parte de pesquisa, de leitura, de elaboração e de adequação de materiais para que as aulas se tornem mais significativas e envolvam os estudantes. Conforme acrescentam o professor G e a professora J:

Para ser bem sincero, eu ainda estou um pouco perdido porque não tem muita coisa, muito material. Então a gente tem que produzir. Tem alguma coisa pronta da SEED, mas eu acho que aquilo não é tão suficiente. Então **you tem sempre que estar elaborando atividade, trabalhos**. Até mesmo **adaptar o conteúdo para o Projeto de Vida porque é muito redundante** o assunto, então você fica o ano inteiro falando sobre a mesma coisa, daí se torna cansativo para o aluno. Então, sempre tem que estar trazendo coisas diferentes relacionadas ao Projeto de Vida. Então acho que em relação a isso é um pouco complicado (Professor G, grifo nosso).

[...] Apesar de ter um material pronto, você muitas vezes, você já tem o teu perfil, você já tem o teu direcionamento do que seria mais exato para o ambiente de trabalho que você está, para o perfil de aluno que você está trabalhando. [...] apesar de ter esse material, você muitas vezes não vai fazer uso e vai recorrer a outras coisas. Nesse sentido, eu acho **que vem essa sobrecarga. Vem uma questão de você não se sentir confortável**, porque muitas vezes você está saindo daquilo que é a tua especificidade do teu conhecimento científico (Professora J, grifo nosso).

Está claro que as aulas de Projeto de Vida têm a intenção de sanar demandas socioemocionais consideradas pelo setor econômico como fundamentais para a vida na sociedade atual e incentivar a cultura do empreendedorismo, o que exige dos/as professores/as um saber polivalente para a realização desse trabalho multidisciplinar requerido, que não condiz com sua formação inicial nem com a formação continuada oferecida e os faz “correr atrás”, inclusive fora de seu horário e ambiente de trabalho, aumentando a sobrecarga.

Conforme cita o professor A, o componente curricular Projeto de Vida é “como **se fosse um coaching**” (grifo nosso) e o professor B diz que “às vezes, a gente se sente mais um assistente social do que professor, mais um psicólogo do que professor. **Só que a gente não está preparado para lidar com isso**” (grifo nosso). Nesse sentido, Oliveira (2003) e Laval (2004) quando analisam em suas produções a reestruturação do trabalho docente provocada pelas reformas neoliberais nos explicam que:

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira, 2003, p. 33).

[...] atacar as identidades profissionais enraizadas na ética do conhecimento e do serviço público, como o faz o novo gerenciamento, tem efeitos fragilizantes, até mesmo destrutivos, sobre as pessoas e as expõe muito mais ao que se denomina sofrimento no trabalho (Laval, 2004, p. 305).

Isso tudo se torna mais complexo na medida em que os encaminhamentos da política educacional não convergem com a concepção de educação, de conhecimento e de ensino e aprendizagem do/a professor/a, que busca de diversas formas escapar da regulação e manter a liberdade intelectual que caracteriza a docência. Quanto maior a necessidade sentida pelo profissional de preservar o compromisso ético-político assumido com a educação, maior o desgaste físico e emocional. Nessa contradição imposta pelas reformas neoliberais, “o poder de articular o pensamento pedagógico intensifica o trabalho e precariza as condições de docência” (Nörnberg, 2020, p. 6).

A intensificação do trabalho docente, que no componente curricular Projeto de Vida se evidencia nos processos de descaracterização e desintelectualização, é também manifestada nos relatos dos/as professores/as quando se referem à plataformização do ensino e ao número de alunos atendidos, conforme ilustram os trechos a seguir.

Eu digo pra você que **eu tenho mais de 400 alunos**. [...] Pra você avaliar cada um deles, fazer prova, corrigir prova... Então, às vezes, **falta tempo no dia, falta horas no dia**. [...] a partir de 2017, diminuíram a hora atividade. Nós tínhamos 3 aulas em sala e 2 horas atividades. Hoje nós temos **3 aulas em sala e 1 hora atividade**. Então, 1 hora atividade para você planejar, organizar, lançar prova, fazer prova, corrigir prova. É muita

coisa. **Eu desconheço um professor que não leve serviço pra casa. Desconheço, não tem como.** (Professor E, grifo nosso).

[...] **tá todo mundo sobrecarregado**, na verdade. [...] Ano passado eu não senti o cansaço físico como eu sinto esse ano porque **esse lance das plataformas, você não tem mais um tempo que você não esteja pensando no trabalho. Toda a hora a gente está pensando. É muita cobrança e as horas atividades não dão conta**, nem de longe, da gente realizar tudo [...] se você parar pra pensar, o esforço que a gente faz relacionado a nossa semana é gigantesco [...] a gente não tem nem noção de quantos alunos a gente vê semanalmente [...] (Professor H, grifo nosso).

Esses efeitos se tornam ainda mais prejudiciais quando se trata dos/as professores/as do PSS, que não têm sua carga horária garantida na distribuição de aulas e, por isso, são obrigados a se submeterem aos limites da precarização, assumindo aulas em várias escolas e, atualmente, os mais variados componentes curriculares, no intuito de melhorar seus salários. De acordo com a Resolução nº 8.633/2023 – GS/SEED, que regulamentou a distribuição de aulas de 2024, primeiramente os/as professores/as efetivos/as (QPM) assumem as aulas. Os/as mesmos/as também podem assumir aulas para completar 40 horas semanais, no caso de terem apenas um padrão de 20 horas, as quais são chamadas de aulas extraordinárias. Somente depois de alocados os/as professores/as efetivos/as é que são abertas as vagas para os/as professores/as do PSS. Cabe lembrar que, atualmente, os professores temporários representam quase metade dos/as profissionais do magistério do estado do Paraná. Os relatos do professor E nos apresenta um pouco desse cenário.

O QPM que é lotado pegou a aula, o QPM que estava sem aula, pegou aula. O QPM que tinha um padrão, já pegou extraordinária, daí sim é liberado para os PSS. Esse ano eles concentraram algumas disciplinas em um determinado colégio, entre aspas, como eles falaram, para facilitar e agilizar. **Teve professor que ficou o dia inteiro num colégio, sem almoço** (Professor E, grifo nosso).

Esse ano eu estou apenas em 4 [escolas]. Já teve anos de estar em mais e isso tudo se deve a questão do novo ensino médio que para nós, das ciências humanas, foi muito ruim. [...] Diminui muito a nossa carga horária. Então a gente acaba tendo que estar fazendo esse traslado de um lugar para o outro. Isso é muito ruim pra nós profissionais porque **demand tempo, demanda saúde mental** porque, às vezes, você está montando o planejamento de uma escola, quando você vê, você está misturando com outra. E cada instituição tem uma cultura organizacional. Por exemplo, no [...] são 3 avaliações. Em outro colégio, 2. Então a gente acaba ficando nessa e por ter muita escola para cuidar, muita turma para cuidar, eu digo para você que às vezes a gente deixa a desejar. A gente acaba não atendendo todo mundo da maneira mais correta possível. A gente acaba deixando ou a gente passa mais pra um e menos pra outro, porque nessa

questão de planejamento e de tudo mais atrapalha muito (Professor E, grifo nosso).

Há tempos, os efeitos das reformas neoliberais são objetos de estudo em várias pesquisas nacionais e internacionais, pois incidem e precarizam as condições de trabalho e a carreira docente, resultando em má qualidade do ensino e exposição da saúde dos profissionais a uma maior vulnerabilidade ao adoecimento.

Dalila Andrade Oliveira (2004a), ao discutir as mudanças no trabalho pedagógico advindas das reformas neoliberais nos anos 1990, mostra que a intensificação do trabalho, os desgastes e a insatisfação por parte dos docentes há tempos são desencadeadas pelas reformas e que o seu raio de ação só se amplia. De acordo com a autora, as novas exigências pedagógicas e administrativas impõem aos docentes inadequadas condições de trabalho e suscitam-lhes sentimentos de insegurança e desamparo. A autora ainda reflete sobre a precarização de aspectos concernentes às relações de emprego que se coadunam aos dados atuais encontrados na presente pesquisa.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004a, p. 1140).

Evangelista e Shiroma (2007), ao estudarem as implicações das recomendações dos organismos internacionais para a educação no início do século XXI, concluem que as estratégias envolvem a formação docente e sua atuação profissional. Entendem que as reformas, efetivadas desde os anos 1990 e prosseguidas por este século, atingem todas as esferas da docência, causando intensificação e precarização do trabalho docente pela ampliação de suas funções. Nas palavras das autoras:

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons

resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 537).

Dardot e Laval (2016), em seu livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, ao discorrerem sobre a sofisticação da racionalidade neoliberal que hoje domina o mundo e sua atuação na vida humana, nos apresentam a produção do “neossujeito”. Para os autores, o novo momento vivido pela sociedade neoliberal “caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (p. 326) que tem como intenção atuar na formação de “um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (p. 327). A novidade anunciada por esse novo modelo reside na aptidão requerida do novo sujeito em suportar as novas condições que lhes são impostas e ao mesmo tempo contribuir na promoção dessas mesmas condições. Ou seja, a racionalidade neoliberal do século XXI atua na mudança da essência do sujeito, num trabalho interior constante de conformação e de adaptação à lógica empresarial que, atualmente, com o auxílio da tecnologia digital, atinge a vida do sujeito em todas as suas esferas, fazendo-o pensar o tempo todo no trabalho, conforme relatou o professor H (p. 180).

De acordo com Dardot e Laval (2016), a busca pelo desenvolvimento pessoal, o desempenho, a competitividade, a responsabilização, a eficácia, o definhamento das instituições, os mecanismos diversificados de controle, a perda da identidade, os modos de consumo e as novas formas de relação social são algumas das características presentes na atual organização da sociedade baseada na empresa que gera diversas consequências sendo uma delas a intensificação do trabalho, com diversos efeitos patológicos.

No entanto, ainda de acordo com os autores franceses (Dardot; Laval, 2016), a difusão da racionalidade neoliberal não é o fim da história porque a racionalidade humana é “relativa a condições estritamente singulares que nada permite que sejam pensadas como insuperáveis” (Dardot; Laval, 2016, p. 402). Assim como há a necessidade de se compreender com maior profundidade a atuação da racionalidade neoliberal, faz-se na mesma medida, necessário compreender os indícios de resistência que subjazem às ações e aos discursos, que podem ser fonte alternativa para a construção de novos caminhos. Com essa intenção, será apresentada, de forma breve, a seção a seguir.

### 4.3 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA: OUTRO CAMINHO É POSSÍVEL!?

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas não são simplesmente implementadas nas escolas, mas interpretadas, traduzidas e recontextualizadas pelos atores locais que, em movimentos de compreensão, negociação e contestação, colocam em prática os textos oficiais conquistando espaços de autonomia em meio ao controle e às exigências, que podem ser consideradas como estratégias de resistência.

Para Evangelista e Shiroma (2007), a intensificação da desqualificação, da precarização e do controle sobre o trabalho docente, por parte do Estado, tem a intenção de enfraquecer simbólica e politicamente os professores devido a sua iniciativa, sua resistência e sua histórica luta contra as reformas e a perda de direitos.

Sendo assim, este trabalho, que também representa a luta docente e a reafirmação do compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade, não poderia ser encerrado sem a apresentação dos indícios de resistência que puderam ser observados nas falas dos/as docentes e que demonstram a possibilidade da construção de outros caminhos.

Os relatos a seguir, apresentam indícios de resistência praticados pelos/as professores/as em relação ao trabalho com o componente curricular Projeto de Vida.

Eu, particularmente, **uso pouco o material deles por vários motivos**. Por achar que não tem muito aprofundamento, por achar que é muito rápido, por achar que, às vezes, dentro da temática que a gente está caminhando com eles, não tem nada a ver. Tem umas coisas meio plantadas. Esse ano mesmo, no planejamento do primeiro ano, começa a falar de autoconhecimento, eu e os outros. Daqui a pouco vem uma aula, assim, no meio... gravidez na adolescência. Qual é o sentido disso? Lógico que isso também é uma forma deles terem um controle do que está sendo trabalhado e como está sendo trabalhado. E da minha parte, exatamente **como eu vejo isso como uma forma de controle, eu tento não usar**. Eu tento... eu pego as matrizes da ideia, autoconhecimento... [...] e eu vou encaminhando com eles dentro do que eu pesquiso, do que eu leio, do que eu elaboro, mantendo ali, mais ou menos, um esqueleto da disciplina. (Professor B, grifo nosso).

Eu sempre venho pegando pontos mais da Sociologia e da Filosofia. Penso um pouco na questão prática, dessas questões do mundo do trabalho, principalmente. Eu gosto muito de focar nisso. **Tento pegar um pouco da realidade, do que está acontecendo atualmente e tento transpor para a teoria, fazer esse diálogo**. Posteriormente a esse diálogo, sempre tento trazer alguma reflexão. Seja um trabalho através de um debate, seja uma roda de conversa, seja através de uma apresentação, sempre tentar puxar o estudante nesse sentido, sempre trazer esse diálogo. [...] Um exemplo

disso, esses dias eu peguei para o segundo ano trechos da Sociedade do Cansaço, do livro, para refletir justamente essa questão do mundo do trabalho atual, da precarização do mundo do trabalho, da uberização do trabalho, da necessidade de performatização. E aí, isso foi bem interessante, porque **a gente conseguiu unir teoria e prática e trazer um pouco o campo da reflexão** e eu fiquei feliz porque eu saí do coaching. (Professora J, grifo nosso).

As falas evidenciam a busca por manter a transmissão de saberes próprios e a produção de materiais autorais como forma de preservar a natureza intelectual do seu trabalho e demarcar posicionamento político nas suas ações cotidianas. Nesse sentido, Barreto e Leher (2003) argumentam que manter a autonomia, entendida como a produção e aplicação de conhecimento original, “capaz de romper com os valores e os limites do pensamento estabelecido” (p. 57), é uma tarefa que se faz indispensável e que à “[...] substituição tecnológica, é preciso contrapor a presença dos sujeitos históricos, reais portanto, operando as contradições extra e intra-educacionais nos meios e nas mediações que constituem o ensino” (Barreto; Leher, 2003, p. 56).

Pode-se perceber outros indícios de resistência em relação à compreensão dos/as professores/as sobre a concepção de educação pragmática e prescritiva imposta pelo currículo de competências do NEM e às tentativas de dar outro sentido ao que está (im)posto.

Porque daí eu consegui construir com eles [estudantes] um entendimento de projeto de vida que foge dessa coisa pronta, quadradinha, bonitinha, acrílica. Então, essa pra mim é a maior dificuldade na hora de lidar com o Projeto de Vida. Vem muita coisa encaixotada, muita coisa pronta, muita coisa acrílica, muita coisa... tipo... basta ter um mindset positivo que vai dar certo. Isso pra mim não é construção do conhecimento, **isso é autoajuda, isso é charlatanismo, isso é qualquer outra coisa, menos educação**, entendeu? (Professor B, grifo nosso).

Acho que ele [componente curricular] podia estar dissolvido entre as outras disciplinas já historicamente construídas porque a partir do momento que você cria seres pensantes, essas pessoas desenvolvem os seus projetos de vida. **A partir do momento em que eu dou instrumentos para o aluno compreender a realidade onde ele está inserido, ele consegue desenvolver um projeto de vida sem precisar de uma matéria**, ele consegue ser crítico com o meio que está em volta dele (Professora I, grifo nosso).

[...] O discurso que se tem na educação e principalmente aqui na educação do Paraná, está muito focado nessa ideia do fazer, está muito focado nessa **ideia de casos de sucesso**, como se para todos isso fosse uma regra, como se isso fosse acontecer para todo mundo. E acho que você pensar de uma outra maneira não está sendo posta... e aí que vem todo esse trabalho, pelo menos na minha concepção, de ir enfrentar esse processo, ver que talvez **não é um conteúdo tão adequado para o aluno e que você talvez**

**possa, sim, falar sobre isso, mas você precisa trazer uma outra estrutura anterior, mostrar pra ele como que é o funcionamento dessa sociedade, para ele, daí sim, ter consciência de como fazer isso.** Então acho que não é algo tão simplista como eu vejo que é colocado no material e o discurso também posto sobre isso. **O próprio secretário de educação, ele trouxe numa fala esses tempos atrás de que a preparação desse novo ensino médio para os alunos do Paraná está muito mais voltado para o técnico, para aquele que executa e não para aquele que queira, de repente, pensar e talvez ter um outro ramo profissional, até mesmo buscar um curso superior.** Então isso fica muito engessado. Isso, ao meu ver, é muito triste no sistema educacional do Paraná (Professora J).

Da mesma forma, podem ser percebidas divergências de concepção e encaminhamentos metodológicos que fogem do mero utilitarismo e favorecem o questionamento da realidade quando os/as docentes relatam sobre a presença do empreendedorismo no currículo do componente, conforme podemos verificar nas falas a seguir.

**O empreendedorismo que está lá.** Ele diz assim... Vai! Se joga! Faz, que você vai dar certo! Não deu certo porque você não tentou. Tenta! Na EJA, então... Na EJA eu trabalhando com jovens e adultos. Eu trabalhava com seu João. **Seu João tinha 63 anos. E daí vem lá o encaminhamento de empreendedorismo dizendo que você não deu certo porque não tentou.** Aí o seu João virou para mim e falou assim, “professor, eu tenho 63 anos, professor. Eu já fiz isso, isso e isso e isso. Como assim? Eu não tentei?” **Então, eu divirjo. Eu não concordo.** Eu dou um outro encaminhamento [...] (Professor B, grifo nosso).

Eu acho que tem até algumas aulas que são específicas sobre ele [empreendedorismo]. [...] Só que daí o que eu gosto de trabalhar com os alunos... não é obrigatório todo mundo ser empreendedor como está sendo martelado na nossa cabeça hoje em dia. Então, essas aulas, elas são para fomentar aquele que já tem o perfil ou aquele que quer desenvolver o perfil, porque eu acho que **gera um pouco de uma pressão, que gera uma culpa, isso de todo mundo tem que, todo mundo pode empreender.** Ta, mas e se eu não quiser? Então eu trabalho um pouco diferente isso [...] **eu procuro mostrar pra eles como que funciona a ideia do empreendedorismo, que motorista de Uber e entregador de Ifood não é empreendedor, é subemprego** (Professora I, grifo nosso).

Todas as falas apresentadas apontam indícios de rompimento, total ou parcial, com a regulação imposta pela política educacional atual. Mesmo com o controle do trabalho ultrapassando os limites físicos e adentrando as salas de aulas, por meio de RCOs, BIs e TVs, são perceptíveis as tentativas de preservação do compromisso ético-político com a educação manifestado pelos/as docentes em atitudes de objeção à formação reducionista e à integração ao sistema de regras e normas neoliberais proposto pela Reforma do Ensino Médio e pelo componente curricular Projeto de Vida.

Hypolito (1991), ao analisar os processos de trabalho na escola e a penetração das relações capitalistas nas particularidades do trabalho docente, explica-nos que:

O controle sobre o trabalho do professor, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho, não são fatores que se desenvolvem tranquilamente, pois o professor luta para não perder a autonomia, para não ser controlado e busca formas para superar a fragmentação do trabalho (Hypolito, 1991, p. 10).

As estratégias de resistência observadas nas falas dos/as professores/as demonstram que a rebeldia e a liberdade de aprender e de ensinar ainda pulsam nas salas de aulas e que “[...] a pressão neoliberal é poderosa, mas ainda não triunfou na escola pública, a qual, hoje em dia, é mais um campo de batalha, que o campo de ruínas que se quer às vezes descrever (Laval, 2004, p. 320). Conforme anuncia a professora J:

[...] o novo ensino médio está aí, com muitas ressalvas ele veio se concretizando. Acredito muito ainda na luta da escola pública. Acredito muito na luta dos profissionais da educação pra mudar um pouco essa vertente do Novo Ensino Médio. Acredito que matérias essenciais como Filosofia, Arte, Sociologia devem ter em todos os anos do ensino médio. Não acredito nessa proposta de divisão entre humanas e exatas, desse Novo Ensino Médio. Acho que os alunos têm que ter acesso a tudo (Professora J).

Enquanto existirem falas como essa, a esperança de uma educação verdadeiramente democrática, que humanize e emancipe a existência, continuará vigente. Novos tempos exigem novas estratégias de resistência. “Cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho” (Dardot; Laval, 2016, p. 402).

## SÍNTESE DO CAPÍTULO

O propósito do quarto capítulo foi apresentar e discutir os dados levantados nas entrevistas com os/as professores/as do ensino médio das escolas estaduais do Paraná sobre as implicações do componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente.

A discussão iniciou-se com um breve resgate histórico sobre a dificuldade de reconhecimento da atividade docente enquanto trabalho e enquanto categoria profissional. Essa dificuldade, de acordo com autores que estudam o trabalho docente, deve-se à dupla dimensão apresentada pela natureza do trabalho pedagógico exercido na escola, que torna o/a professor/a subordinado/a e, ao mesmo tempo, autônomo/a.

Pode-se esclarecer que, no Brasil, estudos sobre o trabalho docente iniciaram-se por volta dos anos 1970 e voltaram-se, nos anos 1990, à investigação da difusão da racionalidade neoliberal na educação. Nesse período, o modelo gerencial é tomado como referência, expondo as escolas à alterações nos encaminhamentos administrativos e pedagógicos e os/as professores/as à processos de expropriação de seu trabalho. Atualmente, a retomada dos ditames neoliberais no país, observada na Reforma do Ensino Médio, permitiu a ampliação, no estado do Paraná, de práticas fortemente alinhadas ao gerencialismo, que vem afetando de forma severa o trabalho docente.

Antes da discussão do resultado da análise dos dados, na primeira seção, foi caracterizado o campo de pesquisa e apresentado o perfil dos sujeitos que participaram das entrevistas. O campo de pesquisa se constituiu por 10 escolas estaduais, de 10 setores do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um/uma professor/a de cada escola que leciona, no ano de 2024, o componente curricular Projeto de Vida. Para o entendimento do perfil dos/as docentes foram elaboradas questões sobre tempo de serviço, vínculo empregatício, carga horária de trabalho, número de escolas em que atuam, quantidade de estudantes que atendem, formação inicial e componentes curriculares que lecionam atualmente, permitindo uma percepção inicial das implicações causadas pela Reforma neoliberal.

A partir da análise dos dados coletados, foram criadas três categorias para a discussão das implicações do componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente. As categorias, a saber: Flexibilização curricular e descaracterização do trabalho docente, Processos de desintelectualização e controle do trabalho docente e Intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos, foram apresentadas e discutidas na segunda seção.

A primeira categoria, flexibilização e descaracterização do trabalho docente, discutiu as consequências da flexibilização curricular, que diminuiu a carga horária

da Formação Geral Básica nos currículos do ensino médio, especialmente da área de Ciências Humanas, obrigando os/as professores/as a assumirem aulas de componentes alheios à sua formação, contribuindo severamente para a descaracterização do seu trabalho. A inexistência de campo de conhecimento específico do componente curricular Projeto de Vida reflete na ausência de perfil profissional e de formação, evidenciando os prejuízos causados pela flexibilização curricular aos/as docentes, apontando para a descaracterização e precarização.

A segunda categoria analisou os processos de desintelectualização e controle a que os/as docentes estão sendo submetidos atualmente com a inserção do componente curricular Projeto de Vida nos currículos do ensino médio. Esses processos acontecem, principalmente, devido ao caráter difuso que o componente apresenta, mas também à rígida prescrição curricular, à secundarização dos saberes docentes, ao intenso controle que se dá via tecnologização da educação, pela fragmentação na elaboração e execução do trabalho e pela indução à participação numa formação continuada pragmática e acrítica.

A terceira categoria versou sobre a intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos que, no componente curricular Projeto de Vida, evidenciam-se na demanda por produzir novos materiais e na busca por entender o componente, que exige horas a mais de trabalho, inclusive fora do ambiente escolar. Os temas relacionados às competências socioemocionais e ao empreendedorismo compõem grande parte do currículo do componente e requerem um saber polivalente dos/as docentes que aumenta a sobrecarga de trabalho. Também se observou nas falas, efeitos das reformas neoliberais discutidos desde as décadas passadas, como o excesso de alunos/as atendidos/as pelos/as professores/as e as condições precárias de trabalho, que se acentuam quando se trata dos/as professores/as temporários. A plataformização da educação também foi citada como fonte da intensificação do trabalho nos dias atuais. O tópico foi finalizado com uma discussão sobre as implicações físicas, mentais, sociais e culturais que podem ser causadas pela racionalidade neoliberal.

Por fim, de forma breve, foram apresentados indícios de resistência encontrados nas falas dos/as docentes, demonstrando que os textos oficiais não são apenas implementados e que, apesar da imensa prescrição curricular e controle ao qual os/as professores/as estão submetidos/as, as possibilidades de construção de outros caminhos ainda vigoram no interior das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal encontrar respostas sobre as implicações da inserção do componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente, na etapa do ensino médio, no estado do Paraná. Esse novo componente curricular não possui objeto de estudo claro nem campo científico reconhecido e, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a homologação da BNCC (2018) e o início da implementação nos estados, foi inserido nas matrizes curriculares como um componente curricular e como eixo do currículo. No estado do Paraná, não havia difusão do termo até a Reforma, o que suscitou o interesse por estudá-lo enquanto objeto de pesquisa, a partir da formulação do seguinte problema: como está acontecendo a implementação do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio das escolas estaduais do Paraná? Quais os pressupostos formativos subjacentes e quais as possíveis implicações no trabalho docente da inserção deste componente nos currículos?

Com a intenção de compreender o processo político que levou a aprovação de uma Reforma que rompe com o direito ao amplo acesso ao conhecimento, na etapa do ensino médio, separando o currículo, em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, foi adotada como inspiração metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (Mainardes, 2006), que permitiu o entendimento do objeto a partir da análise dos contextos de influência, de produção de texto e da prática.

Para atender o objetivo geral, bem como verificar os pressupostos iniciais relacionados ao problema de pesquisa, foram elencados quatro objetivos específicos. Os três primeiros objetivos referem-se à primeira etapa da efetivação da pesquisa, na qual foi realizada a análise documental e bibliográfica com foco maior no entendimento do termo projeto de vida e sua constituição enquanto componente curricular. O quarto objetivo corresponde à pesquisa de campo realizada com professores/as nas escolas estaduais do Paraná com a intenção de entender, no contexto da prática, quais as implicações da inserção do componente para o trabalho docente.

Para isso, o primeiro capítulo da dissertação foi dedicado à análise dos documentos federais, apresentando um histórico das disputas que cercam o ensino médio, desde a aprovação da LDB/96, situando a perspectiva formativa e o termo

projeto de vida no percurso dos três momentos em que são exaradas diretrizes nacionais para essa etapa de ensino (1998, 2012 e 2018). A análise de cada período revelou a mudança de concepção de educação que se alterna entre competências e habilidades, com um viés economicista bem demarcado – 1998 e 2018 – e a que garante o direito a uma educação crítica, tendo como fundamento o princípio educativo do trabalho, organizado em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia – 2012 (Ferretti, Silva, 2017). Verificou-se, com a análise dos documentos nacionais, a necessidade de compreensão da dinâmica político-econômica global e suas interferências nas reformas. Sendo assim, a primeira seção do primeiro capítulo apresentou o exame de alguns documentos com recomendações internacionais, verificando a influência exercida, com maior abertura aos seus ditames neoliberais a partir de 1990, e um distanciamento maior no período de 2003 a 2008, que permitiu a ampliação da discussão crítica e da formulação de fundamentos que dão base para as diretrizes aprovadas em 2012.

No segundo capítulo, foi apresentada a revisão de literatura, que possibilitou o entendimento de que as discussões sobre o tema projeto de vida acontecem desde os anos 1980, no campo da crítica, com intenções emancipatórias individuais e coletivas relacionadas ao projeto de nação. O tema é estudado em várias áreas e seus estudos se ampliam, na área da educação, após a Reforma do Ensino Médio, de 2017, devido à sua grande difusão enquanto eixo do currículo e componente curricular. Nesse sentido, os materiais levantados foram agrupados em quatro categorias para apresentação e análise, sendo elas: Projeto de Vida: antecedentes à BNCC e à Lei nº 13.415/2017; Componente curricular Projeto de Vida e temas recorrentes; Componente curricular Projeto de Vida e as estratégias neoliberais e Trabalho e profissão docente na Reforma do Ensino Médio. A análise dos materiais identificou que os estudos sobre o componente curricular Projeto de Vida estão voltados, em grande parte, à elaboração dos documentos oficiais federais e estaduais e iniciam-se estudos sobre o entendimento dos possíveis impactos da imensa flexibilização curricular na formação das juventudes, no trabalho docente e na profissão docente. Os resultados da revisão de literatura contribuíram para a definição do objeto da presente pesquisa, que investigou a implementação do componente curricular Projeto de Vida no estado do Paraná, com foco no entendimento das possíveis implicações desse novo componente para o trabalho docente.

Buscando atender as proposições dos objetivos elencados, de apresentar um histórico sobre a organização do ensino médio, considerando o contexto nacional de disputas pela concepção de ensino, no terceiro capítulo, foram apresentadas as políticas educacionais e curriculares do estado do Paraná, enfatizando as alterações nos currículos efetivadas após a Lei nº 13.415/2017 e a implementação da Reforma. O resgate das políticas educacionais próprias do estado, que acontecem desde os anos 1980, permitiu o entendimento de que o estado do Paraná se manteve alinhado às políticas federais, aproximando-se ou afastando-se dos acordos e recomendações internacionais. A análise dos documentos exarados pelo estado do Paraná, no período de 2019 a 2023, demonstra que a implementação da Reforma no estado atendeu a maioria das orientações do CONSED e que, para as readequações na oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, foi realizada a parceria com o ICE. Também foi realizada, nesse capítulo, uma breve análise dos documentos que fundamentam a prática pedagógica dos/as docentes que atuam com o componente curricular Projeto de Vida atualmente, podendo-se concluir que o material está voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao empreendedorismo, de acordo com os princípios dos quatro pilares da UNESCO.

Com a intenção de atender ao quarto objetivo, bem como responder às indagações do problema de pesquisa, o quarto e último capítulo analisou como está acontecendo a operacionalização da proposta curricular do componente Projeto de Vida, pelos/as professores, e as implicações da inserção desse componente, de caráter difuso, para o trabalho docente. Após a análise inicial, os dados coletados foram agrupados em três categorias para discussão, que são: Flexibilização curricular e descaracterização do trabalho docente; Processos de desintelectualização e controle do trabalho docente; e Intensificação do trabalho docente e seus efeitos patológicos. Dessas análises, conclui-se que, no contexto atual de implementação no estado do Paraná, de uma política com fortes alinhamentos à racionalidade neoliberal, o trabalho docente sofre com a flexibilização curricular e com o excessivo controle resultando, especialmente, no trabalho com o componente curricular Projeto de Vida, em processos de descaracterização, desintelectualização e intensificação que implicam de maneira contundente na desconstrução da profissão docente, com consequências pedagógicas para a formação das juventudes.

Ao assumir o ciclo de políticas como inspiração metodológica para o desenvolvimento do trabalho, entende-se que os contextos de influência, de produção de texto e da prática estão inter-relacionados e são constantemente disputados (Ball; Maguire; Braun, 2021). Essas disputas, que no contexto da prática foram interpretadas por este trabalho como indícios de resistência por parte dos/as docentes, foram apresentadas na terceira seção, no final do quarto capítulo, permitindo o entendimento de que o surgimento de outros caminhos e novas possibilidades de enfrentamento se faz latente.

A natureza qualitativa da pesquisa possibilitou o entendimento, para além da política educacional estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, da dinâmica que a produziu (Krawczyk, 2015). A partir do diálogo com autores internacionais que desvelam em suas obras, de forma crítica, o sistema capitalista neoliberal, como Laval (2004), Harvey (2014) e Dardot e Laval (2016), e da interlocução com diversos autores nacionais, pode-se ampliar e aprofundar o estudo em questão, alcançando a compreensão do objeto para além de sua descrição.

Estudar o “acontecer da política” é uma tarefa complexa que exige constantes atualizações que, muitas vezes, extrapolam o “tempo” da pesquisa. Ao encerrar o presente trabalho, vivenciamos um novo momento, iniciado no ano de 2023, que marca o retorno de Lula da Silva ao poder para governar o país. Com a possibilidade de restauração do diálogo, um forte movimento impulsionado pelas universidades pediu a revogação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. No entanto, devido à atual composição do Ministério da Educação, a tentativa de interpor uma discussão qualificada foi, num primeiro momento, escamoteada. A pressão pela revogação toma maiores proporções a partir da criação do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, em 2023, composto por professores da Educação Superior e pesquisadores, juntamente com professores da Educação Básica e adeptos da revogação. Com grande capacidade de proposição e com a adesão de lideranças partidárias aos ideais do Coletivo, é elaborado o PL nº 2601/2023, com teor revogatório, apresentado no Congresso Nacional em maio de 2023. Em junho de 2023, constrangido pela pressão da movimentação pela revogação, o MEC anuncia a abertura de uma consulta pública sobre a Reforma do Ensino Médio, com vistas à sua reestruturação. Em outubro de 2023, após o término da consulta pública, inicia a tramitação, no Congresso Nacional, do PL nº 5.230/2023, elaborado pelo governo que foi sancionado pelo presidente Lula em 31

de julho de 2024, transformando-se na Lei nº 14.945/2024. Essa Lei não representa grandes mudanças para os estragos realizados pelo NEM, contudo, comemora-se o retorno das 2.400 horas para a Formação Geral Básica nas turmas do ensino médio regular e o veto para que os Itinerários Formativos não componham o ENEM, resultado de toda a mobilização organizada pela sociedade civil.

No estado do Paraná, aprofundam-se, de forma cabal, as práticas gerencialistas e as parcerias público-privadas. Em maio do corrente ano, foi enviado pelo governo de Ratinho Junior à Assembleia Legislativa o PL nº 345/2024 com a intenção de instituir o Programa Parceiro da Escola, autorizando a SEED a “celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado especializadas na prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a eficiência na gestão das unidades escolares” (Paraná, 2024b). Em meio a um movimento grevista deflagrado pela APP-Sindicato, com a participação de 20 mil manifestantes<sup>51</sup>, o PL é aprovado em 04 de junho de 2024, convertendo-se na Lei nº 22.006/2024.

Com a aprovação da referida lei, a SEED pretende transferir a gestão de mais de 200 escolas paranaenses para a iniciativa privada em 2025. Conforme Decreto nº 7.235/2024, que regulamenta o Programa Parceiro da Escola, as escolas passarão por consulta pública, num simulacro de gestão democrática, na qual os responsáveis legais dos estudantes poderão optar pela adesão ao Programa (Paraná, 2004c).

Atualmente, grande parte das escolas estaduais do Paraná possui direções indicadas, como é o caso das escolas Cívico-Militares e das que ofertam a Educação em Tempo Integral. Somando-se as escolas que passam por intervenção da SEED devido a não atingirem os índices exigidos e as que farão adesão ao Programa Parceiro da Escola, pode-se afirmar que pouco sobrar para o processo eleitoral que deveria acontecer no ano de 2025, confirmando a gestão autoritária do atual governador do Paraná.

A atualização do contexto nacional e estadual nos remete ao inevitável enfrentamento que precisa ser feito em prol do direito à educação, pois “[...] dizer que a educação é um ‘bem comum’ é dizer que ela não pode ser apropriada, que

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/06/03/greve-dos-professores-no-parana-reune-cerca-de-20-mil-em-manifestacao>. Acesso em: 08/09/2024.

nenhum indivíduo, nenhum grupo, nenhum Estado pode se dizer ou se tornar seu proprietário” (Laval; Vergne, 2023, p. 27).

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, esperamos ter contribuído com evidências e reflexões pertinentes sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, no estado do Paraná e sobre as implicações do componente curricular Projeto de Vida para o trabalho docente. Os dados coletados nas escolas estaduais paranaenses indicam a necessidade de aprofundamento das implicações dos novos componentes curriculares, inseridos nos currículos no ensino médio, para o trabalho docente e para a formação das juventudes. Outros temas como: as consequências das alterações dos Projetos Políticos-Pedagógicos e Propostas Pedagógicas Curriculares exigidas pela Reforma, os efeitos da ampliação do tempo de permanência do jovem no ambiente escolar a partir da política pública educacional colocada em prática pelo estado do Paraná e as mudanças nos encaminhamentos pedagógicos e disciplinares das escolas cívico-militares, são alguns dos temas que merecem estudos específicos.

A Reforma, que apesar das alterações, foi somente revisada e não revogada, requer acompanhamento atento dos próximos passos no movimento da política, no que se refere à regulamentação da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, no Conselho Nacional de Educação e na legislação complementar dos estados, para que não se repitam os erros anteriores. Nesse sentido, a manutenção das mobilizações da sociedade civil na exigência de espaços democráticos que efetivamente ouçam e atendam às necessidades da população, se faz imprescindível.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Mírian Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.8, 2020.

ANJOS, Dayane Priscilla Bernardes. Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina – PE. **Dissertação**. Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021.

APP-SINDICATO. **Feder destitui direções de escola sem consulta à comunidade escolar**. Site da APP Sindicato, 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/feder-destitui-direcoes-de-escola-sem-consulta-a-comunidade-escolar/#>. Acesso em: 24/01/2023.

\_\_\_\_\_. **Governo Ratinho Jr. decide fechar as portas para educação de jovens e adultos em nove escolas de Curitiba**. Site da APP-Sindicato, 2023a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-decide-fechar-as-portas-para-educacao-de-jovens-e-adultos-em-nove-escolas-de-curitiba/>. Acesso em: 10/01/2024.

\_\_\_\_\_. **Nova onda de militarização de Ratinho Jr. prevê abandonar 8 mil estudantes do ensino noturno**. Site da APP-Sindicato, 2023b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-decide-fechar-as-portas-para-educacao-de-jovens-e-adultos-em-nove-escolas-de-curitiba/>. Acesso em: 10/01/2024.

ARAÚJO, Francieli; BARBOSA, Renata Peres. O Estado e as reformas pós década de 90: movimentos sociais, terceiro setor e educação não-formal. **Aurora**. Ano III, n. 5, dez. 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP. São Paulo, v. 37, nº 02, mai.-ago., 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. 2ª edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023a.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1140, 2023b.

BARBOSA, Renata Peres; ALVEZ, Natália; SILVA, Monica Ribeiro. Agenda global e a influência nas políticas para formação docente: Brasil e Portugal. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 15 | N°. 37 | Ano 2023.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Dalila Andrade Oliveira (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022a.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e empreendedorismo no novo ensino médio. Revista **Educação em Foco**, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Continuo, 2022b.

BIRD, **Prioridades y estrategias para La educación**: examen del Banco Mundial. Washington, E.U.A: Banco Mundial. 1996.

\_\_\_\_\_. **Competências e Empregos**: uma Agenda para a Juventude: síntese de constatações, conclusões de recomendações de políticas. Brasília: DF. Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe. Cooperação Financeira Internacional, 2018.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no novo ensino médio. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Presidência da República. Casa Civil. Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministério da Educação. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio. **Etapa I Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Ministério da Educação. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, 2016a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Exposição de Motivos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 set. 2016b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fev. 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 nov. 2018a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Edição 224. Seção 1. Página 21. Brasília, DF, 2018b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 4 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 dez. 2018c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Versão Final. Brasília, 2018d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Edição 224. Seção 1. Página 120-122. Brasília, DF, 2018e.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 abr. 2019.

BEDIN, Angela Maria; ANTÔNIO, Clésio Acilino. Os impactos da BNCC na política curricular do estado do Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023.

BUENO, Alana Lemos. A Reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o Novo Ensino Médio e a gestão para resultados – ofensiva neoliberal? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Brasília, DF, 2013.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CHAGAS, Angela Both.; SARAIVA, Mateus. Reforma do ensino médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. **XII ANPEd-SUL**, 2018.

CHAVES, Priscila Monteiro; LIMA, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de. Instituto longo e a Juventude no Ensino Médio: 'projeção da vida' subordinada ao capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 545-576, ago. 2022.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. Ensino Secundário no Paraná: expansão e transformação (1940/1950). **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 295-309, jul./set. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS**, Ano 34, Vol. 04, 2018.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos. **Frente Currículo e Novo Ensino**. Brasília, 2019?.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; MOROSINI, Marília Costa. Dossiê: Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 15-20, jan./abr. 2018.

COSTA, Reginaldo Rodrigues. A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam Matemática no estado do Paraná ao tempo do movimento da Matemática moderna – 1961 a 1982. **Dissertação**. PPGE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

CRUZ, Lauro Rafael. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

DANZA, Hanna. Cebel. Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação e valores. **Tese (doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Dossiê: Interpretando o trabalho docente**. Teoria e Educação nº 4. Porto Alegre: Panorâmica Editora Ltda. 1991.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de vida em Minas Gerais: vale tudo? Discussões Acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio. **SciELO Preprints**. Trabalho disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3810>. Acesso em: 17/10/2022.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27. pp. 1-16, 2021.

EVANGELISTA, Olinda ; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Fabíola da Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a Nova Pedagogia da Hegemonia. **XIV ANPED-CENTRO-OESTE**, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRANZI, Juliana. Projeto de Vida das juventudes brasileiras na reforma do ensino médio: analisando a proposta. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUSA JUNIOR, Luiz de. SILVA, Alexandre Nascimento. A contrarreforma do ensino médio: a flexibilização curricular e a consolidação do dualismo educacional no Brasil sob a égide do Banco Mundial. **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste** - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Evolução da Educação Básica no Brasil – Política e Organização. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et. al. **Educação Básica**: políticas, legislação e gestão: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise. In: **Dossiê: Interpretando o trabalho docente**. Teoria e Educação nº 4. Porto Alegre: Panorâmica Editora Ltda. 1991.

INEP, **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse **Estatística da Educação Básica 2013; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 09/01/2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara; SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, M. R. **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**. V.17 N.35/2022 p.1-25.

KESTRING, Bernardo (org.) [et.al]. **Aulas não presenciais em tempos de pandemia**: improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô Editorial, 2020.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil** (Em Questão, 6). São Paulo: Ação Educativa, 2009.

\_\_\_\_\_, Nora. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olhares**, Guarulhos, v.3, n.2, p. 8-14, Nov. 2015.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, A. (org). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Tradução de Fabio Creder, 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MACEDO, Isabel de Lourdes. Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar. **Dissertação**. UNESP, São Paulo, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para a entrevista semi-estruturada. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**: Eduel, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020.

MARTINS, Monica Dias. O Banco Mundial e as políticas públicas na América Latina. **XXV Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia**, 2005.

MARTINS, Monica Dias. O papel das organizações internacionais na América Latina: o Banco Mundial. **Canal da Unesp: Ciências Sociais em Diálogo**. YouTube, 12 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPITK0iigkQ>. Acesso em: 02/01/2024.

MATOS, Thiago Vieira de; IGNACIO, Fabiana; DITTA, Aline Wanderley Camisassa; RAMIREZ, Rodrigo Avella. Educação financeira como tema transversal na Base

Nacional Comum Curricular – BNCC. **Revista Fatec Zona Sul** – REFAS – v. 8. N.3, 2022.

MELO-SILVA, Lucy Leal. Orientação profissional no Brasil: da legislação às práticas no campo da educação. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. **Orientación y Sociedad**, Volumen 21 N°2, 2021.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. Ensino médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível. **Tese**. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG** Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NODA, Marisa. A elaboração das diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná – História: uma análise sobre a participação dos professores. **Tese de doutorado**. PPGE. UEM: 2014.

NÖRBERG, Marta. Práticas conservadoras e (dês)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Dossiê: Interpretando o trabalho docente**. Teoria e Educação nº 4. Porto Alegre: Panorâmica Editora Ltda. 1991.

OCDE. **Educacion Policy Outlook Brasil**: com foco em políticas nacionais e subnacionais. Paris: OCDE Publishing. Fundação Itaú Social, junho de 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Engajamento de Empresas na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**: aprendizados de práticas internacionais. Itaú Educação e Trabalho. 2022. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/engajamento-de-empresas-na-ept-no-brasil-aprendizados-de-praticas-internacionais>

OLIVEIRA, Ana Carla Silva de. As competências socioemocionais e o projeto de vida, sob a perspectiva dos estudantes. **Dissertação**. Universidade Nove e Julho, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: **Reformas Educacionais na América Latina e os**

**Trabalhadores Docentes.** Dalila Andrade Oliveira (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004a.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004b.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em: 15/07/2024.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas.** Oliveira, D. A. et. al. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição e da LDB.** São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de (org.) [et.al.]. Educação e Currículo: Por que as Reformas Curriculares tem fracassado no Brasil? In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios –** São Paulo: Xamã, 2009.

PARANÁ. **Lei nº 6.636, de 29 de novembro de 1974.** Publicada do Diário Oficial, nº 193, de 4 dezembro de 1974.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte.** Departamento de Educação Básica. Paraná: 2008.

\_\_\_\_\_. **70 anos de educação em revista: SEED 70 anos 1947-2017.** SEED, 2017a. Disponível em: <https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf> Acesso em: 21/04/2023.

\_\_\_\_\_. **SEED 70 anos: disciplinas em foco.** SEED, 2017b. Disponível em: [https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/encarte\\_portal\\_seed70anos.pdf](https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/encarte_portal_seed70anos.pdf) Acesso em: 21/04/2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 08/2019 – DEDUC/DPGE.** Curitiba. 10 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA N.º 010/2020 - DEDUC/DPGE**. Curitiba. 16 de dezembro de 2020a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA N.º 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba. 16 de dezembro de 2020b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **ORIENTAÇÃO CONJUNTA N.º 004/2021 - DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba, 05 de maio de 2021a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **ORIENTAÇÃO N.º 06/2021 - DPGE/DLE**. Curitiba. 02 de julho de 2021b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta n.º 004/2021 - DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba. 07 de julho de 2021c.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/PR N.º 04/2021. **Diário Oficial n.º 10998**. Paraná. 13 de agosto de 2021d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o ensino médio do Paraná**. Volumes 1, 2 e 3. Curitiba: SEED/PR, 2021e.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CP N.º 11/2021**. Curitiba. 08 de novembro de 2021f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação Conjunta n.º 012/2021 - DEDUC/DPGE/SEED**. Curitiba. 17 de dezembro de 2021g.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação n.º 017/2021 - DEDUC/SEED**. Curitiba. 17 de dezembro de 2021h.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA N.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED - RETIFICADA**. Curitiba. 21 de dezembro de 2021i.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico do Sistema de Ensino do Paraná: Ensino Médio**. SEED, 2021j.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **ORIENTAÇÃO N.º 001/2022**. Curitiba. 14 de janeiro de 2022a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação n.º 005/2022 - DEDUC/SEED**. Curitiba. 05 de maio de 2022b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação Normativa Conjunta n.º 014/2022 - DEDUC/DPGE/DG/SEED**. Curitiba. 11 de julho de 2022c.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Normativo CEE/CP n.º 01/2022**. Curitiba. 14 de janeiro de 2022d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta nº 006/2022 – DEDUC/DPGE/DG/SEED**. Curitiba. 10 de novembro de 2022e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022-DEduc/DPGE/SEED**. Curitiba. 22 de dezembro de 2022f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Cadernos de Itinerários Formativos 2022**. Curitiba: SEED/PR, 2022g. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/caderno\\_itinerarios\\_formativos2022.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/caderno_itinerarios_formativos2022.pdf). Acesso em: 12/08/2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação nº 001/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba. 19 de janeiro de 2023a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação nº 003/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba. 30 de janeiro de 2023b.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador nº 01/2023** – DPEB/DEduc/SEED: para instituições de ensino com oferta de ensino fundamental em tempo integral – anos finais, ensino médio em tempo integral e educação profissional em tempo integral. SEED, 2023c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Cadernos de Itinerários Formativos 2023**. Curitiba: SEED/PR, 2023d. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=49298&k=f1010005f8>. Acesso em: 12/08/2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Guia para Docentes de Projeto de Vida**. Curitiba: SEED/PR, 2023e. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection3701&k=285a216f38>. Acesso em: 12/08/2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa nº 12/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba. 19 de dezembro de 2023f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução nº 8.633/2023 – GS/SEED**. Curitiba, 2023g.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa nº 005/2024-DEduc/DPGE/SEED**. Curitiba. 26 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Cadernos de Itinerários Formativos 2024**. Curitiba: SEED/PR, 2024a. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection3701&k=285a216f38>. Acesso em: 12/08/2024.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado do. **Lei nº 22.006**, de 4 de junho de 2024b.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. **Decreto nº 7.235**, Diário Oficial. 3 de setembro de 2024c.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo**: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PELIZZARI, Adriana [et.al]. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, Rodrigo Silva; MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. A reforma do ensino médio na periferia do capitalismo? Apontamentos críticos sobre política educacional para a condição juvenil. **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste** - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado da educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, Brasil. 2015.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Tutoria, projeto de vida e a formação da juventude: desdobramentos da reforma do Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre. jan-jun. 2021, v.34, n.1

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Implicações da reforma do Ensino Médio para o trabalho e a formação docente. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 6, n. 3, p. 387-400, set./dez. 2017.

REZENDE, Adriano Alves de; SILVA-SALSE, Ângela; CARRASCO, Eduardo. A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 03, n. 01, p. 01-24, e202201, jan./dez., 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI. Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização, Aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª edição, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Filomena Lúcia G. R. da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**. V. 19, nº 39, maio-agosto, 2021.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 2, p. 632-651, mai./ago. 2022.

SILVA, Henrique Souza da. A concepção e construção do Projeto de Vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno. **Dissertação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria v. 43 n. 3 p. 521-534 | jul./set. 2018.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n.36, p.211-239, set./dez. 2014.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.38. e35845, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jull./dez. 2015a.

\_\_\_\_\_, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 9, n. 17 e 18. Jan-Jun, Ago-Dez, p. 61-74, 2015b.

\_\_\_\_\_, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. In: FEIJÓ, G. V.; SILVA, T. F. (Orgs). **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas. 1º Ed. Brasília: Editora do IFB, v. 1, p. 15-28, 2017a.

\_\_\_\_\_, Monica Ribeiro da. Políticas educacionais no Brasil e a influência de organismos internacionais: o caso da formação por/para “competências”. In: URT, Sônia da Cunha. **Políticas educacionais e formação**: produção, projetos e ações em educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017b.

\_\_\_\_\_, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.34. e214130. 2018.

\_\_\_\_\_, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.16, n.35, p. 399-417, maio/ago, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: *Monica e Nora “entrevistam”* o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs). **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias; SCHERER, Renata Porcher. A emergência das escolhas individuais como um princípio curricular no Brasil: uma crítica à escola do neoliberalismo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º 23, 2022, pp. 1-25.

SILVA, Roberto Rafael Dias; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes de. Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO. **Dissertação**. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

SOUSA, Silmara Eliane de. A gestão educacional no Paraná 2011-2013. **Dissertação**. PPGC Unioeste. Cascavel, 2013.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 16, n. 46, p. 31-45, 2019.

TAVARES, Tais Moura. Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002). **Tese**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2004.

TREVISOL, Marcio Giusti. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba-SC. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**, 2020.

VIANA, Jeane Santos Silva. (Des)caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, V. 3, n. 1, jan.-jun. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien, 1990). Tailândia: Unesco, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso: 20/01/2023.

\_\_\_\_\_. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: Unesco, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação: Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Unesco, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2 ed. Brasília: Unesco, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**. Brasília: Unesco, 2011.

## APÊNDICE 1 – ENTREVISTA REALIZADA COM O/A PROFESSOR/A QUE LECIONA O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

\*Quadro elaborado tendo como referência o texto Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada, de Eduardo José Manzini (Unesp), 2003.

<i>Pergunta</i>	<i>Tema</i>	<i>Ação verbal</i> <i>Para que quero saber isto</i>
<b>BLOCO 1 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS</b>		
1) Há quanto tempo trabalha em escola estadual?	Tempo de serviço – área da educação	Quero saber o tempo de experiência dos/as professores/as com o intuito de entender quem está ministrando as aulas do componente Projeto de Vida
2) Você é professor/a efetivo/a da rede ou contratado/a por processo seletivo simplificado?	Vínculo empregatício	Quero saber qual o vínculo do/a professor/a com a mantenedora com a intenção de entender se mais professores QPM assumem as aulas do componente PV ou mais PSS, ou se essa questão é indiferente.
3) Qual sua formação?	Formação	Essa questão tem a intenção de esclarecer qual a formação dos/as professores/as que estão ministrando o componente curricular, pois não existe graduação em Projeto de Vida.
4) Qual sua carga horária semanal? (aulas e hora atividade) Em quantas escolas você atua?	Carga horária de trabalho/número de escolas	A intenção é desvelar a quantidade de aulas que os/as professores/as estão assumindo atualmente e estabelecer relação com uma possível intensificação do trabalho.
5) Em quais turmas e turnos leciona o componente curricular Projeto de Vida?	Turmas e turnos	O propósito é entender a diversidade de turmas e em quais turnos o/a professor/a ministra aulas para estabelecer relação com a elaboração do planejamento e com possível intensificação do trabalho. Quero saber em quais turnos estão concentradas as turmas de ensino médio e se as escolas selecionadas possuem ensino noturno, estabelecendo também possível relação com a intensificação do trabalho docente.
6) Com quantos estudantes aproximadamente você trabalha?	Quantidade de estudantes	A intenção é identificar a quantidade de alunos a qual o/a professor/a trabalha para, relacionando com as demais questões, verificar se há intensificação do trabalho docente.
7) Há quanto tempo trabalha lecionando o componente curricular Projeto de Vida?	Tempo de trabalho com o componente curricular	A finalidade desta questão é perceber se o/a professor/a assume as aulas desde quando o componente foi implementado (2022) ou se está a pouco tempo lecionando o componente.
8) Além do projeto de vida, você atua com outros componentes curriculares?	Caracterização da atuação do/a professor/a	A intenção é identificar se o/a professor/a leciona somente o componente curricular Projeto de Vida ou atua em outros também. O que pode levar a intensificação do

		trabalho.
<b>BLOCO 2 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ, COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E TRABALHO DOCENTE</b>		
9) Na sua percepção, as demandas de trabalho tiveram alguma mudança após o início da implementação do Novo Ensino Médio?	Intensificação do trabalho docente	A intenção é entender se existe sobrecarga de trabalho, após a implementação da Reforma. Se as mudanças são sentidas pelos/as professores/as e de que forma tem afetado sua prática docente.
10) Como aconteceu a distribuição de aulas para o componente curricular Projeto de Vida na escola em que você trabalha? Qual a formação exigida ou o perfil profissional necessário para lecionar o componente?	Perfil docente/formação Identidade docente	Entender quais critérios foram utilizados para a distribuição de aulas, assim como a formação dos profissionais que estão atuando com o componente curricular Projeto de Vida e as possíveis implicações para o trabalho docente.
11) Por que você assumiu as aulas do componente curricular Projeto de Vida?	Perfil docente Identidade docente	Por não ser uma disciplina com base científica e objeto de estudo claro, a intenção é compreender o que leva os/as professores/as a assumirem as aulas do componente e de que forma isso tem afetado o trabalho docente.
12) O componente curricular Projeto de Vida consta nos documentos oficiais da sua escola: Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular? Como aconteceu a elaboração?	Participação na elaboração dos documentos	Quero saber se está existindo participação coletiva na elaboração dos documentos oficiais da escola, ou seja, no planejamento escolar.
13) Você participou de alguma formação para assumir as aulas do componente curricular Projeto de Vida? A formação ofertada supriu suas demandas para lecionar o componente curricular Projeto de Vida? Quem ministrou a formação?	Formação continuada	Identificar se existiu alguma formação para ministrar aulas desse novo componente curricular e se essa formação contribuiu para que o docente tenha segurança para planejar e colocar em prática suas aulas.
14) Você se sente preparado/a para lecionar esse componente curricular? Como você se sente ministrando as aulas do componente curricular Projeto de Vida?	Desintelectualização e descaracterização do trabalho docente	Quero saber se os professores se sentem preparados para ministrar o novo componente e quais as implicações disso do seu trabalho em sala de aula.
15) Você teve acesso aos documentos e materiais disponíveis sobre o componente curricular Projeto de Vida no estado do Paraná? (Referencial Curricular, Caderno dos Itinerários Formativos e Guia para Docentes do Projeto de Vida). Eles contribuem para sua prática?	Conhecimento dos documentos orientadores Contribuição da prática docente	Identificar se os professores tiveram acesso aos documentos oficiais e se utilizam como base e fonte para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas.
16) Como você prepara suas aulas para lecionar o Componente curricular Projeto de Vida? Você utiliza as aulas prontas	Controle Desintelectualização Descaracterização Resistência	Identificar como está acontecendo o planejamento das aulas do componente curricular Projeto de Vida. Se são utilizadas as aulas prontas do Registro de Classe <i>Online</i>

disponíveis no RCO+aulas? Você se sente pressionado/a a utilizar as aulas prontas?		ou se os professores tem enriquecido as aulas com outros conteúdos/temas, ou ainda se existem formas de resistência em relação aos documentos e encaminhamentos oficiais.
17) Você utiliza livro didático do PV? Se sim, qual a sua avaliação sobre o mesmo? Que tipo de atividades sugere e qual a possibilidade de desenvolvê-las?	Utilização do livro didático	Entender se o livro didático do componente curricular Projeto de Vida é utilizado pelos docentes e de que forma acontece o seu uso.
18) Quais são suas dificuldades/desafios para ministrar as aulas do componente curricular Projeto de Vida?	Dificuldades/Desafios nas aulas	Entender quais são as dificuldades encontradas pelos professores para lecionar o novo componente curricular.
19) Qual sua percepção sobre o envolvimento dos estudantes com o componente curricular PV e como você se sente em relação a esse envolvimento dos estudantes?	Envolvimento dos estudantes	Entender como os alunos recebem as aulas de PV e qual o sentimento que provoca nos professores.
20) Qual a presença das competências socioemocionais na ementa e nas orientações da SEED acerca do PV? Se ela se faz presente, você se sente apto/a em trabalhar no desenvolvimento das mesmas durante as aulas? Você fez ou recebeu alguma formação para trabalhar no desenvolvimento de competências socioemocionais?	Descaracterização do trabalho docente Desintelectualização	Entender as possíveis implicações que a presença das competências socioemocionais no currículo pode causar ao trabalho docente.
21) Qual a presença do empreendedorismo nas ementa e nas orientações da SEED acerca do PV? Se ele se faz presente, qual o enfoque que você dá ao empreendedorismo? Esse enfoque converge ou diverge da orientação da SEED/PR? Você se sente apto em trabalhar com o empreendedorismo em suas aulas? Fez ou recebeu alguma formação específica para trabalhar com o empreendedorismo?	Descaracterização do trabalho docente Desintelectualização	Entender as possíveis implicações que a presença do empreendedorismo no currículo pode causar ao trabalho docente.
22) Gostaria de acrescentar algo que não foi contemplado nas questões?	Observações complementares	Se existe algo que não foi mencionado, mas que se faz relevante para o entendimento do objeto de estudo.