



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ADRIEGE MATIAS RODRIGUES

POLÍTICA, PODER E GOVERNAMENTALIDADE: a Reforma do Ensino Médio e os discursos em torno do componente curricular Projeto de Vida

**JOÃO PESSOA-PB
2025**

ADRIEGE MATIAS RODRIGUES

POLÍTICA, PODER E GOVERNAMENTALIDADE: a Reforma do Ensino Médio e os discursos em torno do componente curricular Projeto de Vida

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de doutorado. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

JOÃO PESSOA – PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

Rodrp Rodrigues, Adriege Matias.

Política, poder e governamentalidade : a Reforma do Ensino Médio e os discursos em torno do componente curricular Projeto de Vida / Adriege Matias Rodrigues.
- João Pessoa, 2025.
245 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Governamentalidade neoliberal. 3. Reforma do Ensino Médio. 4. Projeto de Vida - Componente curricular. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO DOUTORANDO **ADRIEGE MATIAS RODRIGUES**, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

<i>MEMBROS BANCA EXAMINADORA</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>ASSINATURA</i>
Ana Cláudia da Silva Rodrigues (Orientadora)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES Data: 01/04/2025 21:33:06-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Marina Campos de Avelar Maia	UFMG	 Documento assinado digitalmente MARINA CAMPOS DE AVELAR MAIA Data: 15/04/2025 16:12:07-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Márcia Ângela da Silva Aguiar	UFPE	MARCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR:03642054404 Assinado de forma digital por MARCIA ANGELA DA SILVA Dados: 2025.04.22 13:44:41 -03'00'
Marcus Quintanilha da Silva	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MARCUS QUINTANILHA DA SILVA Data: 16/04/2025 19:45:03-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Diego da Santos Reis	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente DIEGO DOS SANTOS REIS Data: 16/04/2025 19:52:01-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 31 de março de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico a realização deste trabalho/sonho aos meus pais, Adeilde e Paulo, pelo apoio incondicional e pelo amor constante que me impulsiona. A todos os professores e professoras que foram colaboradores desta pesquisa, que se reinventam a cada dia e criam novos caminhos e currículos, inspirados pela sua realidade e compromisso com a transformação social.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser meu refúgio, meu amparo e minha força maior.

À minha mãe Adeilde, por todo apoio, cuidado e proteção. Ao meu pai Paulo, fonte de inspiração e amor. Tudo que sou hoje é reflexo de todo amor, das orações e das oportunidades que vocês me propiciaram.

Ao meu sobrinho/filho Guilherme, minha alegria e força.

Aos meus familiares queridos, Tia Nete, Luís Fernando, Fernando, Jéssica, Gisele e Ardenia, que estão sempre ao meu lado.

À Regina, minha inspiração diária, pelo apoio, paciência, cuidado, amor, acolhimento, incentivo e argumentações, realizadas na leitura deste trabalho. Sou feliz por nossos caminhos terem se cruzado durante esse processo do doutorado.

Às minhas amigas Anne, Kadydja, Gabriella, Izabela e Eliane, pelo acolhimento, incentivo e por todo o carinho que foi essencial nessa jornada.

Aos demais amigos, André, Diego, Alex Soares, Reginaldo e Mádsen, pelos momentos de troca de experiências e partilhas nos nossos encontros.

Aos meus amigos da vida, Janaina e Felipe, por toda parceria e amorosidade, desde as dificuldades da graduação.

Aos meus amigos e colegas do Grupo de Estudos em Pesquisa e Políticas Curriculares (GEPPC), pela parceria e momentos valiosos de conversas e discussões que me ajudaram a refletir e amadurecer meu objeto de estudo.

À minha orientadora, Professora Ana Cláudia, pelas oportunidades, exemplo, confiança e parceria de sempre, desde a graduação.

Às Professora Marina Avelar; Márcia Ângela e aos Professores Diego Reis; Eduardo Jorge e Marcus Quintanilha, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa de tese.

Aos professores e professoras do Ensino Médio do Estado da Paraíba, de modo especial, de João Pessoa/PB, que apesar das condições e dificuldades encontradas nos seus cotidianos, pela imposição de normativas que visam as juventudes como capital humano, subvertem essa lógica e ressignificam no fazer pedagógico construindo novas formas de ser e de estar no mundo, para além do sujeito-empresa empregado nas políticas educacionais.

Por fim, a todos e todas que me ajudaram, direta e indiretamente, nesse percurso do Curso de Doutorado. Fui muito feliz nesse período.

Muito Obrigada a todos e todas!

RESUMO

Esta pesquisa investigou os discursos que emergem do componente curricular Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, no contexto da governamentalidade neoliberal. A tese analisou como esse componente se configura como uma estratégia pedagógica que internaliza e dissemina valores neoliberais, promovendo a figura do empreendedor de si — um sujeito autossuficiente, responsável pelo gerenciamento de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Fundamentada nas teorias de Michel Foucault sobre governamentalidade e Análise do Discurso, a pesquisa buscou compreender como o Projeto de Vida reflete e reforça essas práticas neoliberais, centradas na responsabilização individual e no empreendedorismo de si. A problemática central da pesquisa foi: quais discursos emergiram do componente curricular Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, no contexto da governamentalidade neoliberal? Adotando uma perspectiva pós-estruturalista e uma abordagem qualitativa, a pesquisa se ancorou no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), que propôs uma análise da trajetória das políticas educacionais, considerando o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática. Como instrumento de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com a participação de gestores, professores e estudantes de escolas estaduais de João Pessoa-PB. A análise dos achados da pesquisa foi realizada por meio da Análise do Discurso, com base nos conceitos de Foucault (1986). Os resultados indicaram que o Projeto de Vida, oriundo da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), se configura como uma ferramenta de poder estatal, moldando e governando os estudantes, prescrevendo um perfil de sujeito alinhado às demandas de uma política neoliberal que privilegia a eficiência, o desempenho e a rentabilidade. Além disso, promove a ideia do indivíduo como um empreendedor de si mesmo. Ao explorar a articulação entre os discursos educacionais e as estratégias de poder que permeiam a formação dos sujeitos, o estudo evidenciou como essas práticas influenciam a construção da subjetividade dos estudantes, moldando-os como agentes responsáveis por gerenciar suas trajetórias de forma autônoma e eficiente. A análise do Projeto de Vida sob essa perspectiva permitiu questionar até que ponto ele favoreceu uma formação crítica ou se, ao contrário, reforçou uma subjetividade voltada para o cumprimento de expectativas mercadológicas, enfatizando a adaptação e a resiliência em detrimento de uma educação integral e crítica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Governamentalidade Neoliberal. Reforma do Ensino Médio. Projeto de Vida.

ABSTRACT

This research investigated the discourses that emerge from the Life Project curriculum component in state schools in João Pessoa-PB, in the context of neoliberal governmentality. The thesis analyzed how this component is configured as a pedagogical strategy that internalizes and disseminates neoliberal values, promoting the figure of the self-entrepreneur - a self-sufficient subject, responsible for managing their own personal and professional development. Based on Michel Foucault's theories of governmentality and Discourse Analysis, the research sought to understand how the Life Project reflects and reinforces these neoliberal practices, centered on individual responsibility and self-entrepreneurship. The central problem of the research was: what discourses emerged from the Life Project curriculum component in state schools in João Pessoa-PB, in the context of neoliberal governmentality? Adopting a post-structuralist perspective and a qualitative approach, the research was anchored in the Policy Cycle of Stephen Ball and collaborators (1992), which proposed an analysis of the trajectory of educational policies, considering the context of influence, the context of text production and the context of practice. The research instrument used was semi-structured interviews with managers, teachers and students from state schools in João Pessoa-PB. The research findings were analyzed using Discourse Analysis, based on the concepts of Foucault (1986). The results indicated that the Life Project, which comes from the High School Reform (Brazil, 2017), is configured as a tool of state power, shaping and governing students, prescribing a subject profile aligned with the demands of a neoliberal policy that favors efficiency, performance and profitability. It also promotes the idea of the individual as a self-starter. By exploring the articulation between educational discourses and the power strategies that permeate the formation of subjects, the study showed how these practices influence the construction of students' subjectivity, shaping them as agents responsible for managing their trajectories in an autonomous and efficient way. Analysis of the Life Project from this perspective allowed us to question the extent to which it favoured a critical education or whether, on the contrary, it reinforced a subjectivity aimed at fulfilling market expectations, emphasizing adaptation and resilience to the detriment of an integral and critical education.

Keywords: Educational Policies. Neoliberal governmentality. High School Reform. Life Project.

RESUMEN

Esta investigación investigó los discursos que emergen del componente curricular Proyecto de Vida en las escuelas estatales de João Pessoa-PB, en el contexto de la gubernamentalidad neoliberal. La tesis analizó cómo este componente se configura como una estrategia pedagógica que internaliza y difunde valores neoliberales, promoviendo la figura del autoemprendedor - un sujeto autosuficiente, responsable de gestionar su propio desarrollo personal y profesional. A partir de las teorías de la gubernamentalidad y del Análisis del Discurso de Michel Foucault, la investigación buscó comprender cómo el Proyecto de Vida refleja y refuerza esas prácticas neoliberales, centradas en la responsabilidad individual y en el autoemprendimiento. El problema central de la investigación fue: ¿qué discursos surgieron del componente curricular del Proyecto de Vida en las escuelas públicas de João Pessoa-PB, en el contexto de la gubernamentalidad neoliberal? Adoptando una perspectiva post-estructuralista y un abordaje cualitativo, la investigación se ancló en el Policy Cycle de Stephen Ball y colaboradores (1992), que propone un análisis de la trayectoria de las políticas educativas, considerando el contexto de influencia, el contexto de producción de textos y el contexto de práctica. El instrumento de investigación utilizado fueron entrevistas semiestructuradas con gestores, profesores y alumnos de escuelas públicas de João Pessoa-PB. Los resultados de la investigación se analizaron mediante el Análisis del Discurso, basado en los conceptos de Foucault (1986). Los resultados indicaron que el Proyecto de Vida, proveniente de la Reforma de la Enseñanza Media (Brasil, 2017), se configura como una herramienta de poder estatal, moldeando y gobernando a los alumnos, prescribiendo un perfil de sujeto alineado con las exigencias de una política neoliberal que privilegia la eficiencia, el rendimiento y la rentabilidad. También promueve la idea del individuo como autodidacta. Al explorar la articulación entre los discursos educativos y las estrategias de poder que permean la formación de los sujetos, el estudio mostró cómo estas prácticas influyen en la construcción de la subjetividad de los estudiantes, moldeándolos como agentes responsables de gestionar sus trayectorias de forma autónoma y eficiente. Analizar el Proyecto de Vida desde esta perspectiva permitió cuestionar hasta qué punto favoreció una formación crítica o si, por el contrario, reforzó una subjetividad orientada a cumplir con las expectativas del mercado, enfatizando la adaptación y la resiliencia en detrimento de una formación integral y crítica.

Palabras clave: Políticas educativas. Gubernamentalidad neoliberal. Reforma de la Enseñanza Secundaria. Proyecto de Vida.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES (2016- 2024).....	64
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de pesquisa, eixos teóricos centrais e os procedimentos metodológicos.....	49
Quadro 2 - Perfil dos colaboradores da pesquisa.....	51
Quadro 3 - Documentos normativos que constituem o campo de investigação no Brasil.....	54
Quadro 4 - Notas de posicionamento das entidades/instituições/associações/movimentos sobre a Reforma do Ensino Médio.....	55
Quadro 5 - Legislações da educação brasileira do século XX.....	108
Quadro 6 - Apresentação do Componente Curricular na Lei nº 13.415/17 e na BNCCEM.....	129
Quadro 7 - Comparativos entre a Lei Nº13.415/2017 e o PL 2601/2023.....	144
Quadro 8 - Pontos positivos e negativos do PL 5.230/2023.....	148
Quadro 9 - Principais mudanças na política do Novo Ensino Médio.....	150
Quadro 10 - “Avanços” e retrocessos da Lei Nº 14.945/2024.....	152
Quadro 11 - Dimensões das abordagens ao PV na Resolução Nº2/2024.....	154
Quadro 12 - Dimensões contextuais da atuação da política.....	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de políticas: aspectos da abordagem teórico-metodológica.....	59
Figura 2 - Nuvem de Palavras – Artigos sobre a Reforma do Ensino Médio e o componente Curricular Projeto de Vida no SciELO.....	67
Figura 3 - Análise de similitude – Artigos sobre a Reforma do Ensino Médio e o componente Curricular Projeto de Vida no SciELO.....	68
Figura 4 - Atores coletivos de influência em políticas educacionais no Brasil.....	91
Figura 5 - Mapa da rede de mantenedores, apoiadores e empreendedores que influenciam a educação brasileira.....	92
Figura 6 - Linha do tempo das organizações neoliberais brasileiras.....	95
Figura 7 - Consulta pública da Medida Provisória 746/2016.....	120
Figura 8 – Linha do tempo da atuação do ICE nos Estados.....	134
Figura 9 - Encontro I - Nordeste 08/05/23.....	143
Figura 10 - Encontro II - Sul 16/05/23.....	143
Figura 11 - Encontro III – Amazônia 26/05/23.....	143
Figura 12 - Encontro IV – Sudeste 02/06/23.....	143
Figura 13 - Encontro V – Centro-Oeste 06/06/23.....	144
Figura 14 - Concepção de jovem e o seu Projeto de Vida de acordo com o ICE.....	162
Figura 15 – Protesto solicitando autonomia para a escolha do gestor escolar.....	173
Figura 16 – Protesto reivindicando melhorias na infraestrutura das escolas.....	180
Figura 17 – Ensaio fotográfico em forma de protesto.....	182
Figura 18 – Árvore dos sonhos.....	198
Figura 19 – Mural escolar.....	199

LISTA DE SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História
ABEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia
ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
Abrapec - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AD - Análise do Discurso
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BP: Brasil Paralelo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHSA - Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CEB – Câmara de Educação Básica
Cebrap - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM - Democratas
EAFs - Escolas Agro Técnicas Federais
ECIT - Escola Cidadã Integral Técnica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPL - Estudantes pela Liberdade
ETF - Escola Técnica Federal
EVs - Escolas Vinculadas às Universidades Federais
FDI – Fundo de Desenvolvimento Interamericano
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FL - Fundação Lemann
FMI – Fundo Monetário Internacional
FMI - Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FVC - Fundação Victor Civita
GEPPC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares
ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IEE - Instituto de Estudos Empresariais
IFs - Institutos Federais

IL - Instituto Liberal
IMB - Instituto Mises Brasil
IMIL - Instituto Millenium
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iramuteq - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBL – Movimento Brasil Livre
MDB - Movimento democrático Brasileiro
MEC - Ministério da Educação
MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP - Medida Provisória
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Ofsted - Escritório de Padrões em Educação, Serviços Infantis e Habilidades (Reino Unido)
ONG - Organização Não Governamental
OS - Organizações Sociais
PB – Paraíba
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC - Programa de Iniciação Científica
PL – Projeto Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PP - Partido Progressistas
PR - Presidente da República
PRB - Partido Republicanos do Brasileiro
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSD - Partido Social Democrático
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL - Partido Socialismo e Liberdade
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PV - Projeto de Vida
REM - Reforma do Ensino Médio
REPU - Rede Escola Pública e Universidade
SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBEnBio - Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
Sinasefe-SP - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Seção Sindical São Paulo
STF - Supremo Tribunal Federal
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - União das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Aspectos teóricos e conceituais	25
1.2 Análises e considerações preliminares	34
1.3 Problemática e Objetivos	40
1.4 Apresentação das seções	40
2 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA ABORDAGEM NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	42
2.1 Teorizações iniciais sobre Análise do Discurso	44
2.1.1 Análise do Discurso em Políticas Educacionais	47
2.1.2 Foucault e o Discurso	49
2.1.3 Modos de subjetivação, governamentalidade e formações discursivas	51
2.2 Trajetória Epistemológica	52
2.3 Sistematização do estudo e procedimentos metodológicos	55
2.4 Abordagem epistemológica: situando o Ciclo de Políticas	62
2.5 Teoria de Atuação das Políticas	65
2.6 As pesquisas acerca da Reforma do Ensino Médio e do Componente Curricular Projeto de Vida	67
2.7 Reflexões prévias de análise: debate a partir da Análise do Discurso	73
3 O NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DE UM ACORDO GLOBAL À POLÍTICA NACIONAL	75
3.1 Neoliberalismo, governamentalidade e racionalidade neoliberal: discursos, interesses e projetos para a educação	77
3.2 A relação da Globalização com a educação	82
3.3 “Atuação” do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico na educação	86
3.4 Ideias em rede para a educação	91
3.4 Os discursos educacionais que emergem da racionalidade neoliberal	97
4 ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: CONFIGURAÇÕES E RECONFIGURAÇÕES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	102
4.1 Ensino Médio no Brasil: um ciclo educacional controverso	103
4.2 Medida Provisória nº746/2016: do golpe à homologação da política ‘Novo Ensino Médio’	116
4.3 ‘Novo Ensino Médio’: desdobramentos, influências e discursos	122
4.4 Projeto de Vida: concepções, abordagens e fundamentos	130
4.5 O discurso neoliberal no componente curricular Projeto de Vida	133
5 EMPREENDEDOR DE SI: O CURRÍCULO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” PRODUZINDO CAPITAL HUMANO	144

5.1 Breves notas sobre o “Novo Ensino Médio (NEM)”: qual projeto formativo está em jogo nessa reforma?-----	146
5.2 A ressignificação do Projeto de Vida pelo “Novo Ensino Médio”: da empregabilidade ao empreendedorismo de si -----	161
5.3 O lugar de Projeto de Vida nas políticas do Estado da Paraíba e a construção da autorresponsabilização-----	165
5.4 Precarização e Inseguranças: discursos e tensionamentos na reforma curricular do Estado da Paraíba -----	171
6 PROJETO DE VIDA: DISCURSOS E ATUAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JOÃO PESSOA – PB -----	174
6.1 Levando o contexto a sério: discursos sobre Projeto de Vida-----	175
6.1.1 Contextos situados -----	176
6.1.2 Culturas Profissionais-----	181
6.1.3 Contextos Materiais-----	184
6.1.4 Contextos Externos -----	189
6.2 Fazendo Atuação: significados e trabalho com políticas-----	192
6.3 Artefatos da política: discursos, representações e traduções -----	201
6.4 Política em Atuação -----	206
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	214
REFERÊNCIAS-----	224
APÊNDICE-----	240

FORMAÇÃO ESCOLAR: UMA BREVE AUTOBIOGRAFIA

Minha trajetória escolar começou em uma cidade do interior da Paraíba, chamada Cacimba de Dentro, com pouco menos de 19 mil habitantes. Sou filha de uma mãe que, à época, atuava como técnica em enfermagem, sem formação formal, apenas com o notório saber, e de um pai pedreiro, não alfabetizado, mas que sempre estiveram presentes e me incentivaram em minha jornada escolar e acadêmica.

Desde a educação infantil, a leitura foi uma constante em minha vida. Apesar de não termos condições financeiras para comprar livros, eles nunca faltaram em minha casa, graças à biblioteca pública localizada próxima à casa da minha avó materna, de onde eu frequentemente pegava livros emprestados.

Nos meus primeiros anos escolares, até a alfabetização, meus pais, mesmo com poucos recursos, conseguiram me matricular em uma escola privada ligada à Igreja Católica. No início do ensino fundamental (anos iniciais), devido às dificuldades financeiras, fui transferida para uma escola pública estadual. Era uma escola pequena, com regras rígidas, da qual guardo poucas lembranças.

Nos anos finais do ensino fundamental, passei a frequentar uma escola municipal que era referência em estrutura na região. Contava com auditório, laboratório de informática (que nunca utilizamos), biblioteca, pátio e salas amplas — embora frequentemente superlotadas. Estudava com meus irmãos, que eram mais velhos e repetentes, o que facilitava a realização das tarefas de casa. Uma particularidade dessa escola era o acesso direto à biblioteca pelo primeiro andar, o que me proporcionou maior contato com diferentes literaturas. No entanto, estudei lá por apenas um ano e, em seguida, fui transferida para outra escola municipal, mais próxima do hospital onde minha mãe trabalhava, o que facilitava sua supervisão.

Foi nessa nova escola que concluí o ensino fundamental. Lá, tive a oportunidade de participar de atividades extracurriculares, como feiras de ciência e literatura, além de eventos esportivos. Essas vivências me ajudaram a compreender que a escola vai além da sala de aula e que o aprendizado ultrapassa os limites físicos do espaço escolar.

No ensino médio, retornei à rede estadual, em uma escola localizada ao lado da minha casa. Esse período foi marcante, pois estudava pela manhã e, à noite, acompanhava minha mãe, que cursava o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). À tarde, ela também fazia um curso técnico em enfermagem em uma cidade vizinha, já que essa formação não era oferecida em nosso município.

Durante o ensino médio, percebi que, apesar de sempre me destacar pelo

comprometimento, pontualidade e dedicação aos estudos, enfrentei muitos desafios. Havia uma carência significativa de professores, o que resultou em períodos sem aulas de disciplinas importantes como história, química, sociologia, filosofia, matemática e educação física. Para suprir essas lacunas e me preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Processo Seletivo Seriado (PSS), recorria à biblioteca da escola, de onde pegava livros didáticos emprestados.

Tive um professor de literatura que me incentivava a participar das olimpíadas de redação, mas, por inexperiência, acabei não aproveitando a oportunidade. No último ano do ensino médio, a escola começou a aplicar simulados para melhorar o desempenho dos estudantes nos vestibulares, mas a ausência de professores continuava sendo um obstáculo significativo. Diante disso, com o apoio de alguns docentes, inscrevi-me, junto a colegas, em um curso pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), realizado aos sábados em uma cidade vizinha. Conseguimos transporte graças à ajuda de um vereador local.

Com a orientação do meu professor de literatura, que me auxiliou no uso do computador, inscrevi-me no PSS da UEPB para o curso de Odontologia, no ENEM e no PSS da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para o curso de Pedagogia. Fui aprovada neste último, no Campus III, em Bananeiras-PB — o que foi motivo de imensa alegria e, ao mesmo tempo, um grande desafio.

Na época, não havia transporte público disponível para o trajeto até o campus, e precisei arcar com os custos iniciais. Como o curso só começaria no segundo semestre, aproveitei o período para trabalhar e juntar dinheiro para as primeiras despesas, enquanto aguardava a possibilidade de auxílio financeiro ou uma vaga na residência estudantil. O curso, em tempo integral, dificultava a continuidade no trabalho.

Em 2013, iniciei o curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo, na UFPB, marcando o início de uma nova etapa na minha trajetória acadêmica.

FORMAÇÃO ACADÊMICA: GRADUAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO

O início da graduação representou uma grande mudança na minha vida e na de minha família. Fui a primeira a ingressar no ensino superior, enquanto meus irmãos, que haviam concluído o ensino médio, já estavam em São Paulo, buscando trabalho. Meu pai sempre foi um grande incentivador dos estudos, expressando frequentemente o quanto gostaria de ter tido

as mesmas oportunidades. Minha mãe, embora menos expressiva em palavras, demonstrava a importância da formação ao enfrentar desafios para buscar conhecimento.

O ensino superior foi um imenso desafio. Já nos primeiros períodos, deparei-me com disciplinas como História, Sociologia e Filosofia da Educação — áreas nas quais não tive uma base sólida no ensino médio. O curso era integral, e eu morava em outra cidade, o que tornava a rotina exaustiva: acordava às 5h, pegava o ônibus às 6h, tinha aulas das 7h às 12h e das 13h às 17h, chegando em casa por volta das 18h30. Mesmo assim, precisava estudar para acompanhar as demandas do curso e superar as fragilidades teóricas.

No segundo período, já mais adaptada, inscrevi-me em uma seleção para bolsa do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), ofertada por uma professora da disciplina de Currículo, cuja reputação e grupo de estudos eram referências na universidade. Passei na seleção e comecei a participar do grupo Currículo e Práticas Educativas. Essa experiência ampliou minha visão sobre a formação docente, envolvendo outros espaços e práticas. Assim, desde o segundo período estive imersa em atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Essa vivência também influenciou a escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que abordou as contribuições do curso de Pedagogia para a formação de professores voltados às escolas do campo — uma área destacada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A elaboração do TCC foi desafiadora, mas extremamente enriquecedora, pois consolidou minha prática acadêmica e permitiu uma reflexão madura sobre teoria e prática. Esse processo reforçou minha percepção da importância da pesquisa e da extensão na formação docente.

Antes de concluir a graduação, inscrevi-me no processo seletivo do mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mas não fui aprovada. Após a defesa do TCC, tentei novamente, desta vez na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, e fui aprovada. Em 2018, iniciei uma nova etapa acadêmica, no Campus I, em João Pessoa.

Minha pesquisa no mestrado foi motivada pelas experiências de 2016 e 2017, período marcado pelo contexto político brasileiro e pela formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No grupo de estudos do qual fazia parte, participei de atividades em escolas para dialogar sobre essa política, explicando sua proposta e incentivando a participação dos professores no processo de construção. Foi um trabalho enriquecedor, tanto para minha formação quanto para a dos docentes envolvidos.

Com o avanço da BNCC no governo Michel Temer e sua homologação em 2017,

surgiram inquietações que nortearam minha pesquisa. Analisei como essa política educacional impactava a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFPB, Campus III. A pesquisa revelou que a participação dos acadêmicos em atividades de pesquisa e extensão contribui significativamente para sua formação e prática pedagógica.

Durante o mestrado, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), fundamental para aprofundar meu entendimento sobre políticas educacionais. Também participei do estágio docência, acompanhando a disciplina de Sociologia da Educação II, experiência que ampliou minha compreensão teórica e prática. Apesar das dificuldades iniciais, como a ausência de bolsa no primeiro ano, concluí o mestrado em 2020, com mais sonhos e projetos para o futuro.

Após o mestrado, retornei ao interior e comecei a trabalhar na rede privada de ensino. Contudo, a pandemia de Covid-19 trouxe desafios inesperados, adiando meus planos de ingressar no doutorado. No final de 2020, inscrevi-me no processo seletivo do PPGE/UFPB e, em 2021, fui aprovada, novamente sob a orientação da professora Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

No doutorado, passei a estudar a Reforma do Ensino Médio em João Pessoa, com foco no componente curricular Projeto de Vida. Minha inquietação sobre esse tema surgiu no mestrado, ao ouvir críticas de professores sobre sua implementação e a falta de preparo para ministrá-lo. A pesquisa revelou como o Projeto de Vida reflete uma lógica neoliberal, que estimula o estudante a se enxergar como empresário de si mesmo, o que pode reforçar desigualdades em vez de combatê-las.

Assim como no mestrado, participei de estágios docentes, publicações acadêmicas e atividades extensionistas. Após um ano sem bolsa, tornei-me bolsista CAPES, o que me permitiu dedicar-me integralmente ao curso. Ao longo do doutorado, organizei eventos, publiquei artigos, integrei o conselho editorial de uma revista acadêmica e participei de debates que enriqueceram minha formação.

Hoje, sigo dedicada à pesquisa, à docência e à construção de práticas que contribuam para uma educação mais equitativa e reflexiva.

1. INTRODUÇÃO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1996, p. 44).

O exercício da escrita acadêmica e científica sempre me desafiou. No doutorado, esse processo se mostrou ainda mais exigente, pois a produção vai além do domínio do objeto de estudo — exige fundamentação teórica sólida e a demonstração de um amadurecimento acadêmico. Com isso em mente, pretendo, nesta tese, contribuir com o campo da pesquisa científica não apenas por meio de dados e achados, mas também por meio de provocações, inquietações, reflexões e problematizações.

Nesse percurso, retomo uma frase de Michel Foucault, escrita em 1984: “existem momentos na vida em que a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.” Essa perspectiva me acompanha, pois compreendo que é necessário deslocar o olhar sobre aquilo que se naturaliza no campo das políticas educacionais, buscando interpretações que desafiem os discursos dominantes e revelem suas implicações.

Meu objeto de pesquisa surgiu desse olhar crítico e problematizador voltado às políticas educacionais da educação básica no Brasil. Enquanto professora e pesquisadora da educação, assumo a responsabilidade de trazer à tona discussões sobre a formação da juventude, tanto no espaço acadêmico — como espaço de formação profissional — quanto nas escolas, locais em que também se constrói conhecimento a partir da prática e da reflexão cotidiana.

Com o intuito de situar meu percurso como professora e pesquisadora, apresento, a seguir, um breve relato da minha trajetória. Minha relação com a pesquisa científica vem desde 2013, quando no início da graduação em Pedagogia, passei a integrar o grupo de estudos ‘Currículo e Práticas Educativas’, com a orientação da professora Ana Cláudia da Silva Rodrigues; em 2014 participei do projeto de extensão que promovia formação continuada para professores. O primeiro projeto de extensão visava ressignificar o currículo de algumas escolas localizadas na zona rural do município de Bananeiras/PB. Para que isso se efetivasse, foram realizadas formação com os professores, que abarcava discussões com as diversas áreas do conhecimento, para que compreendessem que era preciso trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade dos sujeitos, de forma interdisciplinar e que agregasse significado. Outro projeto de extensão se deu a partir da discussão da BNCC, em 2016. Essa ação ocorreu em uma escola da rede municipal de Bananeiras/PB. Os diálogos, assim como o anterior, com professores da

própria UFPB, Campus III, de áreas distintas sobre a reforma e a unificação do currículo. Os professores ficavam encarregados de, juntamente com os bolsistas e os voluntários do grupo de estudos, de proporcionar esse diálogo como meio de formação continuada para os docentes atuantes dessa escola.

Assim, os artigos e as discussões passaram a ser voltados especificamente para a formação docente e as políticas educacionais. Todos esses debates e experiências resultaram ainda mais em inquietações e problematizações sobre minha própria realidade educacional. Contudo, foi no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), em 2015, a partir do projeto¹ que tinha como orientador o professor Eduardo Jorge Lopes, intitulado “Os saberes necessários à prática educativa na EJA: discursos de educadores iniciantes e experientes da região do brejo paraibano”, em que investigamos os saberes da práxis que os professores com menos de quatro anos de carreira profissional na EJA construíram ou adquiriram para desenvolver sua ação educativa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que despertou o interesse em discutir as questões que envolvem as políticas educacionais pela inquietude diante das narrativas das professoras entrevistadas durante a pesquisa. Friso esse percurso da pesquisa científica, porque foi uma época de bastante amadurecimento acadêmico, de entendimento do caminho que desejaria trilhar dentro da academia.

Partindo da pesquisa de iniciação científica e dos projetos de extensão, o interesse pelas discussões curriculares aumentou e resultou no trabalho de conclusão de curso², com a orientação da professora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, voltado para essa realidade acadêmica em que estava inserida. O Curso de Pedagogia do Campus III tinha como ênfase a educação do campo. No trabalho de conclusão de curso, no ano de 2017, investiguei se o Curso

¹ **Título do projeto:** Os saberes necessários à prática educativa na EJA: discursos de educadores iniciantes e experientes da região do brejo paraibano. **Objetivo geral:** conhecer os saberes da práxis que os professores (iniciantes e experientes) construíram/adquiriram para desempenhar a função educativa escolar na modalidade EJA. **Objetivos específicos:** Mapear a oferta da modalidade EJA, no ensino fundamental, entre os municípios do brejo paraibano, por dependência administrativa; Identificar, entre os professores que atuam nessa modalidade e nível de ensino, os com mais de cinco anos de experiências; Conhecer os saberes, as competências e as habilidades que os professores construíram ao longo de sua trajetória profissional, para atuar em salas de aula da modalidade de educação de jovens e adultos; Analisar os discursos dos professores sobre os saberes construídos ao longo de sua experiência profissional.

² **Título:** Contribuições do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB para as práticas pedagógicas de professores na educação do campo. **Objetivo geral:** Analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus III/UFPB para a Prática Pedagógica de professores que atuam na Educação do Campo. **Objetivos específicos:** Discutir sobre o conceito de formação de professores, práticas pedagógicas e educação do campo; Verificar como os professores, que concluiriam o Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus III da UFPB, que atuam na Educação do Campo, organizam o seu fazer pedagógico; Identificar, no PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB - Campus III - as ações teórico-metodológicas referentes à área de aprofundamento em Educação do Campo; Conhecer como os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus III, ministrantes ou não da área de aprofundamento, desenvolvem suas atividades orientadas pela área de aprofundamento em Educação do Campo.

de Pedagogia do CCHSA/UFPB, cujo foco é a formação de professores para atuarem nas Escolas do Campo, contribuía para o exercício da profissão nesse contexto geográfico. Os sujeitos que participaram da pesquisa, além, dos professores e do coordenador do curso, foram os egressos que vinham exercendo o magistério na educação campesina.

Concluindo a graduação, surgiu a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e senti que precisava dar continuidade aos estudos sobre formação de professores. Para isso, elaborei o projeto de Mestrado na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, com o objetivo de pesquisar sobre a formação inicial de professores a partir dos direcionamentos da BNCC.

Depois de ingressar no Mestrado, as discussões continuaram e passei a auxiliar, minha orientadora, professora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, nas ações dos bolsistas do PIBIC, em 2018, que estavam desenvolvendo a pesquisa a partir do tema da BNCC e a formação de professores, o que foi de encontro com a minha pesquisa de dissertação.

Neste percurso do mestrado, pude me dedicar e aprofundar as discussões sobre as políticas educacionais com a ajuda de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares ³(GEPPC) que é um grupo consolidado nas discussões em torno das políticas curriculares. Sendo assim, os primeiros passos que originaram este trabalho de tese surgiram das experiências, com a pesquisa⁴, realizada durante o curso de mestrado, que foi motivada pela necessidade de analisar os efeitos na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus III, Bananeiras/PB, a partir dos novos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) anos iniciais para a Educação Básica. Na oportunidade, foi realizado um mapeamento do contexto de influência sob o qual esse artefato político foi construído, e tomava os elementos da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin para a análise dos achados.

Ao levar em consideração esses aspectos, constatei que os impactos da BNCC na

³ GEPPC, grupo que desenvolve estudos e pesquisas ancorando-se em diferentes perspectivas e tem contribuído para a produção teórica e para a construção de práticas no contexto educacional.

⁴ **Título:** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. **Objetivo geral:** analisar os efeitos na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir dos novos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. **Objetivos específicos:** a) Identificar, na BNCC, quais são os novos direcionamentos e seus impactos na organização e na materialização dos cursos de licenciatura; b) Compreender como o posicionamento dos professores em relação à BNCC reflete em seu planejamento pedagógico e no trabalho com essa política em sala de aula; c) Analisar o conceito de formação inicial de professores a partir das narrativas dos entrevistados. Link de acesso: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18155?mode=full&locale=pt_BR

formação inicial de professores do CCHSA/UFPB foram poucos, partindo das entrevistas realizada com os discentes que estavam no último período do curso, dos professores e também da coordenação do curso. Os debates sobre a política no Curso de Pedagogia ocorreram de maneira excepcional, ou quase raros. Isso me gerou uma grande preocupação, afinal, são profissionais de educação que estavam saindo da universidade para atuar nas escolas, em um período de implementação da BNCC. Além disso, na análise do contexto de influência evidenciei o forte viés neoliberal na construção dessa política, ao considerar o seu caráter homogeneizador, elitista e mecanicista, que tem uma perspectiva de materializar os acordos firmados entre o Brasil e os organismos internacionais, como o BM para financiar a educação básica do nosso país, submetendo a formação dos estudantes aos interesses do mercado de trabalho precarizado.

A partir dessas evidências e desdobramentos da dissertação de mestrado, organizei meu projeto de tese para submeter ao mesmo programa. O projeto tinha como discussão a BNCC, contudo, já no primeiro ano do curso de doutoramento, coorientei uma das bolsistas do PIBIC da minha orientadora, professora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, que pesquisou as redes de conversações que atuam no currículo e constituem as relações práticas políticas que mobilizaram a educação integral no sistema socioeducativo, e os achados desta pesquisa me surpreenderam e despertaram inquietações, principalmente a fala de um professor de Projeto de Vida. O professor relatava as dificuldades encontradas por ele nesse processo, pois as políticas direcionadas ao sistema socioeducativo era a mesma políticas curricular do estado, não existia uma diferenciação, e com isso o material do componente curricular Projeto de Vida era o mesmo, e os temas não condiziam com a realidade das estudantes, por exemplo, a abordagem sobre família, sobre projeções futuras em um espaço que as estudantes estavam privadas de liberdade, ao mesmo tempo que a sua formação pedagógica não lhe dava subsídios para temas tão delicados, pois era formado em Física. A partir da narrativa do professor de PV, modifiquei meu objeto de pesquisa e elaborei um novo projeto que aborda a discussão de Projeto de Vida como componente curricular instituído a partir da Reforma do Ensino Médio.

Concomitante a minha pesquisa de tese, juntamente com minha orientadora, construí um plano de trabalho para o PIBIC, que foi aprovado com bolsa, desenvolvemos uma pesquisa nas escolas cidadãos integrais de João Pessoa/PB, que buscou identificar e problematizar os sentidos atribuídos ao componente curricular Projeto de Vida nos documentos institucionais que regem a educação no Estado da Paraíba. Além das análises documentais, realizamos entrevistas com os professores que atuam com Projeto de Vida. Costumo dizer que essa ida às

escolas foi um horizonte que se abriu para mim, pois me proporcionou um outro olhar para o meu objeto de pesquisa e para a forma como estava fazendo essa abordagem.

Sendo assim, minha tese se constitui de dois elementos de pesquisa, quais sejam: o viés neoliberal no âmbito da implementação das políticas educacionais, bem como a ausência de debates sobre políticas no processo de formação de profissionais da educação, e, considerando a atualidade e a relevância, elegemos como temática a de pesquisa o componente curricular Projeto de Vida criado a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº13.415, sancionada em fevereiro de 2017, pelo ex-presidente da república Michel Temer, que gerou inúmeras discussões entre pesquisadores e a sociedade civil sobre a imposição de um currículo padronizado e prescritivo pautado em modelo educacional que direciona a formação dos sujeitos apenas para o trabalho.

1.1 Aspectos teóricos e conceituais

Compreendo a Reforma do Ensino Médio dentro de um contexto de governança que, conforme Brown (2016), "indexa uma fusão específica de práticas políticas e empresariais". Nesse modelo, o Estado é descentralizado e os poderes se dispersam em todo o ordenamento social, conduzindo e não apenas restringindo os sujeitos. Diante dos jogos e discursos de poder que atravessam as políticas públicas, considero indispensável compreender o campo da política pública como uma subárea da ciência política.

Adoto, neste trabalho, a caracterização proposta por Tello (2013), que enfatiza a impossibilidade de uma definição universal desse campo e concebe a política educacional, no singular, como um campo teórico, sendo as políticas educacionais seu objeto de estudo. Concordo com o autor ao reconhecer que o objeto de estudo da política educacional reside nas próprias políticas educacionais enquanto realidade socioeducacional, analisadas por diferentes ângulos, como o Estado, a jurisprudência, a micropolítica, os discursos políticos, entre outros.

El objeto de estudio de la política educacional es, como dijimos, las políticas educacionales en tanto la propia realidad socio-educacional, en sus múltiples dimensiones; [...] Esto es, los ángulos de análisis de la realidad socio-educacional le permiten al campo teórico de la política educacional la construcción desde diversos ejes que confluirán en su objeto, por ejemplo el Estado, la jurisprudencia, la micropolítica, el discurso político, los debates políticos, la gobernabilidad educacional, el derecho ala educación, entre otros. (Tello, 2013, p. 68)

A partir dessas considerações, senti a necessidade de situar um conceito de Estado.

Entendo, com Ball (1994, p.9), que “qualquer teoria decente da política de educação deve atender ao funcionamento do Estado. Mas qualquer teoria decente da política de educação não deve se limitar a uma perspectiva de controle do Estado”.

Com base na teoria crítica, e atenta às mudanças históricas provocadas pela globalização, reconheço que o Estado, há décadas, tem servido ao capital global e, por vezes, até impedido seu avanço. Esse antagonismo em relação ao Estado ecoa fortemente entre aqueles que reivindicam a democracia, mas desconsideram o Estado robusto necessário para sustentá-la.

Dentro da perspectiva teórica da ciência política, o Estado corresponde ao conjunto de instituições no campo político e administrativo que organiza o espaço de um povo ou nação. Para o Estado existir, é necessário um território sobre o qual exerça sua soberania; ou seja, o Estado deve ser a autoridade máxima em sua área correspondente, e isso é garantido por meio de leis e do estabelecimento de suas fronteiras.

Entretanto, nesta tese, centro minha análise sobre o Estado na noção de governamentalidade em Foucault (2008; 2014) e em suas teorizações sobre a microfísica do poder, por meio das quais o autor recusa uma concepção de Estado como sede única do poder e demonstra como o Estado, a sociedade civil, a burocracia, a lei, entre outros elementos, fazem parte de um conjunto maior de racionalidades governamentais. Essa escolha teórica não exclui as compreensões da teoria crítica sobre o Estado, tampouco ignora os efeitos da racionalidade neoliberal na forma-Estado. Apesar de superar a ideia do Estado como mera ferramenta dos interesses sociais dominantes, incorporo, a partir de Foucault (2008; 2014), a noção de múltiplos âmbitos de poder e coerção:

O Estado, com seus grandes aparelhos judiciários, militares e outros, representa apenas a garantia, a armação de toda uma rede de poderes que passa por outros canais, diferentes dessas vias principais. Meu problema é efetuar uma análise diferencial dos diferentes níveis de poder dentro da sociedade. (Foucault, 1975, p. 101)

Foucault enfatiza que não acredita que o conjunto dos poderes exercidos pela sociedade garanta, necessariamente, a hegemonia de uma classe, elite ou casta. Ao contrário, procura, a partir da noção de governamentalidade, afastar-se das análises tradicionais do Estado e compreendê-lo como “efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas” (Foucault, 2008, p. 106). O conceito de governamentalidade, criado por Foucault, visa denotar as articulações estratégicas entre “racionalidades e tecnologias de governo e populações” (Elias, 2018, p. 12).

Outro conceito relevante dentro desses aspectos políticos e de Estado é o gerencialismo. Este tem sido um dos principais meios “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke; Cochrane; McLaughlin, 1994, p. 4). Em outras palavras, o gerencialismo constitui uma nova forma de poder no setor público; é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p. 75), uma força de transformação. Evidentemente, “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 40).

Dessa forma, ao iniciar esta tese com a epígrafe de Foucault (1996), que sinaliza o sistema educacional como uma política capaz de manter ou modificar a apropriação dos discursos, partindo dos saberes e poderes que carrega, assumo, como Ball (1994), que a política educacional está inserida em um amplo contexto. Nela, os discursos fazem parte da construção das políticas, pois representam formas de significação manifestadas por meio de signos verbais.

Por isso, no decorrer da tese, apresento a Reforma do Ensino Médio como uma política que não ocupa um só espaço, que se processam onde há pessoas e as conduzem para determinados modelos sociais. Suas intenções podem ser as mais variadas, desde as mais claras e visíveis até as mais obscuras e camufladas. Analisar políticas educacionais implica conhecer a sua real intenção, podendo compreender os aspectos que as envolvem, como por exemplo, a relação de poder e as ideologias que as influenciam.

Stephen Ball e Richard Bowe (1992), pesquisadores da área de políticas educacionais, enfatizam a natureza complexa e controversa da política educacional e os processos micropolíticos, além das ações dos profissionais que lidam diretamente com as políticas e “indicam a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 47). Para eles, no processo de formulação de uma política, há variedades de intenções e de disputas que eles denominam de “arenas de disputas”. Desse modo, corroboramos com esses pesquisadores que rejeitam a ideia de separar as fases de formulação e de implementação de política educacional, “políticas são, portanto, as instruções operacionais de valores, declarações de “Intenção Prescritiva” (Ball; Bowe, 1992, p. 12).

Elas são também, como as concebemos, essencialmente contestadas em, e entre, as arenas da formulação e “implementação”. Enquanto o texto da política pode envolver diferentes processos para a “implementação”, a oportunidade para a reinterpretação do texto significa que a política não

termina com o “momento legislativo; 'para qualquer texto a pluralidade dos leitores deve necessariamente produzir uma pluralidade de leitura'. (Ball; Bowe, 1992, p. 12)

Assim, esse processo de construção de uma política envolve um território de disputas, caracterizando uma “arena de disputas” em função de diferentes olhares e perspectivas. Nessa arena “[...] as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, determinam o que significa ser educado” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19). Aqui, “as redes sociais e políticas atuam dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo para legitimar e formar um discurso político” (Melo, 2018, p. 34). Essas influências podem ser compreendidas pelo seu fluxo de ideias por meio das redes políticas e sociais, que estão relacionadas: “a) circulação internacional de ideias; b) “empréstimo de políticas”; c) grupos que vendem “soluções” recomendadas por agências multilaterais (Banco Mundial e outras)” (Melo, 2018, p.34).

Dentro desses aspectos, as políticas educacionais do nosso país têm sido planejadas e orientadas a partir dos organismos multilaterais⁵, dos quais destacamos o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Fundo de Desenvolvimento Interamericano (FDI). Em função disso, as discussões curriculares foram ganhando cada vez mais espaço nos últimos anos. Estudos e pesquisas foram sendo desenvolvidos pelo mundo, com o intuito de compreender a diversidade cultural e as escolhas em torno dessa política. Por conseguinte, os debates na agenda nacional e internacional foram sendo aderidos, de modo particular, destacamos os encaminhamentos realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), buscando alinhar as políticas educacionais.

É nesse contexto de influência que os discursos políticos ganham legitimidade e passam a ser considerados como base da política. Esse tipo de influência se configura de diversas formas, mas, particularmente, nos meios de comunicação, em que “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (Mainardes, 2006, p. 51) e têm a função de reproduzir discursos políticos. As políticas educacionais sofrem fortes influências externas de outras nacionalidades.

⁵ Nessa perspectiva, os organismos multilaterais 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. O organismo multilateral ou organização internacional, como entidade que tem concepção e abrangência supranacional composta por vários países, tem priorizado apresentar uma visão diagnóstica e diretrizes orientadoras às políticas públicas, além de promover acordos de cooperação entre os países-membros, considerando a adoção conjunta de aspectos normatizadores de comportamento e desenvolvimento comercial, cultural, educacional, oferta e atendimento de saúde, estabelecimento de redes de proteção, entre outros. (Corte; Sarturi; Morosini, 2018, p. 15).

Contudo, vale ressaltar que a educação não está apenas condicionada pelas políticas curriculares que são impostas, mas está determinada pelas bases materiais e espirituais (econômicas e culturais) de nosso tempo presente. Por isso, considero que o currículo “é um eixo estruturante da escola e o assumimos enquanto redes discursivas” (Pereira, 2008, p. 24). Sendo um documento que exerce uma função muito importante nesse espaço, porquanto subsidia as ações que irão perpassar o conhecimento e traz concepções e conceitos para a formação dos sujeitos aos quais é direcionado, o que contribui sobremaneira para a formação escolar, os conhecimentos científicos e a formação cidadã.

Portanto, quando Ball (1987, p. 260) analisa o processo de intervenção nos currículos e, nesse caso, na implementação de uma padronização curricular, ele afirma que esse conjunto de fatores pode reduzir-se a uma só questão: o controle. Essas intervenções, segundo o autor, são exemplos do interesse do Estado em “mudar a ética do currículo escolar e de modificar o equilíbrio do controle sobre o processo de ensino”. Essa tarefa, para Ball (1987, p. 261), é executada através de mecanismos administrativos. Logo, ao exercer o “controle do trabalho do professor mediante o uso de técnicas de administração” alcança-se a sujeição do ensino “à lógica de produção industrial e das competências do mercado”.

Já Akkari (2011) percebe as políticas educacionais a partir das fortes influências internacionais, ao mesmo tempo em que argumenta que a política se caracterizaria como um meio de prestar serviços às necessidades sociais de educação. Destaca que esse processo de internacionalização das políticas educacionais ocasiona novas formas de regular as políticas nacionais, e isso pode ser identificado por meio de políticas de descentralização, privatização, redução de gastos no ensino público e no privado e a forte pressão sobre os professores prestarem conta das ações pedagógicas que vem desenvolvendo.

Michael Apple (2000), compreende as políticas educacionais como políticas culturais, com luta para consolidar determinada hegemonia que vai muito além do econômico, e isso permite uma análise complexa das políticas. Essas políticas culturais devem ser pensadas a partir de “objetivos econômicos e de valores; visão tanto de família, quanto de raça, gênero e relações de classe; política cultural; diferença e identidade; e o papel do Estado” (Gandin; Lima, 2016, p. 653). Para Apple (2000), essa política é baseada na luta para definir a realidade social e interpretar as aspirações e as necessidades básicas das pessoas.

Nos aspectos relativos às discussões sobre políticas educacionais e às diversas teorias existentes, compreende-se sua conceitualização. Mas algo parece ser bastante evidente em ambas as teorias apontadas anteriormente - as fortes ligações de poder existentes na constituição

de uma política.

Ball e seus colaboradores (1992) asseveram que as políticas educacionais não acontecem de maneira linear e envolvem uma grande arena de disputas de projetos políticos e ideológicos. Assim, a criação de uma política não acontece na neutralidade, ou isoladamente, existem discussões, negociações e disputas até chegarem às conformações. Por isso, nesse processo de implantação de uma política, é necessário que os atores entendam as intencionalidades, para traduzi-la e interpretá-la a partir das compreensões subjetivas.

Por vezes, a política é “uma certa economia de discursos de verdade” (Foucault, 1980, p. 93) e esse discurso vai se expandindo no dia a dia das escolas, sobre “os corpos dos professores e dos alunos, e em forma de relacionamento social” (Ball, 2011, p. 20). E esses discursos de política como verdade é que acabam gerando um ambiente de reprodução, desconsiderando as interpretações e as subjetividades, e todos os envolvidos têm seus corpos condicionados a essa reprodução (Rodrigues, 2020, p. 99).

Para pensar na política educacional, é necessário compreender as relações de poder que a permeiam. Para Taylor (1991, p. 20), “ignorar questões de poder é garantir a nossa própria impotência”. Para Ball (2011) esse poder estaria de uma maneira relacional e situada, e não, como um fenômeno estruturado de cima para baixo.

As políticas educacionais são instrumentos de poder exercido sobre determinados grupos sociais, a fim de modificar ou beneficiar determinadas classes. No cenário educacional, muitas vezes, essa política é vista, seja por políticos, dirigentes de outras empresas e outros, segundo Apple (2003, p. 1), como “negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio”. Diante disso, “dentre as muitas vozes que falam agora sobre educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas” (Apple, 2003, p. 1).

Contudo, a função da política educacional de promover a educação como ferramenta de desenvolvimento humano, torna-se cada vez mais distante. Em vez de priorizar a transformação social dos sujeitos, a educação concentra-se apenas na transmissão de conhecimento, negligenciando sua dimensão crítica. Uma educação genuína deveria formar indivíduos capazes de dialogar, debater, questionar e criar possibilidades para transformar sua realidade.

Corroboro com Ball (2011, p. 14), que compreende a função da política como uma atuação que envolve “processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas - e esse processo envolve interpretação de interpretação”.

Considero essa interpretação de suma importância para dar sentido a essas políticas que,

“às vezes, são mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente” (Ball, 2011, p. 20). Dessa maneira, poucas políticas chegam totalmente formadas à escola, e os profissionais precisam redirecioná-las para serem significativas ao local. A atuação da política requer essas tarefas específicas de reordenar, deslocar, reinventar e adequar (Ball, 2011, p. 20).

Esse movimento de reordenar, deslocar, reinventar e adequar as políticas educacionais não ocorre isoladamente, pois está inserido em um cenário mais amplo marcado por influências globais. As decisões políticas não apenas refletem dinâmicas locais, mas também são atravessadas por processos globais, o que reforça a complexidade de sua implementação. Nesse contexto, no que tange aos aspectos das políticas educacionais, “a globalização perpassa diversos significados diferentes e contraditórios” (Rodrigues, 2020, p. 92). Essa transição mostra que a flexibilidade das políticas educacionais nas escolas também é influenciada pelas dinâmicas globais, preparando o terreno para a discussão sobre globalização.

É nesse cenário globalizado que emergem forças políticas diversas, como a nova direita, que segundo Apple (2001), articula alianças estratégicas para moldar as políticas educacionais. Dentre essas forças, destacam-se os gerencialistas, aliados aos neoliberais, que operam nas políticas públicas reforçando, a longo prazo, um bloco de poder conservador, sustentado pela lógica de mercado (Melo, 2018). Essa transição mostra como a globalização afeta as políticas educacionais e como, dentro desse contexto, surgem grupos políticos que moldam essas políticas de acordo com interesses específicos.

Esse gerencialismo “diz respeito aos impulsos direcionados à reestruturação do papel do governo e das formas pelas quais um grupo (gerentes e profissionais qualificados) assume um poder nos rumos das políticas educacionais” (Melo, 2018, p. 58).

Destarte, esse contexto de influência oferece soluções colaborativas, criam parcerias entre público e privado, “com interesses que produzem e vendem “pacotes prontos” para educação e/ou participam da elaboração das políticas públicas direcionadas à formação e à avaliação, atuam numa nova cultura baseada na performatividade, no gerencialismo e na privatização” (Ball, 2002, 2004, 2005, 2014).

A discussão que proponho é bem mais ampla, pois penso em uma política como aberta “à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto” (Ball, 1994, p. 11). Atores, textos, conversas, tecnologias e artefatos são criados como respostas às políticas, às vezes sem poder de significação, dentro das redes.

Nesse sentido, a implementação das políticas educacionais não é um processo linear ou

consensual. Pelo contrário, o cotidiano escolar revela que a atuação docente é marcada por tensões e conflitos, exigindo diálogos constantes — e, em alguns casos, até mesmo a recusa das políticas impostas. Nesses contextos, “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball, 2012, p. 34).

Essas dinâmicas também se manifestam no cenário educacional brasileiro, a qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — 9.394/96) constitui a principal legislação que norteia a organização do ensino. O sistema educacional do país é dividido em Educação Básica e Ensino Superior, sendo a Educação Básica estruturada em etapas e modalidades que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio — obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos.

A LDB organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional — tanto público quanto privado — em todo o país, fundamentando-se nos princípios e direitos previstos na Constituição Federal. Por ser uma legislação de competência exclusiva da União (Art. 22 da Constituição Federal), Estados, Distrito Federal e Municípios não possuem autonomia para legislar sobre o tema. Ao longo dos anos, a LDB passou por diversas reformulações — criada em 1961, revisada em 1971 e substancialmente alterada em 1996 — sendo esta última a versão ainda vigente (lei nº 9.394/1996), embora já tenha sofrido várias modificações.

Assim como a Constituição, a LDB define princípios, fins, direitos e deveres referentes à educação nacional. No entanto, essas constantes mudanças refletem as disputas políticas e ideológicas em torno da educação, evidenciando que a legislação educacional também é um campo de embate e negociação. Um exemplo claro disso é a reforma promovida pela lei nº 13.415/17, que trouxe alterações significativas ao Ensino Médio. Durante esse processo, diversos desafios educacionais vieram à tona, como a evasão escolar entre jovens, a dualidade curricular e a indefinição da identidade desse nível de ensino. Essas questões revelam não apenas as dificuldades estruturais, mas também as ambiguidades conceituais que permeiam a compreensão do que seria o Ensino Médio. Dessa forma, ao discutir a LDB e suas modificações, é essencial considerar que tais mudanças não acontecem em um vácuo político, mas são fruto de disputas, resistências e reinterpretações — um tema que será explorado em maior profundidade nos próximos capítulos, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio.

Nesse contexto, minha escolha pela pesquisa sobre o componente curricular Projeto de Vida, instituído pela Reforma do Ensino Médio, surge da necessidade de compreender como as

novas diretrizes para essa etapa da Educação Básica foram propostas e de problematizar os possíveis efeitos dessa política pública para o ensino. Acredito que qualquer mudança no âmbito educacional gera impactos diretos nas escolas, nos discentes, nos professores e nos cursos de ensino superior, especialmente aqueles voltados às licenciaturas. Essa preocupação se justifica ao analisar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que determina a obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares de língua portuguesa, inglês e matemática ao longo das três séries do Ensino Médio. As demais disciplinas podem ser abordadas como práticas educativas, organizadas por áreas do conhecimento, sem a garantia de serem trabalhadas durante todos os anos. Como resultado, disciplinas como filosofia, história, geografia e sociologia tiveram sua carga horária reduzida e seus conteúdos reavaliados, o que, inevitavelmente, exige que os cursos de ensino superior — principalmente os de formação de professores — adaptem-se a essa nova configuração curricular. Portanto, ao analisar a implementação do Projeto de Vida no Ensino Médio, busquei não apenas compreender as mudanças formais propostas pela reforma, mas também refletir sobre seus desdobramentos práticos e teóricos, considerando o impacto que essas transformações podem causar tanto na formação dos estudantes quanto na preparação dos futuros docentes.

Além disso, outros interesses ganharam destaque com esse direcionamento do ensino médio, o componente curricular Projeto de Vida, que conduz os jovens e adolescentes a refletirem sobre desejos e objetivos para a vida. A ideia é aprender a organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las (Brasil, 2017).

Sendo assim, esta tese se constitui a partir das políticas curriculares, tendo como objeto de análise a Reforma do Ensino Médio, no que se refere aos aspectos macro da política, com direcionamento ao Componente Curricular Projeto de Vida. Pauta-se em uma análise contextual da trajetória das políticas direcionadas ao ensino médio, que destaca o seu contexto de formulação as repercussões e efeitos das mesmas no micro contexto.

Compreendo que a política educacional atualmente em curso no Brasil não é um fenômeno isolado, mas resultado de um processo mais amplo de internacionalização. Trata-se de uma política global, articulada em redes transnacionais, marcada por um forte viés neoliberal e conservador. Nesse sentido, Jakimiū (2022) aponta que o Projeto de Vida, inserido na Reforma do Ensino Médio, reflete o que ele denomina como uma 'Pedagogia do Mercado', fundamentada nos preceitos neoliberais, ao valorizar a individualização, a responsabilização, a competitividade e o mérito — aspectos que, em última instância, acabam por naturalizar as desigualdades sociais e as condições de pobreza e exploração, “[...] nos preceitos neoliberais e

toma como base formativa as noções de individualização, responsabilização, competitividade, mérito, portanto, naturalizando as desigualdades e as condições de pobreza e de exploração” (Jakimiu, 2022, p. 20). Nessa perspectiva, o Projeto de Vida surge como um reforço dessa lógica, ao promover a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar dependem exclusivamente dos esforços individuais dos estudantes, ignorando as condições estruturais que moldam suas trajetórias educacionais.

Essa concepção se alinha ao entendimento de Ball (2014), para quem o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas um conjunto complexo de práticas que organizam tanto as relações materiais quanto as sociais em torno da lógica de mercado. Segundo o autor “[...] abrange tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a "economização" da vida social e da "criação" de novas oportunidades de lucro” (Ball, 2014, p. 25). Dessa forma, a política educacional vigente — exemplificada pela inserção do Projeto de Vida no Ensino Médio — reflete uma racionalidade neoliberal que não apenas redefine o papel da escola, mas também reforça discursos de mérito individual, deslocando o foco das responsabilidades sociais e estruturais para a esfera privada dos sujeitos. Esse cenário nos instiga a problematizar os efeitos dessa política pública, considerando como ela afeta não apenas a formação dos estudantes, mas também a atuação docente e a organização curricular das escolas.

1.2 Análises e considerações preliminares

A complexidade das políticas curriculares exige uma problematização mais detalhada, especialmente no contexto da Reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017. Essa reforma gerou intensas críticas e repercussões significativas, revelando um emaranhado de elementos interconectados que precisam ser cuidadosamente analisados. Entre consensos e dissensos, “mobilizou a sociedade para uma discussão que envolveu as dimensões de ordem política, jurídica e pedagógica do currículo” (Correa, 2017, p. 134).

A Reforma do Ensino Médio, inicialmente instituída pela Medida Provisória 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a LDB 9.394/96, gerou repercussões desde o início das discussões em 2016. Sua implementação foi marcada por embates e debates intensos, culminando em novos direcionamentos com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que substitui a legislação anterior. As mudanças previstas deverão ser efetivamente aplicadas a partir de 2025.

Mas antes dos últimos desdobramentos, é importante ressaltar o percurso inicial das discussões em torno da Reforma. Foi no governo do presidente Michel Temer (2016-2018), após o golpe jurídico-parlamentar que afastou a então presidenta Dilma Rousseff que a Reforma do Ensino Médio ganhou força e passou a ser o marco da política educacional do governo. Diante de todos os entraves e debates sobre os retrocessos que essa política poderia trazer para a educação brasileira, em 2017 foi aprovada e homologada. No intuito de efetivar a proposta, tal reforma atravessou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e desconsiderou todas as discussões já realizadas sobre políticas educacionais para os jovens no Ensino Médio.

Nesse sentido, os documentos promulgados apresentam muitas incongruências, “sendo por vezes difícil estabelecer os limites de cada um” (Macedo; Silva, 2022, p.24). Contudo, de maneira geral, a BNCC passou a incluir alguns aspectos propostos pela Lei nº 13.415/2017, destacamos entre elas as questões que envolvem os itinerários formativos e eixos estruturantes. Além disso, “um segundo núcleo a ser escolhido pelos estudantes seria constituído por um ou mais dos cinco itinerários formativos ofertados pelas escolas” (Macedo; Silva, 2022, p.26). Desses cinco itinerários, quatro são proporcionais às áreas da BNCC, e um é ligado a formação técnica e profissional. Ainda no que se refere aos itinerários, tem-se a Portaria do MEC nº 1.432, que definiu que eles deveriam estar organizados nas escolas a partir da investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo, eixos esses que passaram a compor a BNCC.

Todavia, esse rápido apanhado da interligação entre a BNCC e a REM é para chegar ao nosso ponto de discussão dessa tese, o componente curricular Projeto de Vida, que na Lei 13.415/2017 aparece no Art. 3º, 7º parágrafo, “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017), porém, a discussão não é aprofundada, sendo mencionada apenas neste trecho sob a ideia de que os jovens do ensino médio, a partir das orientações da política, deverão construir seus projetos de vida durante o percurso desta etapa da educação básica. No que corresponde a BNCC a temática Projeto de Vida é abordada de diferentes formas, em momentos dentro das competências gerais; outro na justificativa; em componentes curriculares específicos e em competências por áreas do conhecimento, mas no que configura o componente curricular, não há menções aprofundadas sobre a temática.

Desse modo, não existe uma definição ou direcionamento dos aspectos teóricos-

metodológicos nos documentos mencionados sobre o componente curricular PV, o que fragiliza a discussão, pois a inclusão do componente na matriz curricular das escolas implica questões que perpassam a conceptualização de juventudes, de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros que compõem a diversidade do nosso país. Essa ausência de aprofundamento teórico e de desdobramentos conceituais específicos abre margem para variadas formações discursivas (Foucault, 1986), a partir de distintas perspectivas e de diferentes influências sócio-históricas.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, foi inspirada, segundo documentos oficiais e entidades parceiras do MEC, em modelos curriculares adotados por países como Austrália, Coreia do Sul e Reino Unido. Essas experiências internacionais foram utilizadas como referência para justificar a flexibilização curricular e a criação de itinerários formativos, com o objetivo declarado de modernizar o ensino médio e aproximá-lo das demandas do século XXI. Entre as alterações promovidas, destacam-se o aumento progressivo da carga horária e a introdução dos itinerários formativos — percursos escolhidos pelos estudantes com base em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional —, que visam, em tese, ampliar a autonomia juvenil e possibilitar uma formação mais "personalizada" (Brasil, 2016; Avelar, 2022; Jakimiu, 2022).

Essa política gerou grande indignação tanto na sociedade quanto nos meios acadêmicos, sindicais e estudantis, uma vez que a luta e a resistência desses grupos têm se concentrado na defesa do direito à educação, da valorização das diferenças e de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. A nova proposta para o ensino médio configura-se como uma tentativa de mercantilizar a educação básica. Diversas notas e posicionamentos foram divulgados por associações que se dedicam ao debate e ao estudo da educação em nosso país, incluindo o GEPPC, que se posicionou contra essa reforma e se uniu a outras entidades na assinatura de um manifesto pela não homologação dessa política. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – aponta a “a Reforma do Ensino Médio da qual é indissociável e complementar, amesquinha o currículo, priorizando as competências em detrimento do estudo dos conteúdos fragmentados nas áreas do conhecimento”, (ANFOPE, 2018, p. 2) ressalta que a reforma distorce o conceito de educação integral, “induzindo a oferta a distância, mais uma estratégia de mercantilização da educação básica”, (ANFOPE, 2018, p. 2) dessa forma, apresenta um posicionamento contra a proposta apresentada. Além disso, destaca a “implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis à

formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras” (ANFOPE, 2018, p. 3).

Em nota, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE - afirma que a Reforma do Ensino Médio amplia as desigualdades educacionais dos estudantes brasileiros, de modo específico, retira dos/das jovens “sobretudo os da escola pública, o direito a uma formação plena, de qualidade, como requer e estabelece a Constituição Federal”. (ANPAE, 2018, p. 1) Além disso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – declara que, com essa reforma, o conceito de Ensino Médio fica fragilizado como parte da educação básica “assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos” (ANPED, 2022, p. 2).

Portanto, a justificativa para a proposição deste trabalho reside em diversos fatores, entre os quais se destaca a necessidade e a relevância de analisar uma mudança de grande impacto nacional no currículo do Ensino Médio e suas implicações nas escolas. Um ponto central dessa reforma é o componente curricular Projeto de Vida, cuja implementação intensifica as desigualdades educacionais. Para abrir espaço na matriz curricular para esse componente, foi necessária a redução da carga horária de disciplinas fundamentais, consideradas essenciais para a formação científica dos jovens. Dados e estudos demonstram que essa redução pode comprometer a qualidade do ensino em áreas como matemática, ciências e linguagens, afetando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e acentuando a disparidade no acesso a uma educação de qualidade

Ademais, dentro dessas proposições da Reforma do Ensino Médio e do componente curricular Projeto de Vida, levo em consideração que a relação de poder tem um papel produtivo. Não é algo que está em posições superestruturais, considero, como Foucault (1981), que “as relações de poder não estão em posições superestruturais, com meramente um papel de proibição ou acompanhamento; eles têm um papel diretamente produtivo, onde quer que estejam em jogo” (Foucault, 1981, p. 94). As políticas tipicamente propõem uma reestruturação, redistribuição e ruptura de relações de poder, de modo que as pessoas podem e não podem fazer coisas diferentes.

Sendo assim, a proposta do componente curricular apresenta o intuito de promover o autoconhecimento do jovem para que o mesmo compreenda sua área de interesse e crie um plano para atingir seus objetivos pessoais e profissionais (Brasil, 2017), entretanto, essa lógica se configura como uma promoção do sujeito empreendedor de si que será responsável por se

autogerir, se autogovernar e o professor entraria como mediador, articulando esses interesses.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o Projeto de Vida na escola ajuda a construir o caminho entre o “Quem eu sou” e o “Quem eu quero ser”. Além disso, o documento apresenta que, através de um processo bem estruturado, que une autoconhecimento, planejamento e prática, o aluno vai aprender a se conhecer melhor, identificar seus potenciais, interesses e sonhos, além de definir metas e estratégias para alcançar seus objetivos.

A ideia é que a escola forme sujeitos empreendedores que serão responsáveis pelos seus projetos de vida, para atender essa perspectiva de sociedade que se forma para o mercado de trabalho. Por sua vez, caso não obtenha os resultados, a responsabilidade não será da escola, não será das políticas, muito menos do Estado, será totalmente do sujeito que não adquiriu as competências e habilidades necessárias para essa atuação. A partir dessa política, posso inferir que, ou a escola forma sujeitos competentes, ou não, mas que toda responsabilização se voltará para esse sujeito e não mais para a escola. O que ocorre, é que muitas vezes são criadas formas de organização e de controle do trabalho a partir dos artefatos políticos. Questiono: a partir das competências destinadas a essa proposta política, quais efeitos podem gerar na prática? Que sujeito é esse que essa proposta quer formar? Qual o perfil? Quais juventudes?

Lopes (2019) analisa que a organização curricular de Projeto de Vida parece querer controlar o futuro dos jovens e nos leva a refletir que a antecipação do PV da juventude se dá sob um enfoque que pode apenas estar tentando antecipar decisões, ou ainda submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não necessariamente faz sentido diante das singularidades juvenis, e que tal proposta está submetida aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve/pode ser.

O que me inquieta, é que é nesse cenário contraditório que Projeto de Vida ganha destaque, ao ser enfatizado na Lei 13.415/2017, que reforça a ideia de “[...] considerar a ‘formação integral do aluno’, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017, Art. 3º). Assim, Projeto de Vida passa a ser o grande eixo do ensino médio, sendo uma “[...] estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018a).

Além disso, o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, com a previsão de prazos a serem cumpridos gradativamente pelas instituições de ensino, com grandes (re)arranjos a serem formulados na estrutura curricular e na própria organização da escola, impediu uma maior discussão, reflexão e formação dos docentes para compreenderem e estruturarem os itinerários formativos e as proposições do componente curricular Projeto de

Vida.

Essa discussão se faz pertinente e necessária ao considerar que nossas formas de ser e estar no mundo, de forma cada vez mais enfática, vem sendo pautada pela lógica empresarial que, na atualidade, parece funcionar como um imperativo. Por conseguinte, “os indivíduos, submetidos a situações de concorrência por toda parte e ameaçados pelo desemprego em um mercado de trabalho com vínculos precários, acabam por aderir à lógica gerencial na maneira como lidam com suas próprias vidas” (Andrade; Côrtes; Almeida, 2021, p. 2). Esse debate sobre a ideia de mercado como processo de aprendizagem que se relaciona com o viés da pedagogia empreendedora destaca o foco educativo das nossas políticas curriculares, que desenvolve ações pautadas no desenvolvimento de competências por parte do aluno-cliente, “é preciso que cada sujeito realize investimentos em si mesmo, zele pela própria disciplina e faça seu marketing pessoal se quiser sobreviver no jogo” (Andrade; Côrtes; Almeida, 2021, p. 4). Essa articulação entre o empreendedorismo como modelo normativo de conduta e as novas formas de gerencialização da vida, que aponta as consequências, os riscos e as fragilidades implicadas por esse modelo educacional da nova Reforma do Ensino Médio, fundada numa racionalidade neoliberal, parafraseando Andrade, Côrtes e Almeida (2021) quando indicam que cada indivíduo acaba, assim, por se tornar empreendedor de si mesmo, estendendo o cálculo econômico para todas as esferas da vida, inclusive para as mais pessoais, que passam a ser lidas como áreas de investimento e de oportunidade de negócios. Portanto, “nessa lógica empreendedora, a livre iniciativa se converte em obrigação de desempenho, ultra responsabilizando o indivíduo por seu destino, enquanto o Estado é parcialmente eximido de garantir direitos sociais” (Andrade; Côrtes; Almeida, 2021, p. 8).

Desta maneira, tem-se uma formação direcionada a competitividade e a uma cultura empreendedora. A proposta é ajustar sua vida para as demandas de mercado, se configurando como uma ideia multifacetada, que atua diretamente com a perspectiva de formação do sujeito direcionado à mercantilização e acumulação do capital. De acordo com Rodrigues e Honorato (2021, p.25), tem-se “o mercado, como uma alternativa política para a educação pública única, é claramente o foco da política educacional defendida pelos financiadores”.

Importante frisar que todo esse modelo educacional é constituído a partir de um contexto de influência (Bowe; Ball; Gold, 1994), em que essa política está inserida e forjada. Sendo esse contexto marcado e cercado por concepções, disputas, acordos e alianças. De um lado, temos aqueles que enxergam a educação como um espaço promissor, impondo sobre ele a formação do sujeito, tanto de educação como de sociedade, para atender seus interesses, e, por outro lado,

aqueles que lutam por uma educação pública como garantia de um direito social.

1.3 Problemática e Objetivos

Nessa direção, configuram-se questão de pesquisa/problema: Quais discursos emergem a partir do Componente Curricular Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa – PB, no contexto de governamentalidade neoliberal?

Para contribuir com as discussões e responder a questão de pesquisa, tenho as seguintes questões: Quais as repercussões da Reforma do Ensino Médio na rede Estadual de João Pessoa/PB? Como o governo reformista (2016 – 2018) redimensionou a legislação educacional para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do ensino médio? Quais os resultados/efeitos dessa política no contexto da prática?

A partir dessa delimitação, o referido estudo tem por **objetivo geral**: investigar os discursos que emergem a partir do componente curricular Projeto de Vida, nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, no contexto de governamentalidade neoliberal. Para isso, são elencados como **objetivos específicos**: 1) averiguar os modos pelos quais o currículo (re)produz, regula e (re)articula as discussões sobre Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa - PB; 2) examinar os procedimentos utilizados pelo Estado para implantar o componente curricular Projeto de Vida nas escolas; 3) conhecer os processos de “atuação da política” no componente curricular Projeto de Vida.

Minha tese é de que o Componente Curricular Projeto de Vida, oriundo da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), caracteriza-se como um instrumento de poder do Estado para moldar e governar os estudantes, prescrevendo um perfil de sujeito para atender às demandas econômicas de uma política neoliberal que tem como alicerce a eficiência, o desempenho e a rentabilidade, além de promover a noção do indivíduo como empreendedor de si mesmo.

1.4 Apresentação das seções

No que concerne à estrutura, para além da introdução, esta tese será dividida em: **Capítulo 2** que foram abordadas as construções epistemológicas, de modo a evidenciar as perspectivas de delineamentos pós-estruturais, metodológicos e Análise de Discurso a partir de Foucault. Elucido a compreensão de alguns conceitos, tais como: discurso, neoliberalismo,

além de situar a relevância dos delineamentos epistemológicos elencados nesse objeto de estudo. Apresento como realizo a análise a partir da Análise do Discurso na perspectiva teórica de Foucault e quais os principais conceitos que dão subsidio a tese; também demonstro o corpus de pesquisa, as técnicas de análise subsidiárias e as questões éticas que norteia.

No **Capítulo 3 traço** uma breve análise histórica, de modo a estabelecer comparativos nacionais e internacionais para tratar da construção dos projetos societários brasileiros, sobretudo no campo das políticas educacionais. Para isso, parti dos estudos do reacionarismo internacional e seus desdobramentos na sociedade brasileira. Ao considerar o corte temporal aqui estabelecido, ou seja, o contexto de ruptura democrática pós-golpe de 2016, dialogo com as novas facetas neoliberais e suas formas de articulação no campo das políticas educacionais.

Após situar o contexto histórico, político e social do Brasil, evidenciando os processos que têm impulsionado (re)configurações e o avanço de um neoliberalismo de viés autoritário, no **Capítulo 4** passo a discutir a Reforma do Ensino Médio e os direcionamentos atribuídos ao componente curricular Projeto de Vida. Para isso, analiso seus fundamentos, suas configurações e reconfigurações ao longo do tempo, destacando as principais frentes de atuação e a rede de apoio que sustenta esse movimento.

Já o **Capítulo 5**, diante do percurso teórico dos caps. 1, 2, 3 e 4 no capítulo 5 concentro a análise das questões centrais da tese a partir da análise documental. Neste capítulo analiso a Lei 13.415/2017; a nova conjuntura política que dar abertura para uma nova consulta pública; os seminários destinados a consulta pública, assim como o próprio resultado da discussão a partir do questionário aberto pelo MEC; o Projeto de Lei criado pelo PSOL como alternativa para revogação da lei; e os resultados dessa consulta pública pela revogação da política do Novo Ensino Médio.

No último capítulo de análise, **Capítulo 6** esboço minhas construções discursivas a partir da análise do discurso, estabelecendo diálogo do campo das políticas educacionais, os processos de rupturas democráticas, os projetos neoliberais, confrontados com a realidade das escolas de João Pessoa/PB, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa.

Por fim, as **Considerações finais** que reuni as principais construções levantadas na pesquisa, no intuito de demarcar alguns posicionamentos mais específicos e abordar algumas reflexões. Além disso, fiz uma retomada da discussão, levando em consideração todo o contexto já apresentado, com a intenção de apresentar os objetivos alcançados, as respostas encontradas com relação ao problema e as questões de pesquisa.

2 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA ABORDAGEM NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Diante da ação de pesquisar, somos convidados a explicitar os pressupostos que sustentam aquilo que propomos e o que qualifica como produção do conhecimento, ou seja, os pressupostos teórico-metodológicos das nossas pesquisas (Fávero; Tonieto, 2016).

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação. Portanto, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo ou para se fazer ciência. Epistemologia significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica, teoria do conhecimento.

Gil (1999) afirma que o método científico é composto por um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos desenvolvidos para alcançar o conhecimento. Para que esse conhecimento seja considerado científico, é necessário que o método adotado permita a verificação e replicação dos passos que levaram ao seu desenvolvimento. Antigamente, prevalecia a ideia de que um único método poderia ser aplicado universalmente em toda pesquisa científica. No entanto, cientistas contemporâneos reconhecem a existência de uma diversidade de métodos, que variam conforme o objeto de estudo e as proposições específicas a serem exploradas. Essa pluralidade metodológica permite uma abordagem mais adequada e precisa em função das particularidades de cada campo de investigação.

Segundo Demo (1987), a metodologia desempenha um papel instrumental fundamental na ciência, fornecendo um caminho para abordar a realidade teórica e prática. Ela se centra no uso de procedimentos lógicos e rigorosos que abrangem aspectos como causalidade, princípios de identidade, dedução e indução, e objetividade. Essa estrutura lógica visa garantir que a abordagem científica seja robusta e orientada para questões fundamentais. Complementando essa visão, Eco (1977) ressalta que o processo científico exige que o pesquisador organize suas ideias e dados, uma vez que o objetivo central de um trabalho científico é responder a um

problema específico. Assim, a escolha de um método adequado é essencial para alcançar os resultados esperados e assegurar a consistência e clareza da pesquisa.

Neste capítulo, optamos por integrar as construções teóricas, discursivas e metodológicas em uma abordagem que chamamos de "construções epistemológicas." Conforme Tello e Mainardes (2015), o enfoque epistemológico refere-se à construção metodológica da pesquisa fundamentada em uma perspectiva epistemológica específica e em um posicionamento epistemológico claro. Essa abordagem nos permite reconhecer que a produção de conhecimento não é neutra, mas influenciada por reflexões subjetivas da pesquisadora sobre o objeto de estudo. Ao seguir Tello e Mainardes (2015), reforçamos que nenhuma metodologia é isenta de viés; pelo contrário, um aspecto central do processo de pesquisa é a vigilância epistemológica. Esta implica na construção de uma metodologia coerente com a posição epistemológica adotada, assegurando que o desenvolvimento da pesquisa reflita uma base teórica e metodológica robusta e alinhada com os pressupostos epistemológicos iniciais.

Para este trabalho, priorizamos os pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturalistas, de modo a contemplar os objetivos da pesquisa. Este estudo é de natureza qualitativa pela capacidade de aprofundar-se “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não compatível em equações médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22), ancorada no ‘Ciclo de políticas’ de Ball que é constituído de contextos, com a intenção de explicar, com mais clareza, a natureza complexa e controversa das políticas educacionais. Nossa análise partirá da abordagem teórico-epistemológica de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992) e para a análise dos dados, utilizaremos a Análise do Discurso a partir de Foucault (1986).

Destacamos, portanto, com base em estudos de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) algumas contribuições das abordagens e dos referenciais analíticos para essas pesquisas pós-estruturalistas que “rompem com modelos lineares, constituindo-se como um diferencial significativo quando comparados com pesquisas que dispensam o emprego de referenciais teóricos para fundamentar análises políticas quando investigadas”; além de “estimular o pesquisador a analisar tanto o contexto amplo quanto os aspectos microcontextuais (escolas, salas de aula etc.)” (Mainardes, 2011, p. 35).

Ainda de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), “os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes”. No campo da análise social e política,

os proponentes do pós-estruturalismo fizeram avanços importantes no que se refere à explicação de fenômenos (Glynos; Howarth, 2007), fornecendo meios teóricos para conceituar o caráter e a transformação das estruturas sociais e esclarecer a relação entre estruturas sociais, agência política e poder.

A partir das multifaces do pensamento pós-estruturalista que apontam a importância de analisar o discurso das políticas, nos guiamos pela análise do discurso. “O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 145). Nessa perspectiva, as práticas de discursos vão se constituindo das próprias interpretações dos contextos e são formadoras de discursos e de saberes. A “preocupação de expor a formação discursiva revela que, segundo a análise foucaultiana, os discursos e os saberes configuram históricos que devem ser expostos e compreendidos” (Azevedo, 2013, p. 14). Portanto, o discurso para Foucault não está disfarçado, por trás de algo, e sim, descreve as condições de existências de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados.

2.1 Teorizações iniciais sobre Análise do Discurso

Ao analisarmos linguagens, manifestações individuais e coletivas e textos políticos, reconhecemos que esses textos se constituem, em essência, como discursos. Surge, então, a necessidade de realizar análises mais profundas, considerando os diferentes tipos de discurso, suas condições de produção e os contextos em que se inserem. Este trabalho dialoga com os conceitos da Análise do Discurso, permitindo uma investigação crítica e situada desses elementos discursivos e suas implicações na construção de significados e na dinâmica social.

Estudos fundamentais no campo da linguística forneceram as bases para o desenvolvimento do estruturalismo linguístico, cujo foco está na língua e em sua estrutura. Este movimento foi inaugurado por Ferdinand de Saussure, que fez uma distinção entre “linguística diacrônica,” voltada para o estudo da evolução histórica da língua, e “linguística sincrônica,” que trata a língua como um sistema de elementos inter-relacionados (Mendonça, 2020, p. 152). Essa separação abriu novas perspectivas para a análise da língua, permitindo um entendimento mais profundo sobre suas estruturas e relações internas, sem a necessidade de recorrer apenas a seu contexto histórico.

Portanto, para compreendermos a perspectiva do pós-estruturalismo, precisamos compreender essas bases estruturais, pois o pós-estruturalismo nada mais é do que uma “reação” ao estruturalismo (Mendonça, 2020, p. 155). Sendo assim, temos: Saussure, cujo objeto de estudo é a língua e sua dimensão estrutural; as influências do estruturalismo linguístico de

Strauss, no qual o objetivo do estruturalismo enquanto abordagem teórica no campo das ciências humanas e sociais é conhecer o que subjaz às relações sociais, que por sua vez é o fundamento que governa as relações de uma estrutura; e o Pós-estruturalismo, que seria a desfundamentação do estruturalismo.

De acordo com Mussalim (2004), temos inicialmente sob o horizonte comum do marxismo e de um momento de crescimento da linguística, o nascimento do projeto da Análise do Discurso (AD). O projeto da AD se inscreve num objetivo político, e a linguística oferece meios para abordar a política.

Em um primeiro plano, temos a conjuntura estruturalista, em que:

[...] a autonomia relativa da linguagem é unanimemente reconhecida. Isso porque, devido ao recorte que as teorias estruturalistas da linguagem fazem de seu objeto de estudo — a língua —, torna-se possível estudá-la a partir de regularidades e, portanto, apreendê-la na sua totalidade (pelo menos é nisso que crê o estruturalismo), já que as influências externas, geradoras de irregularidades, não afetam o sistema por não serem consideradas como parte da estrutura (Mussalim, 2004, p. 102).

Nesse contexto estruturalista, o marxismo, sobretudo de matriz althusseriana, ou ainda a predominância da linguística saussuriana dará início ao projeto de formação filosófica da AD, quando propõe investigar o que determina as condições de reprodução social. Nesse sentido, partem da ideia de que as ideologias têm existência material, ou seja, “devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção” (Mussalim, 2004, p. 104).

Dentro dessa perspectiva althusseriana, temos o materialismo histórico, o qual levanta a necessidade de se considerar, de acordo com Mussalim (2004, p. 104) que a “infraestrutura determina a superestrutura (materialismo histórico), ou seja, que a base econômica é que determina o funcionamento das instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade” sobre si mesmo. Nesse contexto, o projeto althusseriano comungava com a linguística fundamentada sobre as bases estruturais. Mas a Linguística saussuriana, ou seja, uma Linguística da língua, não dava conta de todos os elementos da teoria do discurso.

É nesse contexto que nasce no final da década de 60, o projeto da AD de Michel Pêcheux, que propõe a constituição de um aparato teórico-conceitual que se mostrasse capaz de remodelar os contornos científicos dos estudos da linguagem, ou seja, ultrapassar uma concepção de linguagem influenciada pelos esquemas “informacionais” de comunicação. A análise de discurso surge com a discussão de questões que advogam contra o formalismo

hermético da linguagem, questionando a negação da exterioridade, de maneira que a linguagem passa a não ser mais concebida como apenas um sistema de regras formais (Brasil, 2011). A partir da iniciativa teórico-conceitual de Pêcheux, na AD “a linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável” (Brasil, 2011, p. 172).

Nesse sentido, a Análise do Discurso é um campo historicamente contestado, pois existe um distanciamento no que denomina “análise do discurso”, por isso, existem várias formas para se estudar e compreender o discurso. Assim, a diversidade de formas de analisar o discurso produzido pelo ser humano, todas elas camufladas sob a única denominação de “análise do discurso”, formam um campo heterogêneo e múltiplo.

Gill (2002) afirma que não há uma “análise do discurso”, mas diversos estilos de análise. O que os diferentes estilos de análise compartilham “é uma rejeição da noção realista de que linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (Gill, 2002, p. 244).

Dentro da perspectiva pós-estruturalista, teóricos como Foucault e Lacan vão construindo teorias que questionam as concepções estruturadas de linguagem “em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (Lopes, 2014, p. 13). Para Lacan, o sentido que falamos depende da relação com o outro, ao considerar que o que falamos é posterior ao ato de fala. “Lacan, ao inverter a relação saussuriana entre significante e significado, quebra a unidade do signo conferindo primazia ao significante, defendendo que o significante resiste à significação” (Oliveira, 2018, p. 45).

Compreendemos, como Lopes (2014, p. 13), que o pós-estruturalismo “não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns”, visto que autores que optam por essa perspectiva de análise buscam “salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final”.

Além disso, o pós-estruturalismo busca na abordagem foucaultiana a sua análise do poder, através do diagnóstico das estruturas de “saber-poder” e da denúncia das tecnologias de dominação. Como afirma Foucault (1996, p. 30), para a análise do discurso é importante “saber quais as condições impostas a um sujeito qualquer para que ele possa se introduzir, funcionar, servir de nó na rede sistemática do que nos rodeia”.

Dentro dessa perspectiva pós-estrutural, os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para compreender as políticas e enfatizam “a fluidez do poder e sua

posse pelos diferentes agentes” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 34). No que tange a abordagem foucaultiana, o pós-estruturalismo busca a sua análise de poder através do reconhecimento das estruturas de saber-poder e das tecnologias da dominação. Para Foucault (2004), o poder também é produtivo, e não apenas repressivo, pois cria novos saberes que podem tanto oprimir quanto libertar, pois “o poder está disperso por todo o sistema social, descentrado, não localizado em um único local, como no Estado” (Oliveira, 2018, p. 24). Além disso, “o poder está estreitamente vinculado ao saber, “fazendo parte da constelação de ‘saber-poder’”, que se aplica ao contexto da prática, a favor do controle do corpo.

2.1.1 Análise do Discurso em Políticas Educacionais

Foucault tem sido nome recorrente junto aos debates educacionais brasileiros e internacionais. Seus estudos têm sido referência, seja pela abordagem arqueológica ou genealógica, instrumentalizando os seus conceitos junto aos assuntos educacionais, problematizando os seus métodos, os seus efeitos e as suas verdades.

A perspectiva foucaultiana tem transitado nas últimas duas décadas, por uma transposição de suas temáticas em Educação, ou seja, aspectos que envolve suas experiências, como por exemplo, a doença mental e a anormalidade, estudos direcionados à disciplina, à subjetivação, à sexualidade, problematizações com vieses escolares ou educacionais, mas também outras discussões políticas.

Esses aspectos de transposição de Foucault, “por vezes, fazem emergir um Foucault que ‘serve para tudo’, em que virtudes do autor, como a amplitude e a diversidade de temáticas e recortes da experiência por ele estudadas” (Dametto, 2018, p. 2), pois seus estudos, “pervertem-se em um denunciamento generalizado de toda forma de poder, tomando-o como uma expressão do mal, o que redundaria em uma forma de maniqueísmo explicitamente evitada pelo autor” (Dametto, 2018, p. 3).

Ressaltamos que, nas obras de Foucault, a ligação direta com as discussões que perpassam a educação não é um dado óbvio, efetivamente, “ainda que as ideias e as análises de Foucault tenham interessado justamente àqueles que se ocupam da educação, nenhum texto de Foucault está inteiramente consagrado a essa questão” (Castro, 2009, p. 134). Contudo, em alguns de seus escritos, o autor ressalta a importância da escola no processo de normalização dos indivíduos através da instauração de uma educação estandardizada e do estabelecimento das escolas normais.

Para esta tese, nos valem da análise do discurso direcionada à educação, mas de

nuances e recortes que são muito mais amplos e que dialogam com o campo das políticas educacionais, ao considerarmos o emaranhado de fios e nós por trás da Reforma do Ensino Médio em nosso país e nos discursos que têm alicerçado as construções sobre Projeto de Vida no contexto brasileiro, como um instrumento de formação do sujeito empreendedor de si.

A Análise do Discurso, segundo Foucault (1986), parte da ideia de que o discurso constrói conhecimento e é uma representação cultural que parte diretamente da realidade. Para o autor, há vários mecanismos que tentam controlar essa produção de discursos que é, “ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm a função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2013, p. 9).

Sendo assim, para analisar os discursos, a partir da perspectiva foucaultiana, “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas - práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso” (Fischer, 2001, p. 196).

Para Foucault, é preciso analisar atentamente o discurso para entender a complexidade que lhe é inerente. E nesse momento dissociar de todos os conjuntos de signos, como significantes, que nos fazem olhar os discursos dessa forma, com conteúdo quase sempre ocultos, carregado de intenções, distorcidos, enfim, é como se os discursos fossem algo inalterado.

Contudo, Foucault afirma que existe enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Desse modo, trabalhar com análise do discurso implica dar conta de relações históricas, de práticas que estão intrínsecas nos discursos, e isso se aplica nas análises de textos oficiais de políticas educacionais, o que “significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política”, mas também, “na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2001, p. 198).

Compreendemos os discursos, assim como Foucault, quando o autor enfatiza ser “práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam. Os discursos não são objetos; eles não identificam objetos, eles os constituem e na prática de fazê-lo ocultam a sua própria intenção” (Foucault, 1977, p. 49). Discursos são sobre o que pode ser dito, e pensamento, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, os discursos encarnam o significado e uso de proposições e palavras (Ball, 1994, p. 20).

Na análise de políticas educacionais, devemos considerar que, ao observar o descentramento do Estado, os discursos não são reducionistas. O Estado é aqui o produto do discurso, um ponto no diagrama do poder. É um conceito necessário, mas não suficiente, no desenvolvimento de uma “análise do poder”: “O Estado só pode operar com base em outras relações de poder já existentes” (Ball, 1987, p. 84), como o racismo e o patriarcado (Ball, 1994, p. 21).

2.1.2 Foucault e o Discurso

Michel Foucault foi um filósofo, professor, psicólogo e escritor francês. Com uma visão crítica sobre a realidade, Foucault revolucionou as estruturas filosóficas do século XX ao analisá-la por meio de uma nova perspectiva.

Em suas obras e discussões, o discurso é tomado como elemento central. Na *Arqueologia do saber*, Foucault define que os discursos são feitos de signos, e, ao mesmo tempo, enfatiza que tudo está imerso em relações de poder e saber “que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (Fischer, 2001). Em foco, a análise foucaultiana dos discursos estabelece uma articulação do que é pensado, dito e feito, o que caracteriza determinado período, uma vez que, para o autor, o acontecimento discursivo é também acontecimento histórico.

A filosofia de Foucault pode ser caracterizada por três fases, sendo elas: arqueológica, genealógica e ética. Na fase arqueológica existe um predomínio da linguagem, cuja tentativa é de superar as questões que perpassam o estruturalismo e a hermenêutica. Nessa perspectiva, rompe com a tradição de dualidade que existe entre a linguagem e o discurso. Na fase genealógica tem-se a análise do poder em seu contexto prático, permite fazer uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos. E a ética centra-se na discussão do sujeito que é produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações do sujeito consigo mesmo.

Na genealogia, o autor tem uma preocupação em mostrar como o discurso se manifesta e produz poder, nesse sentido, o discurso toma um caráter político. É perceptível que não existe uma mudança absoluta da fase da arqueologia para a genealogia, o que as diferencia é a questão do poder e sua relação com o discurso. De acordo com Dametto (2018), “a genealogia buscou analisar os processos dinâmicos das relações de poder e averiguar o que tais relações produzem

na dimensão do saber e da subjetivação”. A questão central seria essa relação de poder nos discursos e sua importância na constituição dos saberes. A empreitada genealógica,

[...] visa a mostrar a diferença entre as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político no nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder (Machado, 2007, p. 168).

Nesse sentido, buscamos dialogar dentro desses aspectos que estão intrinsicamente ligados às políticas educacionais, compreendendo que os discursos são tomados como enunciações que obedecem a regras comuns, a regularidades historicamente situadas, e que esse poder emaranhado nos discursos das políticas, intervém, como mencionado por Machado (2007), materialmente nos corpos dos sujeitos, que se moldam algumas vezes, ao que está sendo posto. Para Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Desse modo, quando abordamos essa ideia de produção discursiva é a partir da proposição de que aquilo que é apresentado não é por acaso ou contingente, os discursos são enlaçados às dinâmicas de poder. A produção discursiva é “[...] ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuída por um número de procedimentos que têm função por conjurar seus poderes e perigos, seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e tem materialidade” (Foucault, 2002b, p. 9). Portanto, para Foucault, é necessário considerar o discurso como um campo que se constitui a partir de enunciações situadas em determinada cultura e momento histórico, nas suas condições de produção.

Para o autor, o discurso não se limita apenas ao lugar de expressão de um saber, mas através dele o poder se exerce. Por isso, ele enfatiza que, sob todos os discursos, existe uma ‘vontade de verdade’ que o tempo todo contrapõe o verdadeiro e falso. Por esse motivo, Foucault aponta a importância de se questionar essa vontade, para que se compreenda as condições de formação de um discurso, para se constatar quais os desejos e poderes o sujeito luta e quer se apoderar.

Contudo, nesta tese, não daremos ênfase a uma fase específica, pois essa ideia de tipificar a trajetória de pesquisa do filósofo em “fases” tem sido bastante contestada nos últimos

anos, por enquadrar suas ênfases de pesquisa em “momentos” muito estanques.

2.1.3 Modos de subjetivação, governamentalidade e formações discursivas

Para Foucault (1997), o que constitui os sujeitos são os modos de subjetivação, isto é, os meios pelos quais somos inseridos em relações de forças implicadas no processo de produção de subjetividade. Desse modo, diversos dispositivos que trazem saberes e técnicas, aos quais nos conectamos e somos conectados, podem ser considerados modos que nos subjetivam, e assim, nos constitui na medida em que atuam como tipos normativos de modos de ser.

E essa problemática, perpassa as formas de ser, pensar e estar em sociedade, remete à produção de modos de subjetivação que atravessam e atualizam os saberes e as relações de poder. Pois, para Foucault, embora o sujeito ocupe o papel de enunciação, são as práticas discursivas existentes no contexto que está situado que irão definir as condições de possibilidade para que o enunciado possa surgir e ser validado.

Contudo, é necessário, nas discussões foucaultianas, pensar nos modos de subjetivação atrelando-os à discussão de governamentalidade. Compreendendo os modos de subjetivação como os meios pelos quais nos tornamos sujeitos, e esses meios são constituídos pelas estratégias de controle dos corpos, como intitulado por Foucault (1985), *corpo dócil*, que nada mais é do que um corpo útil e disciplinado, mas acima de tudo, produtivo.

Essa noção de governamentalidade está atrelada ao conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem, de forma específica, relações de poder que tem como alvo a população, o sujeito. E isso ocorre por meios legais, através de aparatos governamentais. Além disso, a noção de governamentalidade perpassa múltiplos espaços, em todas as formas e noções de “governo”, “as práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos [...]” (Foucault, 1979, p. 280).

Sendo assim, o termo governamentalidade de Foucault tem um papel decisivo na análise do poder em diversos sentidos, pois oferece uma visão do poder para além de uma perspectiva centrada seja no consenso, seja na violência; faz a ligação de tecnologias de dominação e de si, e qual a relação do sujeito com a constituição do Estado; e não menos importante, consegue diferenciar poder de dominação.

Ressaltamos ainda que, para Foucault (2000), o falar é uma forma prioritária de materialização, que vai se configurar através das práticas discursivas, ademais, para o autor:

(...) falar é fazer alguma coisa, algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (...) e comporta regras (...) (Foucault, 2000, p. 237).

Dessa maneira, as práticas discursivas são permeadas por saberes que perpassam os diversos níveis e estruturas institucionais, que também são permeadas por relações de poder. Contudo, essas práticas discursivas podem criar possibilidades de readequação ao/do contexto, através da atualização do discurso.

Por isso, em suas discussões, Foucault (1996) amplia e aprofunda sua análise no que diz respeito às condições que possibilitam a permanência e o surgimento de determinadas práticas discursivas, fazendo uso da genealogia. Ademais, o uso da genealogia para esta pesquisa nos possibilita a compreensão de enunciados, ou seja, de formações discursivas como construção histórica, valorizando as características e necessidades existentes. “A genealogia, como análise da proveniência está (...) no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (Foucault, 1993, p. 22).

No campo social, o discurso se configura como uma prática que relaciona a língua com outras práticas, ou seja, as práticas discursivas, que se caracterizam de algum modo como elo entre discurso e prática. Significa afirmar que este conceito reúne “elementos tanto da fabricação e ajuste dos discursos - compostos por uma unidade de enunciados - quanto da aplicação e produção destes, nas instituições e nas relações sociais, definindo assim um saber, além de determinar funções e formas de comportamento numa época” (Azevedo, 2013, p. 151). Um modo de pensamento que se opõe à intuição “[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 1986, p. 56).

Portanto, compreendemos que o conceito de discurso, dentro da teoria foucaultiana é um conjunto de enunciados que ocorrem muitas vezes como performance verbal em função enunciativa, sendo apresentado como práticas discursivas.

2.2 Trajetória Epistemológica

Nesse sentido, optamos por reunir as construções teórico-discursivas e metodológicas enquanto construções epistemológicas. Entendemos por perspectiva epistemológica o que Tello

e Mainardes (2015, p. 156) apontam “para o caso das pesquisas em política educacional, a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa”. E assim, os autores enfatizam que não é interessante para a pesquisa, realizar uma análise da realidade tendo a teoria como uma resposta já pronta e acabada, ou seja, como algo que antecipa o que será encontrado, e que isso impede a construção de uma nova teoria.

Feito esse esclarecimento, Tello (2012, p. 283) afirma que “o estudo do enfoque epistemológico das políticas educacionais se centra na meta-análise do processo de investigação do campo, ou seja, o modo como se planeja, desenha e se desenvolvem as investigações em política educativa por parte do sujeito que investiga”, de modo que se articula com a teoria de Ball (1992) sobre as análises dos contextos, pois é necessário a explicitação do lugar em que se posiciona o investigador e o cenário em que se realiza a análise.

Sendo assim, apresentamos os objetivos, eixos teóricos centrais e os procedimentos metodológicos que serão adotados:

Quadro 1 - Objetivos de pesquisa, eixos teóricos centrais e os procedimentos metodológicos

OBJETIVOS	FUNDAMENTOS /EIXOS TEÓRICOS
Investigar no contexto de governamentalidade neoliberal, os discursos que emergem no Componente Curricular Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa – PB.	Currículo Governamentalidade Neoliberalismo Globalização Democracia Poder
Averiguar os modos pelos quais o currículo (re)produz, regula e (re)articula as discussões sobre Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa – PB.	Governamentalidade Neoliberalismo Globalização Currículo Subjetividade Poder
Conhecer os processos de “atuação da política” no componente curricular Projeto de Vida.	Democracia Contextos Currículo Poder Atuação

Examinar os procedimentos utilizados pelo Estado para implantar o componente curricular Projeto de Vida nas escolas.	Neoliberalismo Sentido social Governamentalidade Currículo Poder Atuação
--	---

Fonte: elaboração própria (2025).

Diante dessa variedade de eixos teórico-discursivos que pretendemos abordar na construção desta tese, daremos destaque a alguns de modo específico, entre eles: Neoliberalismo, Poder, Governamentalidade, Contextos e Atuação. Pois, nos possibilita dialogar de modo mais efetivo com a base teórica que está sustentando essa pesquisa, que são as teorias de Ball e Foucault.

É importante salientar que o posicionamento epistemológico deriva da própria perspectiva epistemológica ou deriva resultar em uma pesquisa coerente e consistente (Tello; Mainardes, 2015). Além disso, os autores pontuam que “às correntes teóricas próprias do campo, são aquelas que guardam uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa” (Tello; Mainardes, 2015, p. 157).

Além disso, esse posicionamento epistemológico “se converte em posicionamento ético-político do pesquisador, inerente ao seu posicionamento ontológico como o modo de compreender o mundo” (Tello; Mainardes, 2015, p. 158). Outro enfoque abordado pelos

autores, é o aspecto epistemológico que é a parte que constrói metodologicamente a pesquisa, e isso se dar através de determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Por essa razão, concordamos com Tello e Mainades (2015) que nenhuma metodologia é neutra, por isso, ao nos posicionarmos sobre essas bases, precisamos nos vigiar e assegurar de que a construção da pesquisa deve partir de posição e perspectiva epistemológica consistente.

2.3 Sistematização do estudo e procedimentos metodológicos

Posteriormente à delimitação do objeto e objetivos da pesquisa, faz-se necessário sistematizar e traçar os procedimentos metodológicos que serão adotados neste estudo. Como salientamos anteriormente, esta pesquisa segue as orientações de uma abordagem qualitativa como “[...] tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (Richardson, 2012, p. 90).

Os critérios utilizados para o *locus* da pesquisa e inclusão e exclusão de sujeitos se dá inicialmente de acordo com dados do observatório do Movimento pela Base. A Paraíba tem avançado na implementação dos novos referenciais para o ensino médio, obtendo a aprovação e regulamentação do seu referencial curricular no ano de 2020, sendo o segundo estado a ter tal documento aprovado. Além disso, a estrutura curricular da Paraíba tem sido objeto de estudo de algumas pesquisas (Guimarães, 2018; D’Andrea, 2018; Leite, 2019; Rodrigues; Honorato, 2020), em virtude dos debates que surgiram a partir Programa Escola Cidadã Integral, instituído pela Lei estadual n. 11.100/2018.

Para compor a amostragem desta pesquisa, selecionamos duas escolas estaduais localizadas no município de João Pessoa, sendo uma Escola Cidadã Integral Técnica e uma Escola Regular. A escolha fundamenta-se na necessidade de analisar como o componente curricular Projeto de Vida é implementado nos diferentes modelos de ensino, levando em consideração suas especificidades, contextos pedagógicos e as demandas distintas que cada modelo apresenta.

A Escola Cidadã Integral Técnica é caracterizada por um regime de ensino em tempo integral, com foco na formação técnica e profissional, o que proporciona maior carga horária para o desenvolvimento de atividades curriculares e complementares. Nesse modelo, o Projeto de Vida ocupa um espaço central, sendo integrado de forma transversal às práticas pedagógicas e à formação técnico-profissional dos estudantes. Por outro lado, a Escola Regular segue o

modelo tradicional, com carga horária reduzida e menor inserção de componentes voltados para a formação pessoal e profissional. Assim, a escolha dessas duas escolas possibilita uma análise comparativa dos desafios, adaptações na implementação do componente curricular em contextos com recursos, metodologias e objetivos distintos.

Destacamos, ainda, que, paralelamente à pesquisa desta tese, foram desenvolvidas outras investigações em escolas estaduais do município de João Pessoa-PB, em parceria com estudantes da graduação em Pedagogia, bolsistas de Iniciação Científica, tendo como objeto de estudo a política do Novo Ensino Médio. Os resultados dessas pesquisas foram divulgados em periódicos acadêmicos, anais de eventos e capítulos de livros, ampliando o debate sobre os impactos e desdobramentos dessa política educacional.

A delimitação da amostragem foi realizada considerando a impossibilidade de incluir todas as escolas estaduais do município, devido ao elevado número de instituições e às limitações temporais e logísticas da pesquisa. A escolha por duas escolas com perfis distintos possibilitou a viabilidade dos resultados, ampliando a interlocução com um maior número de sujeitos participantes da amostragem, como gestores, professores e estudantes. Essa abordagem garantiu, ao mesmo tempo, a representatividade de diferentes realidades educacionais presentes no município.

Nesse sentido, essa escolha também é estratégica para explorar como as políticas educacionais voltadas para o Projeto de Vida dialogam com as características locais de cada escola, suas práticas pedagógicas e os impactos nas subjetividades dos estudantes. Tal abordagem permite aprofundar a análise crítica sobre as políticas públicas, identificando contradições e possibilidades de resignificação no contexto escolar. Essa configuração de amostragem não apenas enriquece a pesquisa, mas também possibilita identificar elementos aplicáveis em outros contextos educacionais.

Os colaboradores da pesquisa foram, 06 (seis) professores/as do componente curricular projeto de vida, 02 (dois) gestores e 12 (doze) alunos/as correspondente a: 04 (quatro) alunos/as do 1º ano; 04 (quatro) alunos/as do 2º ano e 04 (quatro) alunos/as do 3º ano do ensino médio pertencentes a rede pública de ensino, da cidade de João Pessoa/PB. No quadro a seguir, é apresentado o perfil de cada participante da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos colaboradores da pesquisa

ESCOLA REGULAR	
NOME FICTÍCIO	DADOS

Joana – Estudante	16 anos – 2º ano
Fabiola – Estudante	15 anos – 1º ano
Bento – Estudante	16 anos – 2º ano
Luís – Estudante	15 anos – 1º ano
Júlio – Estudante	17 anos – 3º ano
Pedro – Estudante	17 anos – 3º ano
Professor Josafá	72 anos; Licenciado e Bacharel em Educação Física; Atua como docente há 44 anos e há 4 anos na escola da pesquisa.
Professor Marcos	41 anos; Licenciado em História, com especializações em Ensino da História, o Ensino das Artes, Ciência das Religiões e graduando em Filosofia; Atua como docente há 16 anos e há 10 anos na escola da pesquisa.
Professora Marta	60 anos; Licenciada em História; Atua como docente há 30 anos e há 20 anos na escola da pesquisa.
Patrícia – Gestora	69 anos; Licenciada em Letras; Atua como docente há 40 anos e há 4 anos como gestora na escola da pesquisa.
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA	
NOME FICTÍCIO	DADOS
Carla – Estudante	17 anos – 3º ano
Mariana – Estudante	17 anos – 2º ano
Paulo – Estudante	16 anos – 2º ano
José – Estudante	15 anos – 1º ano
Cláudio – Estudante	17 anos – 3º ano
Alan – Estudante	15 anos – 1º ano
Professor Edson	29 anos; Licenciado em Sociologia, graduado em Ciências Sociais, mestrado em Astrologia e Doutorando em Sociologia. Atua como docente há 6 anos e há 6 meses na escola da pesquisa; No modelo ECIT há 3 anos.
Professor Luan	28 anos; Licenciatura em Física; Atua como docente há 5 anos e há 5 meses na escola da pesquisa; No modelo ECIT há 4 anos.
Professor Bruno	27 anos; Licenciado e Bacharel em Geografia, mestrado em geografia e mestrando em Gestão Ambiental dos recursos do semiárido. Atua como docente há 3 anos e há 3 meses na escola da pesquisa; No

	modelo ECIT há 3 meses.
Eva – Gestora	40 anos; Licenciada em Pedagogia; Atua como docente há 11 anos e há 3 anos como gestora na escola da pesquisa; No modelo ECIT há 5 anos.

Fonte: elaboração própria (2024).

A participação foi de forma voluntária, sendo necessário no ato da adesão, os participantes concordarem com a pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nos comprometemos em mantermos o sigilo quanto a identidade dos/as colaboradores/as com a pesquisa, de forma que atribuiremos nomes fictícios no tratamento dos achados.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro de questões semiestruturadas, com o objetivo de garantir que as principais problematizações da pesquisa sobre o Componente Curricular Projeto de Vida fossem devidamente exploradas. Para tanto, as questões foram organizadas em torno de temas que seguem a estrutura analítica proposta por Melo (2018), abordando: a recepção e implementação da política; as interpretações e traduções dos professores e gestores (incluindo planejamento, prática pedagógica e avaliação); a (in)existência de espaços para o desenvolvimento 'autônomo' da prática dos professores e de oportunidades para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas sobre as políticas em questão; os conflitos e tensões nas interpretações expressas pelos profissionais envolvidos; e as principais dificuldades identificadas no contexto da prática.

A entrevista que tem como objetivo, segundo Martins (2008, p. 27) “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas supervisões e conjecturas do pesquisador”. É um processo que exige muito do pesquisador, inclusive muito cuidado para não influenciar de alguma forma o entrevistado, assim, exige uma habilidade do entrevistador. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135):

As entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma demasiado rígida, palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

Assim, se enquadra em uma entrevista semiestruturada, por meio da qual o pesquisador “busca obter informações, dados e opiniões por meio de uma conversação livre, com pouca

atenção a prévio roteiro de perguntas” (Martins, 2008, p. 27). Utilizaremos esse tipo de entrevista no intuito de dialogar com nosso objeto de estudo, trazendo pontos pertinentes para essa discussão, assim, como diz Bogdan e Biklen (1994), esse modelo de entrevista encoraja os sujeitos participantes a falarem, e conseqüentemente explorar de forma mais aprofundada os temas propostos nas entrevistas, desse modo, esse processo requer flexibilidade.

Optamos por esse instrumento para que, enquanto entrevistadoras, possamos ter liberdade e flexibilidade para aprofundar em assuntos específicos que surgirem no decorrer da entrevista, além disso, nos possibilita criar intuitivamente uma ideia sobre a forma como os entrevistados/as interpretam os fatos, por meio da comunicação em si. Além de que, para a/o pesquisadora/o, permite uma abertura para o surgimento de dúvidas durante a narrativa dos entrevistados, criando-se uma relação de confiança e reciprocidade entre pesquisador/a e pesquisado/a.

Partimos, inicialmente, da revisão bibliográfica acerca do objeto de estudo. Em seguida, analisamos os documentos que são considerados representações da política no contexto de produção de texto. Nesse sentido, são revistados documentos oficiais (leis, medidas, resoluções) direcionadas a Reforma Ensino Médio no cenário das políticas educacionais brasileiras, como destacado no Quadro 3.

Quadro 3 - Documentos normativos que constituem o campo de investigação no Brasil

LEGISLAÇÃO	DOCUMENTOS	ANO DA PUBLICAÇÃO
Medida Provisória	MP 746/2016	2016
Lei nº 13.415/2017	Legislação do Novo Ensino Médio	2017
BNCC	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	2018
Lei nº 14.945/2024	Legislação do Novo Ensino Médio	2024

Fonte: elaboração própria (2024).

Além dos documentos oficiais de cunho governamental, dada a repercussão que a temática impulsionou no cenário educacional brasileiro, diversas associações, instituições, sindicatos e entidades ligados à área de educação emitiram notas, posicionamentos e pronunciamentos sobre o assunto. Desse modo, para também embasar nossas análises,

recortamos os principais discursos dessas instituições, tomando por base o critério da relevância dessas enquanto atores do processo de construção das políticas educacionais, tal corpus foi organizado conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Notas de posicionamento das entidades/instituições/associações/movimentos sobre a Reforma do Ensino Médio

Instituição	Título	Ano
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo	2016
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	MANIFESTO CONTRA A MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016	2016
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	A ANFOPE manifesta sua posição contrária a BNCC do Ensino Médio	2018
Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) Associação Brasileira de Currículo (ABdC) Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa Rede Escola Pública e Universidade (REPU)	O DESMONTE DA ESCOLA PÚBLICA E OS EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: EXCLUSÃO, PRECARIZAÇÃO, PRIVATIZAÇÃO O, DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO	2018
Assinado por várias entidades educacionais Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) Associação Brasileira de Currículo (ABdC) Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio	2022

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)	(LEI 13.415/2017)
Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)	
Associação Nacional de História (ANPUH Brasil)	
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)	
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec)	
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)	
Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)	
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)	
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	
Campanha Nacional pelo Direito à Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)	
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)	
Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP)	
Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir)	
Rede Escola Pública e Universidade (REPU)	
Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)	
Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)	
Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)	
Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Seção Sindical São Paulo (Sinasefe-SP)	

Fonte: elaboração própria (2022).

Todas as notas e posicionamentos emitidos foram contrários à Reforma do Ensino Médio. Destacamos que os documentos emitidos correspondem tanto à MP 746, como a Lei 13.415/2017, ainda ressaltamos a nota divulgada pela ANPED (2022) e assinada por várias outras instituições, associações, entidades e movimentos, quando cita que a Reforma do Ensino Médio “perpassou o governo ilegítimo de Michel Temer e ganhou continuidade natural no governo de extrema-direita e de viés conservador de Jair Bolsonaro, que ganhou as eleições após uma campanha eleitoral marcada pela desinformação” (ANPED, 2022).

No mais, em decorrência da mudança de governo e os novos desdobramentos em torno da Reforma do Ensino Médio, foi realizada uma análise a partir das portarias que adiaram a implementação do REM; as consultas públicas realizadas tanto pelo site do MEC, como os

Seminários promovidos pela ANPEd; os Projetos de Leis criados em meio a essas discussões e por fim, os resultados da consulta pública e desdobramentos dessa discussão, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024.

2.4 Abordagem epistemometodológica: situando o Ciclo de Políticas

Stephen John Ball é sociólogo britânico e professor emérito de Sociologia da Educação na University College London. Tem como áreas de interesse a análise de políticas educacionais e a teoria social, como: mudanças na governança e novas modalidades de estado; o Movimento Global pela Reforma da Educação; as relações entre educação e política educacional e classe social. Deu início a esses esforços em 1987, na obra *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, inaugurando um conjunto de estudos sobre as reformas curriculares inglesas dos anos de 1990, destacando a influência do modelo de produção econômica do governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980 e os efeitos dessas políticas na organização da escola inglesa e de outros locais do mundo.

Nessa perspectiva de pensar os aspectos políticos educacionais, formulou com alguns colaboradores, o modelo analítico, no qual pensa a política como textos e discursos. Ambas as dimensões estão rodeadas historicamente por relações de poder. Dentro desse contexto, Ball explicita ao conceituar política, que “o desafio é relacionar analiticamente o macro com o micro sem perder de vista as bases e efeitos sistemáticos das ações sociais: buscar as interações embutidas no caos”. (Ball; Bowe, 1992, p. 13)

Para compreender a formulação teórica de Ball sobre política, é essencial entender como ele conceitua esse termo. Segundo Ball, as políticas "são intervenções textuais, mas também carregam consigo constrangimentos materiais e possibilidades" (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 21). Isso significa que, além de serem expressas por meio de textos, as políticas produzem efeitos concretos que afetam práticas e realidades institucionais. Assim, uma tarefa central da análise política é interpretar o significado desses textos políticos em diferentes contextos, reconhecendo como eles são moldados e reinterpretados nas práticas educativas (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 10). Essa abordagem permite captar tanto a dimensão simbólica quanto a material das políticas.

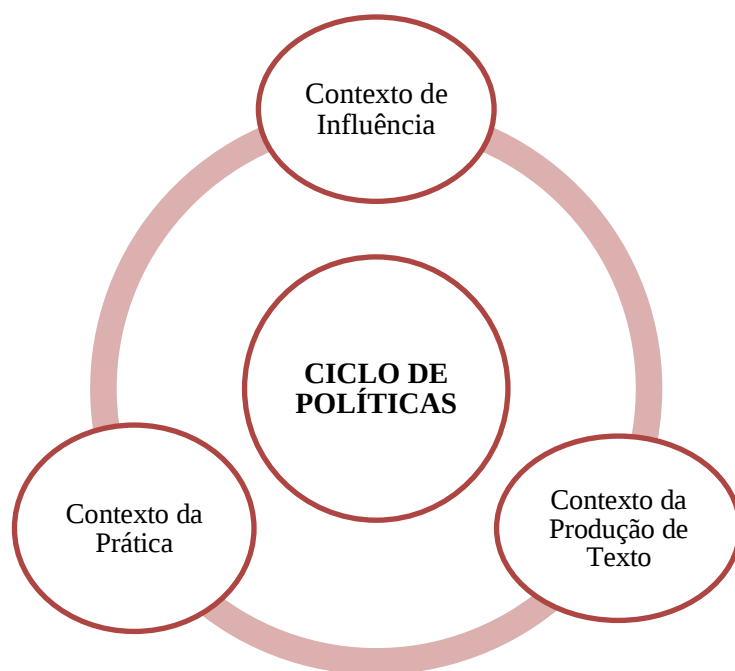
A expressão da política é carregada de possibilidades de má interpretação, os textos são generalizados, escritos com relação as idealizações do ‘mundo real’, e podem nunca ser exaustivos, eles não podem cobrir todas as eventualidades. Os textos podem com frequência ser contraditórios, eles usam termos-chaves diferentemente, e eles são reativos assim como

expositivos (isto quer dizer, a representação da política muda à luz dos eventos e circunstâncias e feedback das arenas de prática). A política não é feita e terminada no momento legislativo, ela evolui através dos textos que representam, os textos têm que ser lidos de acordo com o tempo e o lugar particular de sua produção. Eles também têm que ser lidos com e contra outros textos, - intertextualidade é importante. Em segundo lugar, os textos são o resultado de lutas e compromissos. O controle da representação da política é problemático (Bowe; Ball; Gold, 2017).

Visando questionar a centralidade do Estado e as complexas formas como acontecem os deslizamentos e escapes contextuais dos sentidos da política curricular, trouxemos para a tese o modelo analítico que o autor inglês e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992) apresentaram na obra *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*, que intitularam como Ciclo Contínuo de Políticas, composto por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. De acordo com Mainardes e Marcondes (2009), em 1994, em *Education reform: a critical and post structural approach*, Ball somou aos três primeiros contextos outros dois, o de resultados/efeitos e o da estratégia política, incluindo-os no contexto da prática e da influência, respectivamente. Porém, tentou explicar que os contextos são inter-relacionados e não possuem uma dimensão temporal ou espacial e não são lineares.

Na figura, fazemos o esforço de apresentar como se configura esta nova proposição do ciclo de políticas.

Figura 1– Ciclo de políticas: aspectos da abordagem teórico-metodológica



Fonte: elaboração própria (2022).

O ciclo de políticas é constituído por três contextos: Contexto de influência; contexto da produção de texto e Contexto da prática. O contexto de influência, é o momento em que as políticas estão sendo formuladas, e nesse contexto há muitos confrontos pelos interesses de pessoas, de grupos, instituições, que disputam influências para a formulação de uma determinada política, então o contexto de influência, ele envolve tanto questões internacionais, transnacionais, mas também o contexto nacional e o contexto local.

Partindo de Ball (2011) e seus colaboradores, o contexto de influência é o primeiro momento em que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto em que os grupos de interesse começam a se articular e a criar mecanismos para definir as finalidades do documento e “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p.51).

O contexto de influência é onde a política pública é normalmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que os partidos interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, determinam o que significa ser educado. As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais dos e em torno dos partidos políticos, eles adquirem dinheiro e crédito e providenciam um discurso e léxico para iniciação da política (Bowe; Ball; Gold, 2012, p. 19-20).

Por sua vez, no contexto da produção do texto, a política é apresentada em forma de textos, de documentos, atualmente nós temos sites, *lives*, memorandos, *folders*, orientações

gerais das políticas que também expressam como a política foi formulada, como forma de apresentar essas políticas as escolas, aos professores e professoras.

Já o contexto da prática é representado pelos locais e pelos lugares em que política é desenvolvida, sendo a política uma ação que é desenvolvida por sujeitos, por professores, por pedagogos, por diretores, todos os profissionais envolvidos no espaço educacional ao qual está inserido. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Para este trabalho, daremos ênfase ao contexto de influência e o contexto da produção do texto, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa. Essas consequências são experimentadas dentro do terceiro importante contexto, o contexto de prática, a arena de prática para o qual política se refere, para o qual ela é endereçada. [...] O ponto chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, em vez disso ela é sujeita à interpretação e então ‘recriada’. (Bowe; Ball; Gold, 2017, p. 21-22). Portanto, no contexto da prática novas proposições são dadas a política, afinal, exige dos atores escolares uma interpretação, o qual a fará a partir das suas leituras de mundo e concepções.

2.5 Teoria de Atuação das Políticas

Nossa pesquisa dialoga com as teorias de Ball e Foucault, na busca por contribuir com o entendimento dos contextos que perpassam as políticas educacionais, de modo específico a Reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida, além disso, investigar a teoria de atuação das políticas implica investigar as ressignificações nas escolas, assim como, as conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, por isso, é necessário perceber que as políticas se constroem contextualmente, nas relações que são estabelecidas.

Portanto, as atuações são específicas e contextualizadas, ou seja, ocorre de forma diversificada em cada espaço geográfico, a partir da dinâmica de cada escola. Nesse processo de (re)elaboração das políticas, os atores envolvidos são todos os profissionais que atuam na instituição, entre eles, professores, gestores, secretários e até mesmo o próprio MEC, todos influenciam nos rumos e na dinâmica de cada ação. Mas de fato, são os professores que estão como ‘objetos da política’, “a política é feita pelos e para os professores; que são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball, 2012, p. 78). Na política, os professores são os atores e atuam através da aceitação, da contestação, da luta ou da recusa quanto à produção de textos políticos.

Ademais, o contexto em que a escola está inserida, a comunidade que atende, os anseios,

seu poder de enfrentamento na relação com políticas educacionais, o que Ball denomina de cultura escolar, são fatores que necessitam ser considerados no entendimento de como as políticas são atuadas no espaço escolar.

De acordo com o ciclo de políticas apresentado por Ball, entendemos que as políticas são construídas de forma fragmentada, originando-se de diversos cenários sociais, políticos e econômicos, ou seja, de contextos distintos. Nesse sentido, nos distanciamos da abordagem de análise centrada no Estado, que possui uma visão limitada, ao entender a política educacional como algo estritamente direcionado pelo Estado e implementado nas escolas, sem considerar a possibilidade de reelaborações pelos sujeitos. Essa abordagem oferece apenas duas opções: resistir ou implementar o projeto imposto.

O processo político é complexo, de construção e reconstrução. É difícil controlar ou prever os efeitos da política, ou saber quais são os efeitos. Quando Ball apresenta o contexto da prática, ele direciona a ideia de que os profissionais poderão traduzir e/ou interpretar as políticas que estão postas. E que esses atores serão influenciados pelo contexto discursivo no qual as políticas emergem.

Assim, ao conceituar as políticas, Ball e Bowe (1992), afirmam que as políticas são intervenções textuais, e que os efeitos desses textos são reais. E essas consequências são direcionadas dentro do contexto da prática, na atuação das políticas, sob o qual, a política, dentro dessa arena, se refere, e é endereçada. Sendo assim, normativas para regular as ações humanas.

Vale ressaltar que os textos carregam possibilidades e limitações, contradições e espaços. E que nesse cenário “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Mainardes, 2022, p. 4). E é sob essa perspectiva que entendemos a escola, pois esta não pode ser vista apenas como receptora de políticas pensadas fora de sua realidade, e que tem a função apenas de implementar o que é posto pelo Estado.

No contexto da prática, que vem dialogar justamente com a teoria da atuação, a política, como salientado por Mainardes (2006), está sujeita à interpretação e recriação, ao chegar às escolas, essa política pode ser ressignificada e recontextualizada pelos atores, como se pode ver, a referida política é “[...] interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (Mainardes, 2006, p. 53).

Contudo, não estamos desconsiderando o papel do Estado na elaboração de políticas, além do mais, reconhecemos e apontamos sua força na indução de práticas na escola. Por esse

motivo, na análise de políticas, faz-se necessário “considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. [...] uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática” (Mainardes, 2022, p. 5 - grifo do autor).

Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas); Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura); Contextos externos (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades) (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38).

A teoria da atuação oferece conceitos e elementos mais específicos para identificar processos de interpretação e tradução dentro de contextos objetivos (Mainardes, 2022). Ao focar no componente curricular Projeto de Vida, inserido pela Reforma do Ensino Médio, e sua aplicação prática em escolas de João Pessoa, na Paraíba, selecionamos elementos do contexto escolar que contribuem para uma análise detalhada. Esses elementos incluem como as escolas ajustam seus currículos para integrar o Projeto de Vida; se os docentes receberam formação adequada para mediar esse componente curricular; a disponibilidade e adequação dos recursos materiais e pedagógicos, como salas, materiais específicos e apoio técnico; além do envolvimento dos estudantes e da percepção de relevância das atividades para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Consideramos também o impacto do Projeto de Vida nas aspirações de carreira e crescimento pessoal dos estudantes, especialmente dentro do contexto socioeconômico local. Com esses elementos, buscamos compreender em que medida a reforma efetivamente assegura o direito educacional para os alunos dessa etapa de ensino.

2.6 As pesquisas acerca da Reforma do Ensino Médio e do Componente Curricular Projeto de Vida

Com o objetivo de mapear as pesquisas já realizadas sobre a Reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2016 a 2023. As análises foram realizadas em 2024; no entanto, devido ao período de conclusão da tese, não foi possível incluir pesquisas realizadas no ano de 2024.

Este levantamento nos permitiu constatar que, entre o período de 2016 a 2023,

evidenciamos 71 (setenta e uma) teses e 178 (cento e setenta e oito) dissertações sobre a Reforma do Ensino Médio. No que se refere ao Componente Curricular Projeto de Vida, encontramos 122 (cento e vinte duas) teses e 229 (duzentos e vinte e nove) dissertações, como ilustrada na tabela:

Tabela 1 – Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES (2016- 2023)

Período	Reforma do Ensino Médio		Projeto de Vida	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
2016	-	4	7	22
2017	1	2	11	18
2018	1	14	6	19
2019	6	31	10	20
2020	13	32	9	22
2021	6	32	9	28
2022	21	25	23	40
2023	23	38	27	60
TOTAL	71	178	122	229

Fonte: elaborada própria (2024).

A partir dessa tabela, que compõe os dados prévios da nossa análise qualitativa, merece destaque o quantitativo de dissertações e teses que foram publicadas entre os anos de 2019 a 2023 no que se refere à Reforma do Ensino Médio⁶. As publicações que abordam a temática do componente curricular Projeto de Vida expressam um número significativo de publicações, de modo específico as dissertações em 2023.

Considerando a lacuna no campo das produções científicas no que se refere ao componente curricular Projeto de Vida, inclusive levando em consideração que o atual contexto é de implementação dessas alterações, nossa pesquisa além de suprir tais ausências teóricas, assume um caráter de relevância e ineditismo, uma vez que as produções existentes concentram suas análises mais voltada para o campo da psicologia. Destacamos ainda que apenas dois trabalhos relacionam o contexto de reforma do ensino médio à previsão do Projeto de Vida⁷ enquanto um componente curricular.

⁶ Link de acesso as teses e dissertações sobre a Reforma do Ensino Médio:
https://docs.google.com/document/d/1QJEJEMlrenBXhBAenDVthltMzdBkijto/edit?usp=share_link&ouid=110914970053701270789&rtpof=true&sd=true

⁷ Link de acesso as teses e dissertações sobre Projeto de Vida:
https://docs.google.com/document/d/1EVv5VMrhpkSK5LtxmUnome18q3OBtzCQ/edit?usp=share_link&ouid=11091497y0053701270789&rtpof=true&sd=true

Ressaltamos que os levantamentos foram realizados a partir da combinação de descritores (“Reforma do Ensino Médio”; “Projeto de Vida”) separadamente, e refinamentos metodológicos a partir da leitura do título, resumo e das palavras-chave. Quando o objeto tinha proximidade com as discussões que são propostas nesta pesquisa, tomou-se o texto na sua íntegra para a leitura.

Dentre as produções acadêmicas que foram fundamentais para a construção desta tese, destacamos alguns textos que contribuíram significativamente para a reflexão crítica sobre o Projeto de Vida e os aspectos políticos relacionados à Reforma do Ensino Médio. A dissertação “O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa – PB” (Santos, 2021) trouxe uma análise valiosa sobre a implementação prática do componente no contexto local, ajudando a compreender as especificidades das Escolas Cidadãs Integrais.

Outro trabalho central foi a tese “Efeitos do discurso neoliberal na educação: o Projeto de Vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa” (Silva, 2023), que explorou de maneira aprofundada a relação entre o Projeto de Vida e a lógica neoliberal, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a análise da subjetivação dos estudantes e das práticas educativas. Essa tese foi especialmente útil para a articulação da perspectiva foucaultiana utilizada neste estudo.

Também merece destaque a dissertação “As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso” (Galvão, 2019), que analisou os discursos políticos e midiáticos em torno da Reforma, ajudando a situar os debates sobre o Projeto de Vida no contexto mais amplo das disputas ideológicas que permeiam a educação brasileira. Por fim, a dissertação “A Reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016–2018)” (Silva, 2019) contribuiu para entender o contexto político e histórico da formulação da Lei 13.415/2017 e suas implicações para a reorganização curricular.

Realizamos o mesmo procedimento na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, a qual organiza e publica textos de revistas na internet/web, assim, produz e publica indicadores do seu uso e impacto.

Em novembro de 2024, foi realizada uma busca na plataforma SciELO, identificados⁸

⁸ Link de acesso aos periódicos:

https://docs.google.com/document/d/1lvEQIIdo7upRR2wSz4quE6Jm_UOgfCwU/edit?usp=share_link&ouid=110914970053701270789&rtpof=true&sd=true

20 artigos relacionados à Reforma do Ensino Médio. Essas produções apresentam discussões que abrangem o processo de construção da política educacional, destacando os discursos e narrativas que sustentaram a aceitação da proposta, assim como as estratégias de comunicação que permeiam as propagandas e discursos oficiais. Esses artigos foram publicados entre 2017 e 2024.

No que se refere especificamente ao componente curricular Projeto de Vida, foram encontrados 20 textos, dos quais 9 pertencem à área de educação. No entanto, é importante ressaltar que apenas 1 publicação aborda diretamente o objeto de estudo desta pesquisa, com foco nos aspectos discursivos e políticos que atravessam a implementação do componente nas escolas. Essa lacuna demonstra a necessidade de aprofundar as análises críticas sobre o Projeto de Vida, especialmente considerando seu papel como dispositivo curricular central na Reforma do Ensino Médio.

Esses dados revelam um campo em expansão, mas ainda pouco explorado em relação ao Projeto de Vida, indicando a relevância desta tese para preencher parte dessa lacuna. Além disso, reforçam a importância de compreender não apenas os aspectos técnicos e normativos da política educacional, mas também os discursos subjacentes que a legitimam e as suas implicações para a subjetivação dos estudantes no contexto da governamentalidade neoliberal.

Para destacarmos os temas mais utilizados nas publicações que correspondem ao nosso objeto de pesquisa, criamos um *corpus*, a partir das seguintes variáveis: títulos, resumos e palavras-chave. Posteriormente, geramos esses dados no Software Iramuteq, que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud, em 2009. Trata-se de um programa que permite diferentes formas de análises, de origem francesa, chegou ao Brasil em 2013. O Iramuteq possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Para esta pesquisa, geramos duas imagens, uma nuvem de palavras e outra análise de similitude.

Figura 2- Nuvem de Palavras – Artigos sobre a Reforma do Ensino Médio e o componente Curricular Projeto de Vida no SciELO

partir de múltiplas dimensões, desde sua estruturação política até os impactos no sujeito educacional e na sociedade. Além disso, também geramos um gráfico de análise de similitude que nos possibilita identificar co-ocorrências e conexidade entre as palavras.

Figura 3- Análise de similitude – Artigos sobre a Reforma do Ensino Médio e o componente Curricular Projeto de Vida no SciELO



Fonte: Iramuteq – processamento de dados obtidos no repositório do SciELO (2024).

Este gráfico representa uma análise visual sobre as relações entre os termos e conceitos centrais discutidos no contexto da Reforma do Ensino Médio. A visualização organiza as

palavras-chave em torno de tópicos centrais, como "ensino médio", "reforma do ensino médio", "educação" e "projeto de vida".

Os termos mais destacados, como "ensino médio", "reforma do ensino médio" e "educação", refletem os eixos principais das discussões acadêmicas e políticas no campo educacional. Esses conceitos aparecem no centro da nuvem devido à sua alta frequência e importância nas publicações analisadas.

Observa-se a conexão entre "projeto de vida", "política educacional" e "flexibilização", que aponta para debates sobre a personalização do currículo e a formação de sujeitos alinhados às demandas do mercado. A presença de palavras como "neoliberal" e "governamentalidade" sugere discussões sobre a influência das políticas neoliberais no desenho curricular.

A ligação entre "identidade", "formação" e "juventude" indica preocupações com os impactos das reformas na construção das trajetórias pessoais e profissionais dos estudantes. Tópicos como "BNCC", "base nacional comum curricular" e "técnico" destacam a base normativa e a orientação técnica da política educacional. Termos como "hegemonia", "crise" e "discurso" refletem um olhar crítico sobre os processos políticos que sustentam a reforma, questionando as intenções por trás das mudanças.

A partir do gráfico é possível identificar os principais debates e lacunas na literatura, no que se refere ao objeto desta tese, o projeto de vida como um dispositivo pedagógico é pouco explorado no contexto da reforma educacional. Dessa forma, temos o desejo de contribuir com o contínuo debate que vem se delineando sobre a Reforma do Ensino Médio, que diante do posicionamento de pesquisadores e pesquisadoras e de entidades educacionais, se configura como uma política neoliberal, que defende uma perspectiva de avanço econômico, tendo em vista um currículo que direciona a formação do sujeito para atuação no mercado de trabalho, além de limitar a atuação dos profissionais da educação.

2.7 Reflexões prévias de análise: debate a partir da Análise do Discurso

Em “A ordem do discurso”, Foucault (1971) sinaliza para a análise dos discursos produzidos como a articulação do que pensamos, dizemos e fazemos, a partir dos acontecimentos históricos e dos fatores sociais. Esses discursos são permeados por relações de poder que se estabelecem ao longo da formação histórica do sujeito.

A utilização da análise de discurso de Foucault para o nosso objeto de estudo possibilitará uma compreensão ampliada das relações de poder existentes por trás das questões aqui investigadas, acerca da Reforma do Ensino Médio e sua materialização no micro contexto,

neste caso, em escolas estaduais de João Pessoa - PB. Posto isso, “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a ação” (Foucault, 1979, p. 183). Podemos direcionar essa citação às propostas curriculares da educação, com a ideia de que elas são poderes exercidos em rede, que vão se disseminando por todo o território que está orientando e exercendo o poder da ação. Para o autor,

[...] estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (Foucault, 1979, p.180).

O discurso, para Foucault, tem essa relação com o poder, forma ideias e subordina a compreensão de verdade. Já a Análise de Discurso, para Bauer (2002, p. 245), precisa ser pensada a partir de quatro temas: “uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso”. Ao realizar essa análise, é preciso se aprofundar no discurso que está sendo pregado, seja ele narrativo ou nos próprios textos, partindo da ideia de que todo discurso é uma prática social.

Foucault também considera que o sujeito é constituído por uma subjetividade no e pelo discurso. Essa subjetividade estaria na “[...] maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo [...]” (Foucault, 2006, p. 236). Assim, Foucault procurou “saber quais foram os efeitos de subjetivação a partir da existência de discursos que pretendiam dizer uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos” (Alves; Pizzi, 2014, p. 82).

Nesse contexto, a subjetividade aqui abordada estaria estreitamente ligada às relações de poder. Sob o ponto de vista de Foucault, o poder não só está estreitamente relacionado à participação no processo de construção dessa subjetividade, como também oprime ou domina. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 1984, p. 10). Isso demonstra que o discurso tem uma função de controlar, limitar e validar as regras de poder, em diferentes períodos históricos ou grupos sociais.

O autor assevera que o discurso deve ser visto como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]” (Foucault, 2012, p. 60) e que existe uma

complexidade nas relações entre as palavras e as coisas, por estarem repletas de construções históricas e interpretações, que se voltam para as relações de poder. Ele acrescenta que “um discurso pode ser conceituado enquanto rede de signos que se conecta a outros tantos discursos – ou a outras tantas redes de discursos – em um sistema aberto que tanto registra quanto reproduz e estabelece os valores de determinada sociedade, perpetuando-o” (Brandão, 2015, p. 392).

Convém enfatizar que não é simplesmente uma ligação de frases e de palavras que garante uma significância, mas um importante instrumento que busca organizar, de maneira funcional, determinado imaginário social, além de ser um instrumento do desejo e que está longe de ser neutro, exercendo forte poder. Ora, “o discurso, longe de ser [...] um elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica [...] é, antes, um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (Foucault, 1999, p. 9).

A institucionalização do discurso, segundo Foucault, confere poderes de exclusão e de interdição, o que nos possibilita um caminho metodológico pautado em novas camadas do discurso que são mais superficiais ou mais profundas.

Em uma análise da obra “A ordem do discurso”, Bernardes (2004) aponta que as interdições em nossa sociedade expõem o que Foucault denomina de tabu do objeto, ou seja, que não se tem o direito de dizer tudo; ritual de circunstância, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, por último, o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, em que qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Quando essas interdições se cruzam, formam uma grade complexa.

Nesta pesquisa, utilizaremos a Análise do Discurso de Foucault para relacionar as práticas discursivas e os poderes que permeiam e inferir sobre os artifícios que moldam e controlam os discursos na sociedade através das políticas educacionais.

3 O NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DE UM ACORDO GLOBAL À POLÍTICA NACIONAL

A escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o

principal perigo (Foucault, 1985, p. 256).

O avanço do neoliberalismo tem se manifestado em diversas esferas sociais ao longo das últimas décadas e a educação é uma das áreas mais impactadas por esse fenômeno. Sob a lógica neoliberal, os sistemas educacionais passaram a adotar uma perspectiva de mercado, em que os princípios como eficiência, competitividade e individualismo tornam-se centrais. Esse processo de reconfiguração tem raízes em acordos e diretrizes globais, amplamente influenciados por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que promovem reformas orientadas a resultados e que sugerem a educação como um meio de adequação das economias nacionais às demandas do mercado global.

No Brasil, a influência neoliberal é visível nas políticas públicas que configuraram o sistema educacional, especialmente a partir dos anos 1990, com uma intensificação recente na última década. Essas políticas promovem uma visão instrumental da educação, reforçando a ideia de que o papel das escolas deve ser preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação integral que contemple aspectos críticos e humanísticos.

Este capítulo busca investigar como o neoliberalismo, enquanto projeto político e econômico, moldou políticas educacionais globais que foram internalizadas no contexto brasileiro. A análise começa explorando as bases teóricas e históricas do neoliberalismo e sua expansão no campo educacional, passando por como esses preceitos globais foram apropriados e adaptados à realidade nacional. Ao compreender o percurso da influência neoliberal na educação, poderemos revelar os impactos profundos e as contradições que esse modelo impõe, questionando o real papel da educação em uma sociedade cada vez mais marcada por desigualdades e exclusões.

O fenômeno da globalização facilita a adaptação de modelos educacionais de outros países que se mostraram eficazes no aumento da produtividade, embora nem sempre esses modelos se adequem às realidades locais, como alerta Rodrigues (2020).

Por isso, é importante esclarecer conceitos como neoliberalismo e suas implicações para o papel do Estado na formulação de políticas educacionais. Conforme argumenta Ball (2014), a análise das redes de políticas, praticantes e intelectuais que sustentam a expansão das ideias neoliberais ajuda a revelar as dinâmicas que moldam essas políticas. A seguir, exploraremos como a governamentalidade e a racionalidade neoliberal afetam a educação, demonstrando os impactos dessas forças globais nas práticas educacionais nacionais e locais.

3.1 Neoliberalismo, governamentalidade e racionalidade neoliberal: discursos, interesses e projetos para a educação

Para entender os discursos, disputas e tensões que tem se desdobrado no atual cenário educacional, faz-se necessário a compreensão de uma trajetória histórica da incursão de debates econômicos no campo da educação, de tal maneira que para compreender tais acontecimentos, iniciamos nossas análises a partir da ascensão do neoliberalismo.

Diversos autores apresentam discussões sobre o neoliberalismo, desde um balanço do seu surgimento, influências e seu processo de construção histórica (Anderson, 1995); ou ainda debates sobre a utilização do conceito de neoliberalismo a partir das diferentes abordagens teóricas: teorias foucaultiana, marxista, bourdieusiana e weberiana, enfrentando as críticas sobre a utilização desse conceito fora do campo da economia ou ainda do próprio campo acadêmico, o que supostamente implica em um uso cada vez mais amplo e vago (Andrade, 2019). Numa perspectiva neomarxista e foucaultiana do neoliberalismo, temos Wendy Brown (2019), que revisita aspectos específicos das tessituras elaboradas pelo grupo que se reuniu na Sociedade Mont Pèlerin em 1947 e desvela que sua análise assim se organiza:

A abordagem neomarxista tende a se concentrar nas instituições, políticas, relações e efeitos econômicos, negligenciando os efeitos de longo alcance do neoliberalismo como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos. A abordagem foucaultiana enfoca os princípios que orientam, orquestram e relacionam o Estado, a sociedade e os sujeitos, e acima de tudo, o novo registro de valor e valores do neoliberalismo, mas pouco atenta aos novos e espetaculares poderes do capital global que o neoliberalismo anuncia e edifica (Brown, 2019, p. 32).

Dentre os diversos teóricos que tratam da temática, recortamos, assim como Costa (2023), nossa análise para as três fases apresentadas por Ball (2014), originalmente cunhadas por Peck e Tickell (2002), que apresentam momentos inter-relacionados do neoliberalismo:

- a) “Proto” neoliberalismo: o projeto filosófico organizado por Friedrich Hayek, Milton Friedman e demais teóricos econômicos na segunda metade da década de 1940, que tinha como foco principal a restauração de uma forma de pensamento de livre mercado dentro da economia profissão e sua subsequente [re]constituição como o terreno teórico superior;
- b) Neoliberalismo roll-back: a era da política de convicção neoliberal durante os anos 1980 (quando o poder do Estado foi mobilizado por trás de projetos de mercantilização e desregulamentação, voltados particularmente para as instituições

centrais do assentamento keynesiano-welfarista). O pano de fundo para essa mudança foi fornecido pelas condições de crise macroeconômica da década de 1970, cuja culpa foi inequivocamente atribuída à regulação financeira keynesiana, sindicatos, planejamento corporativista, propriedade estatal e mercados de trabalho “super regulados”. Nesse contexto, o texto neoliberal – liberando mercados, restaurando o “direito de administrar”, afirmando “direitos de oportunidade” individualizados sobre direitos sociais – permitiu aos políticos o direito de serem conservadores e radicais;

- c) Neoliberalismo roll-out: a fase mais recente, que sublinha o sentido em que novas formas de construção de instituições e intervenção governamental foram licenciadas dentro do projeto neoliberal. Ou seja, o neoliberalismo não está mais preocupado estritamente com a mobilização e extensão dos mercados, mas está cada vez mais associado aos novos modos de formulação de políticas “sociais” e penais, com a regulação agressiva e a disciplina. É a fase em que temos modos de governança e relações reguladoras, que tem por intuito consolidar o neoliberalismo por meio da introdução de novas instituições, políticas e governamentalidades.

Nesses aspectos, temos o neoliberalismo como racionalidade, tese defendida por Laval e Dardot (2016, p. 17), a partir de Foucault, quando explicam que o neoliberalismo “antes de ser uma ideologia ou uma política, é em primeiro lugar fundamentalmente uma *racionalidade*”, ademais, “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas também a própria conduta dos governados”.

Deste modo, concordamos com Laval e Dardot (2016, p. 18), quando enfatizam que:

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas arcaicas e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (Laval; Dardot, 2016, p. 18).

Os autores citados, apresentam uma profunda análise acerca do neoliberalismo, desvendando como ele se constitui, evidenciando que vai muito além de uma doutrina econômica ou ideologia, é uma nova racionalidade de mundo, utilizando o termo “racionalidade política” de Foucault, o qual dedicou pesquisas à questão da governamentalidade.

É importante ressaltar que, para Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo não é simplesmente uma continuidade do liberalismo clássico, ao mesmo tempo que não o nega, e sim, problematizam a partir de suas vertentes e disputas internas, o qual, passou de uma doutrina econômica para 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” (Laval; Dardot, 2016, p. 7).

Para Ball (2014), o neoliberalismo vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projetos políticos, é um conjunto de práticas organizadas em torno de um mercado, que impacta diretamente todos os aspectos de nossas vidas. Partindo de uma abordagem pluralista, o autor considera que o neoliberalismo abrange “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a ‘economização’ da vida social e da ‘criação’ de novas oportunidades de lucro” (Ball, 2014, p. 25). Por isso, afirma “neoliberalismo é sobre dinheiro e mente [...] é um nexo de interesse entre várias formas de capital e de Estado contemporâneo” (Ball, 2014, p.26). Assim, o neoliberalismo ultrapassa as fronteiras da economia, ele

[...] está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (Ball, 2014, p. 229).

Acrescentamos que, o sentido dessa noção de governo, para Foucault (1979, p. 324), não seria de instituição, e sim, de atividade. “Trata-se [...] não da instituição ‘governo’, mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado”. Em outras obras, o autor se diz interessado “nos procedimentos do poder, ou seja, na elaboração e na implantação desde o século XVII de técnicas para ‘governar’ os indivíduos, isto é, para ‘conduzir sua conduta’, é isso em domínios tão diferentes quanto a escola, o exército, a fábrica” (Foucault, 1979, p. 944). Portanto, o uso do termo ‘governamentalidade’ é justamente para significar as múltiplas formas dessa atividade pela qual homens, independente de pertencer ou não a um governo, buscam direcionar a conduta de outros homens, ou seja, governá-los.

Abordar o neoliberalismo a partir de uma perspectiva política sobre os modos de governo implica uma mudança significativa na forma de compreendê-lo. Laval e Dardot

(2016, p. 19) destacam duas questões essenciais nesse debate. A primeira rompe com a visão simplista de que o neoliberalismo representa uma "retirada do Estado" em favor do mercado. Pelo contrário, afirmam que foram os próprios Estados — especialmente os mais poderosos — que impulsionaram e universalizaram a lógica da concorrência e o modelo empresarial, não apenas na economia, mas também nas esferas social e política. A segunda questão ressalta que essa reflexão política permite compreender o neoliberalismo como uma lógica normativa que orienta as relações de poder e as formas de governar em diferentes níveis e âmbitos da vida econômica, política e social. Nesse sentido, a análise em termos de governamentalidade evidencia o caráter transversal dos modos de poder exercidos em uma sociedade, revelando como tais dinâmicas atravessam e moldam práticas e subjetividades em um determinado período histórico.

Portanto, corroboramos com Laval e Dardot (2016, p. 7), quando afirmam que o neoliberalismo “é 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”. Para o neoliberalismo,

[...] a intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, (...) o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção de mercado centrada na concorrência (...) Ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual, (...), reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história de construção política (Laval; Dardot, 2016, p. 69 e 70).

Assegurar a maior prosperidade possível e, concomitantemente, a ordem social é o objetivo do governo neoliberal. Ao Estado cabe regular as relações de concorrência no mercado deixando que os interesses privados façam o resto, satisfazendo os interesses coletivos.

A educação, na perspectiva do neoliberalismo, deve produzir e preparar capital humano e indivíduos empreendedores para a ordem econômica do mercado, apresentando as competências requeridas pela concorrência globalizada e os novos valores, atitudes, comportamentos que devem ter como parâmetro a sociabilidade gestonária gerencial do mundo empresarial e dos homens de negócios.

Educar grandes massas, equipar os homens para uma vida em que devem especializasse, mas ao mesmo tempo ainda ser capazes de mudar de especialidade, eis o imenso problema ainda não resolvido (que se equacionará com a ideia do empreendedorismo e da empregabilidade). A economia da divisão do trabalho exige que esses problemas de eugenia e educação sejam efetivamente tratados (Laval; Dardot, 2016, p. 92).

Assim, o progresso social é apresentado como fundamentado no estímulo à responsabilidade individual, sendo por meio dela que se viabiliza a constituição de ‘reservas’ e a formação de um patrimônio pessoal, alcançado pelo esforço no trabalho (Laval; Dardot, 2016, p. 122).

Segundo Laval e Dardot (2016), há uma ênfase em incentivar os indivíduos a se ajudarem, buscando superar desafios dentro de uma competição generalizada que não é questionada. Esse discurso reforça categorias associadas à lógica concorrencial, como o capital humano, a igualdade de oportunidades e a responsabilidade individual, em detrimento de uma perspectiva alternativa pautada na solidariedade e na busca por uma igualdade real. Dessa forma, o valor ético acaba sendo vinculado à própria competição.

Há ainda mais dois outros elementos que caracterizam o neoliberalismo: a) o incentivo de organização das comunidades locais para integrar os indivíduos, compensando a concorrência e competitividade frenética fora dela; b) tornar os trabalhadores pequenos proprietários, disseminando, com isso, o modo de ser, pensar, relacionar, existir da burguesia, ainda que com certas adaptações de valores, mesclando os valores burgueses com os valores proletários sem, no entanto, ameaçar o sistema capital, ao contrário, passando a reforçar a sociabilidade de mercado.

Ao considerar as análises de Wendy Brown (2019), a autora analisa que, para Foucault, focalizam-se duas características da racionalidade neoliberal, quais sejam: a elaboração de princípios de mercado como princípios de governo onipresentes e o próprio governo reformatado para servir aos mercados. Tais características separam a racionalidade neoliberal daquela do liberalismo econômico clássico, elas constituem a ‘reprogramação da governamentalidade liberal’, que se instala em todos os lugares, empreendedorizando o sujeito, convertendo trabalho em capital humano, reposicionando e reorganizando o Estado.

É por isso que na expansão dos discursos neoliberalistas, tem-se o direcionamento de articulações que envolvem o sistema escolar, a universidade, a educação de forma ampla. Como exemplo, destacamos a teoria do capital humano e seus desdobramentos significativos na experiência educacional, ou ainda a constituição da Economia da Educação enquanto uma

disciplina sólida. Tal interesse se justifica por várias razões, mas uma das motivações fundamentais é que as instituições educacionais representam espaços de formação de um certo tipo de subjetividade, que nada mais é do que nossa relação com as coisas, através da história.

Elias (2018) também observa que no séc. XX, a educação passou a ser alçada como substância indispensável de um projeto civilizatório que colocaria a sociedade na esteira do progresso. Já no séc. XX, a teoria do capital humano consolidou uma nova vontade de saber (e poder) sobre a educação, produzindo uma análise dos sistemas de ensino fundamentada em novos conceitos, objetos de conhecimento, técnicas e suporte institucional, onde originava-se a Economia da Educação. Para Foucault (1994), essa relação de poder sobre a educação é também expressa pelo corpo, e esse corpo não é constituído apenas de forma orgânica, mas pelas relações que são estabelecidas com as coisas durante sua existência.

Elias (2018) também observa que esse contexto passou a constituir um regime de verdade distinto para legitimação da política educacional, estabelecendo novos critérios e métodos de verificação para a sua (re)configuração, de maneira que a racionalização econômica da administração dos sistemas de ensino passa a se delinear a partir de um conjunto de modelos explicativos/propositivos, o que representa o planejamento educacional.

Desse modo, nos próximos tópicos aprofundaremos as inter-relações que se desdobraram a partir das narrativas neoliberais, da influência da economia no campo da educação e dos aspectos da governamentalidade e da racionalidade neoliberal nesse contexto.

3.2 A relação da Globalização com a educação

O neoliberalismo, na concepção de Ball (2014, p. 24), é um conjunto “complexo de práticas organizadas em torno de um mercado”, que é muito mais do que uma doutrina econômica ou propostas políticas, porquanto perpassa todos os aspectos de nossas vidas. Nesse aspecto, é necessário compreender os elementos principais da globalização e como se estrutura a teoria da agenda global para a educação, pois, “parte do pressuposto que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção” (Mainardes; Alferes, 2014, p. 397); por isso, as noções de globalização e de educação no contexto global são determinantes para a teoria.

O campo de produção teórica do fenômeno da globalização, no que se refere à política, está permeado por diversas produções de diferentes matrizes. Ainda que a globalização não seja um processo atual, foi na década de 70 com as mudanças no paradigma econômico que ela assume novas particularidades. Dessa forma, o processo de globalização estaria demarcado:

Pela concentração de capital, constituição de um sistema financeiro internacional que transita livremente pelo mundo inteiro, internacionalização da produção, diminuição do poder dos estados de controlar as economias nacionais, aumento do desemprego e exclusão de inúmeros grupos sociais do mercado de consumo, revolução tecnológica pautada na informação e automação da produção (Heckert, 2001, p. 35).

As políticas educacionais sofrem fortes influências externas de outras nacionalidades. Ações que foram positivas em determinados países passam a ser vistas como exemplo para os demais, levando em consideração a forte ideia de mercado e produção econômica, denominado de globalização, além da influência de grupos conservadores e religiosos.

Outrossim, a globalização é consequência da ideologia neoliberal “a qual postula que todas as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado e analisadas apenas sobre o prisma econômico” (Akkari, 2011, p.46).

A globalização está dentro de quatro fases, segundo Akkari (2011, p. 59): “o alcance, a duração, o controle e a centralidade” e corresponde às importantes mudanças estruturantes que o mundo vem vivenciando nos últimos anos. Essa globalização vem sendo caracterizada como consequência do pensamento neoliberal, que implica a não participação do Estado nessas questões econômicas, defende justamente o predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas de liberação do comércio de bens e serviços. Consequentemente, tem fortes implicações nas políticas de educação, por estar no centro dessas tensões que envolvem o global e o local.

Essa concepção de governança estatal propõe a redução da interferência do Estado nas questões sociais, ou seja, o modelo de Estado mínimo acaba por deixar a sociedade vulnerável às dinâmicas e iniciativas do mercado, e “as políticas públicas que resultariam da interferência do Estado na garantia do bem-estar social da população, traduzem-se em medidas assistencialistas e compensatórias, oriundas dos interesses de um mercado exploratório e economicista” (Drabach; Miranda; Mousquer, 2006, p. 12).

Este fenômeno da globalização, como caracterizado por Ball (2001) é um processo de “bricolagem”, nesse sentido, temos políticas construídas e pensadas por grupos de pessoas que não são especializadas para tal atividade, nesse sentido,

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção

de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (Ball, 2001, p. 102).

Sendo assim, no campo das políticas educacionais, a globalização perpassa diversos significados diferentes e contraditórios. Segundo Akkari (2011, p. 23), ela pode produzir para alguns a ilusão de que existem receitas universais que irão funcionar em todos os sistemas educacionais. Para outros, “torna-se um possível empréstimo de matéria de inovações educacionais e permite a inovação de ideias pedagógicas nunca vista antes”.

Para Ball (1987, 1994, 2011), a política vai estar permeada de relações de poder e é um campo de possibilidades. Esse poder, não ocorre de maneira linear, muito menos de cima para baixo, o autor observa esse poder de forma relacional e situada. Esse processo de organização das políticas é permeado por essas relações de poder que está implicada não só na educação de crianças e adolescentes, mas também na da própria sociedade, que se origina dessa educação. Dessa forma, fica explícito que as políticas educacionais afetam a vida da sociedade como um todo.

Akkari (2011, p. 36), ao falar sobre as políticas educacionais, esclarece que ela “visa adequar os serviços prestados pelos sistemas educacionais às necessidades sociais de educação”. As transformações ocorridas nos últimos anos estão diretamente relacionadas à forma cada vez mais mercantilizada como a educação vem sendo tratada no Brasil, influenciada pela atuação de organismos internacionais. Autores como Marina Avelar (2019) discutem como instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exercem um papel significativo na formulação de políticas educacionais, reforçando a lógica de mercado no campo da educação.

No contexto da influência da construção política, são perceptíveis o espaço e a busca por atingir objetivos particulares dos grupos hegemônicos, pois, quando as políticas são elaboradas, diferentes grupos participam com diferentes concepções e interesses no que se refere à educação. Além disso, se pensarmos nesse contexto, somos muito influenciados por organismos internacionais e temas globais nas políticas nacionais.

Para Ball (2011), a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras:

[...] a primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias; (b) o processo

de “empréstimo e políticas” e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. (Ball, 2011, p. 52).

Como ressalta Ball, essas influências internacionais caracterizam esse atual contexto de influência na organização e na determinação das políticas educacionais, entre elas, estão as agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Esses organismos, em um contexto da macropolítica, têm tido cada vez mais influência em nosso sistema educacional brasileiro, com “receitas prontas”, para o desenvolvimento de países emergentes como o nosso, porém, não são os únicos que influenciam nosso sistema. Mas, especificamente, o BM e a OCDE têm um longo percurso de influência das políticas educacionais do Brasil, onde atuam investindo na formulação, na implementação e no monitoramento das políticas, com uma adoção de cunho neoliberal (Mélo, 2018). Sobre isso, vários estudos afirmam a relação dialética existente entre o global e o local, “mostra ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais e específicos” (Mainardes, 2006, p. 52).

É importante ressaltar que o neoliberalismo forneceu uma espécie de estrutura operacional ou “software ideológico”, termo utilizado por Peck e Tickell (2002), para explicar a globalização competitiva, inspirando e impondo programas de longo alcance de reestruturação e reescalonamento do Estado em uma ampla gama de contextos nacionais e locais.

Os discursos neoliberais, assim como as retóricas da globalização, revelam-se particularmente convincentes por representarem o mercado como uma “ordem natural” inevitável, atribuindo às suas prescrições um caráter autorrealizável. Ao retratar o mundo social de forma simplificada e alinhada à lógica do mercado, esses discursos buscam não apenas descrever a realidade, mas moldá-la de acordo com os princípios neoliberais. Essa característica autorrealizadora, somada ao seu alinhamento com as estruturas contemporâneas de poder político e econômico, torna o discurso neoliberal um “discurso forte” – capaz de influenciar profundamente tanto as percepções quanto as práticas sociais. Dessa forma, os discursos neoliberais transcendem a mera narrativa econômica e assumem o papel de forças estruturantes que reconfiguram a sociedade em sua própria imagem, sustentando-se pela aparente

inevitabilidade do paradigma de mercado e pelo apoio de instituições globais e políticas que reforçam e legitimam essa visão.

A expansão global do neoliberalismo – ainda que de maneira incompleta e desigual – pode fazer com que diversas regiões se tornem mais abertas (ainda que não necessariamente "mais seguras") para formas americanizadas de acumulação e regulação. No entanto, essa expansão também intensifica suas próprias vulnerabilidades estruturais e limita o espaço para uma inovação institucional criativa e renovadora. Compreender o processo de constituição das políticas educacionais exige um olhar atento tanto aos aspectos macropolíticos quanto aos micropolíticos envolvidos. Afinal, como essas políticas se consolidam e se tornam amplamente aceitas? Que dispositivos de controle são mobilizados para moldar os sujeitos educacionais? Nossas reações têm sido suficientes ou resumem-se a uma aceitação resignada e indignada desses processos? Essas questões nos levam a explorar, na seção seguinte, o papel e a influência da OCDE e do Banco Mundial na formação das políticas educacionais brasileiras. Esses organismos internacionais, ao impulsionarem modelos específicos de ensino, contribuem para a padronização de práticas e a promoção de um modelo econômico que, longe de ser neutro, carrega consigo a lógica neoliberal e suas implicações para a formação de subjetividades.

3.3 “Atuação” do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico na educação

Antes de compreender a atuação do Banco Mundial (BM) e da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na educação, é necessário entender como se dá esse processo de influência dos agentes do campo econômico na educação.

Conforme foi mostrado anteriormente, na primeira fase do neoliberalismo ele tinha suas ideias direcionadas ao campo teórico. Já a segunda fase, se expande enquanto uma racionalidade neoliberal, ou propagação de ideias. Nesse panorama de ascensão ao neoliberalismo, vai ocorrer uma estruturação da economia em diversos campos da sociedade. Dentre eles, “sob forte influência do “momento keynesiano” da política econômica, a OCDE tornou-se um importante ator na disseminação de políticas públicas orientadas para o planejamento econômico e a gestão da demanda agregada”, no que se refere ao campo da educação, “passava a ser vista não apenas como direito de cidadania, mas como um investimento produtivo” (Elias, 2018, p. 71).

Nesse sentido, a lógica da análise política desenvolvida por Foucault buscava compreender como surgiu a racionalidade neoliberal, tomando a teoria do capital humano como uma manifestação autêntica. A teoria do capital humano vem demonstrar que anos as

preocupações políticas se direcionaram a extração de mais valia do trabalho, o trabalho era a mercadoria, a teoria do capital humano vai dizer que não existe mais, o sujeito é o capital e passa a ser o capital financeiro, desse modo, essa racionalidade política vai interferir em todas as esferas, essa lógica do capital humano, vai alterar toda forma de pensar e o tipo de relacionamento entre governantes e governados.

A racionalidade neoliberal dissemina valores e métricas de mercado para novas esferas, isso nem sempre assume uma forma monetária; em vez disso, campos, pessoas e práticas são economizados de maneiras que excedem em muito a geração literal de riqueza (Brown, 2016).

Nesse contexto, essa reinterpretação de Foucault sobre o capital humano e o neoliberalismo aponta que:

Enquanto na elaboração clássica esse sujeito econômico era definido como o homem da troca, sua versão neoliberal apresenta-se como um empresário de si mesmo: aquele que compete pela melhor apreciação relativa do seu capital humano. Tem-se, portanto, uma passagem da *troca* ao homem da *concorrência*” (Elias, 2018, p. 14).

Para Brown (2016), o objetivo constante e onipresente do capital humano, seja estudando, estagiando, trabalhando, planejando a aposentadoria ou se reinventando em uma nova vida, é empreender seus empreendimentos, valorizar seu valor e aumentar sua classificação. Além disso, de acordo com Elias (2018, p. 15) “a noção de capital humano também permitirá imprimir novos contornos aos problemas que se colocavam aos entrecruzamentos entre política educacional e economia”.

O capital humano substitui o trabalho. Comensurável com a substituição da troca pela competição pela razão neoliberal e a igualdade pela desigualdade, o capital humano substitui o trabalho na razão neoliberal e transforma trabalhadores em empreendedores.

Nesses aspectos, a teoria do capital humano surge como um fundamento epistemológico de programas de governo⁹ que, cada vez mais, possibilitavam uma racionalização econômica dos sistemas de ensino (Elias, 2018). Por isso, é importante antes de tudo compreender o capital humano enquanto formação discursiva, pois ele consolidou uma nova vontade de saber e poder sobre a educação, e isso gerou novas formas de análise dos sistemas de ensino novos conceitos, objetos de conhecimento, técnicas e suportes institucionais.

⁹ Segundo Miller e Rose (2012), os programas de governo seriam a tradução de racionalidades políticas para linguagens que “buscam configurar ambientes e relações específicos por meios consideráveis desejados. [...] Essa traduzibilidade entre as moralidades, as epistemologias e os idiotismos do poder político, e a gestão de um problema específico de espaço, estabelece uma mutualidade entre o que é desejável e o que pode ser tornado possível através de atividades calculadas de forças políticas” (Miller; Rose, 2012, p. 80).

Embora Foucault não tenha priorizado o tema da educação em sua reflexão sobre a biopolítica, esta enquanto prática de uma governamentalidade neoliberal não pode ser pensada sem a utilização de elementos estratégicos que por meio dela se faz agir. É preciso pensar a educação para além do espaço escolar, mas, também, como constituição de si através da relação saber-poder. Um exemplo disso está na relação da educação justamente com o conceito de capital humano, sob o qual, o trabalho não é apenas força passiva, mas uma força ativa, ou seja, o trabalho deixa de ser força produtiva (no sentido de produzir coisas), mas uma força que produz a si mesmo.

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. (Foucault, 2008, p. 315).

Na economia neoliberal, os investimentos educacionais que vão produzir esse capital humano, excede o aprendizado escolar e profissional. Ele vai desde o tempo que os pais dedicam para a formação de seus filhos, para os problemas de crise sanitária e de proteção a saúde. O cuidado médico com a saúde do indivíduo constitui um investimento no capital humano, conservando e utilizando-o pelo maior tempo possível. A educação, nesta governamentalidade neoliberal, passa a ser valorizada e investida pelo indivíduo, por empresas e Estado, com vista a melhorar este capital humano.

Nesse contexto, temos a OCDE e o BM atuando como agentes e instituições de cunho econômico que criaram um ambiente de cooperação internacional, cujo objetivo é expandir os sistemas de ensino para ajustar a educação às necessidades sociais e econômicas potencialmente atreladas à instrução da população, e nesse ambiente de cooperação desenvolve-se pesquisas e orientações políticas para esse desenvolvimento educacional e econômico. Sendo assim, essas organizações internacionais “vão produzir soluções educacionais em escala global, a partir da aplicação de ferramentas econométricas e microeconômicas” (Elias, 2018, p. 125).

Segundo Elias (2018), as organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desempenharam um papel central na disseminação da agenda do capital humano. A OCDE, por exemplo, criou, no início da década de 1960, um Grupo de Estudos em Economia da Educação. Essas organizações, ao buscarem fortalecer a solidariedade entre os países no período pós-guerra, viam na teoria do capital humano uma estratégia para construir uma agenda global de desenvolvimento

econômico, evitando conflitos de interesses entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas e alinhando-se às propostas pacifistas dos acordos firmados após a guerra.

Há décadas, organismos internacionais, têm atuado na prática de empréstimos aos países periféricos da América Latina, exercendo sobre estes, controle econômico, cultural, político e educacional. No Brasil, as políticas educacionais estão atravessadas por relações com esses organismos, cujos objetivos é reverter a crise do sistema capitalista desencadeada na década de 1970, por meio da mercantilização do ensino. Nesses aspectos do capital humano, o:

[...] sujeito é instado a desempenhar sobre si mesmo e seu “destino”, com vistas a uma boa performance e à autovalorização que se transmuta em esforço, vigor, sucesso, eficiência. Se a governamentalidade biopolítica volta-se, sobretudo, às regulações que envolvem as populações, a racionalidade de governo neoliberal, nos marcos da forma-empresa, tem por alvo o trabalho do indivíduo sobre si mesmo, intencionando a formação de um determinado tipo de sujeito: competente, inovador, proativo, polivalente (Reis, 2020, p. 1078).

É importante reconhecermos o caráter neoliberal constituído mundialmente no âmbito das políticas educacionais curriculares. Laval (2019) lembra que por trás dessas políticas existe um discurso global padronizado, como dito no tópico anterior, que advém de instâncias como, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰ e o Banco Mundial (BM)¹¹, que exercem, por meio de relatórios, “constatações”, “avaliações” e “comparações”, “um papel de centralização política e normatização simbólica”, operando mudanças significativas nas diretrizes educacionais dos países ocidentais capitalistas (Laval, 2019, p. 19).

O capital humano, no linguajar neoliberal, não possui gênero, sexualidade, raça ou qualquer outra posição subjetiva. Porém, é claro, o neoliberalismo se intersecciona com poderes existentes de estratificação, marginalização e estigmatização, reconfigurando e reafirmando esses poderes. A necessidade de marcação desse sujeito “sem rosto”, na contramão do que é defendido pelos teóricos neoliberais, é essencial para se ressaltar as disparidades estruturais e os efeitos diferenciados que atingem mais determinados segmentos do que

¹⁰ A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) foi fundada em 1961, é uma organização de cooperação internacional composta por 35 países (em novembro de 2017), cuja sede fica localizada na cidade de Paris (França). Seu lema é “*Better policies for better lives*” (Melhores políticas para melhores vidas). São países-membros: Irlanda, Estônia, Áustria, Austrália, Bélgica, Islândia, Polônia, Dinamarca, Alemanha, França, Finlândia, Coreia do Sul, Luxemburgo, Canadá, República Tcheca, Países Baixos, Estados Unidos, México, Noruega, Reino Unido, Chile, Portugal, Japão, Suécia, Suíça, Eslováquia, Eslovênia, Turquia, Espanha, Grécia, Nova Zelândia, Hungria, Israel, Itália e Letônia. Em junho de 2017 o Brasil deu entrada como processo para integrar o grupo.

¹¹ O Grupo Banco Mundial é formado por: a) O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); b) A Corporação Financeira Internacional (IFC); c) O Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); d) A Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); e) O Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). O Banco Mundial foi fundado em 1945 e é parceiro do Brasil há 60 anos.

outros. E que interseccionam vulnerabilidades e violências no discurso e na prática da “cidadania sacrificial” vigentes na racionalidade neoliberal (Brown, 2019, p. 54).

Para Laval (2019), existe “um quadro mundial de políticas educacionais, centros de poder supranacionais, lugares de elaboração de conceitos e políticas fora dos ministérios e das universidades [...]” que estão orientando os sistemas educacionais como uma “força impositiva”, disseminando uma linguagem unificada que atua como “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Laval; Dardot, 2016, p. 21).

Ainda de acordo com Laval e Dardot (2016, p. 21) “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades”, apresentando como particularidade a atuação sobre os mecanismos de subjetivação humana, com a intenção de padronizar formas de ser e de existir no mundo, por meio da “relação entre as instituições e a ação individual” (Laval; Dardot, 2016, p. 133).

Sendo assim, temos a OCDE e o BM com atuação relevante na área da educação, ambos criados em um contexto pós-guerra e, a princípio, a educação não era o enfoque principal. Diante disso, questionamos: Por que essas instituições se voltaram para a educação? Quais são suas recomendações para o Brasil? Quais os objetivos dessas recomendações? Como o Brasil vem aplicando-as?

Para traçar a influência do BM e da OCDE nas políticas educacionais brasileiras e, de modo específico, a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), que se pauta no discurso de melhorar qualidade educacional, torna-se necessário voltar, à década de 1990, em que os princípios neoliberais balizaram a reforma do Estado e da Educação.

A influência dessas instituições na educação brasileira intensificou-se durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Essa influência, de acordo com as diretrizes educacionais da época, está relacionada ao fato de muitos governos manterem vínculos econômicos com esses organismos, frequentemente por meio de empréstimos financeiros. No entanto, é importante destacar que, embora exista uma relação de dependência econômica, ela não se configura como unilateral. Como ressalta Pires (2018, p. 167), não há uma imposição direta, mas sim uma convergência entre as orientações políticas dos governos e as diretrizes promovidas pelas organizações internacionais.

A influência desses organismos, em grande parte nos países da América Latina, não ocorre sem embates e correlação de forças, especificamente no campo educacional, seja por parte de uma parcela da comunidade acadêmica ou através dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem nas escolas. Nesse sentido, o “receituário” proposto por tais organismos defende que a educação seja orientada para que se privilegie a formação, para o atendimento, essencialmente, das necessidades do mercado, e não visando à emancipação dos indivíduos, ao protagonismo de ideias e ações. (Pires, 2018, p. 168)

Logo, o intuito dessa agenda global consiste em padronizar a educação e impor sobre os sujeitos formas de ser e de estar em sociedade, com uma formação educacional que atenda às necessidades dos atores privados, por isso, é importante atentarmos para a redefinição do que se entende por educação. Portanto, apontam para uma concepção de educação, simplificada no estabelecimento de competências a serem incorporadas aos currículos escolares, como processo de padronização. Além disso, uma gestão focada em resultados, que tensiona cada vez mais a redefinição da formação dos jovens.

3.4 Ideias em rede para a educação

Os fatores discutidos no tópico anterior refletem o crescente interesse nos processos de globalização nos últimos anos, impactando diretamente as políticas educacionais. Nesse contexto, a rede, conforme abordada na perspectiva teórica de Ball, ilustra as influências que organismos e atores políticos exercem sobre as políticas educacionais, situando essas relações dentro do amplo projeto da globalização. Ball (2014, p. 30) descreve a rede como um “modo chave e um dispositivo da atenção”, funcionando como um tecido conectivo que une e confere certa durabilidade a interações sociais distantes e efêmeras. De maneira semelhante, Peck (2003, p. 229) se refere a “sistemas circulatórios que conectam e interpenetram”, ressaltando a interconexão das redes no cenário global.

A partir dessa dinâmica de redes, Costa e Guerra (2025) apontam que a governança representa uma nova configuração do Estado, em que o poder estatal não é negado, mas sua forma de exercício se transforma. Nesse processo, surge “uma nova modalidade de poder público, agência e ação social, e, de fato, uma nova forma de Estado” (Ball, 2013, p. 180). Brown (2015) complementa essa análise, destacando que a governança implica uma transição do modelo tradicional, baseado em comando e controle hierárquico – presente em corporações, estados e agências sem fins lucrativos – para um modelo de governança em rede, mais integrado e cooperativo. De acordo com Ball (2013), as redes abrem espaço para novos tipos de debate nas políticas públicas, muitos dos quais “incorporam e disseminam narrativas de soluções

empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais” (Ball, 2013, p. 181). Esse movimento resulta em uma nova política educacional, centrada nos interesses do mercado, materializada por meio das chamadas “redes políticas” (Ball, 2007, 2013, 2014), que conectam diferentes atores e influenciam as direções tomadas pela educação globalmente.

Ao analisar a rede de influências que tem formulado ideias e disseminado projetos para a educação no Brasil, é essencial destacar alguns dos principais atores que têm exercido uma influência mais ativa nas políticas educacionais do país. Entre esses, podemos citar organizações como Atlas Network, Instituto Liberdade, Todos pela Educação, Fundação Lemann, entre outras, que serão detalhadas posteriormente. Essa rede de mantenedores e apoiadores da educação reflete a diversidade de participantes, que vão desde *think tanks* (institutos, organizações e pesquisadores-consultores dedicados à produção e definição de conhecimentos sobre temas políticos, científicos e econômicos) até grupos que, embora não estejam diretamente relacionados ao setor educacional, desempenham um papel importante, como empresas, bancos, associações, fundações e redes de televisão.

Contudo, destacamos um ator que tem sido essencial nesse processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que tem atuado a frente das formações e modificações necessárias para o processo de efetivação dessa reformulação educacional.

Com o surgimento no ano 2000, o ICE, juntamente com seus parceiros desenvolve atividades, que de acordo com a sua proposta tem como foco os Jovem e a construção do seu Projeto de Vida do ensino público no país. Para Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262), “o ICE é, em verdade uma organização social que, com a roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), atua ampliando seus territórios e de seus parceiros”, desse modo, esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados.

Nesse contexto, o conjunto de operações do ICE em escolas torna possível uma leitura das mesmas como uma atuação em rede, consumindo as facilidades técnicas e informacionais a seu favor. Para tanto, atribui às escolas os fixos do território e os fluxos principais tornam-se seus princípios e sua lógica a ser disseminada na sociedade por meio da educação básica.

Estas organizações apresentam, nos dias atuais, grande capilaridade na sociedade civil e política, buscando promover, por dentro e por fora do Estado estrito, seus projetos e programas político-econômicos. Para tal, as organizações têm seus intelectuais orgânicos, uma gama de especialistas que realizam palestras, cursos de formação, escrevem colunas em jornais e revistas

da grande imprensa, artigos nas páginas da internet das próprias organizações, buscando influenciar a opinião pública de acordo com os interesses da economia de mercado. (Colombo, 2018, p. 78)

Ball (2014, p. 49) evidencia o quanto existe investimento e disputas em torno das construções políticas que contam com “[...] o papel do setor privado, os atores de políticas do setor privado, as *think tanks* neoliberais e fundações filantrópicas internacionais e negócios”.

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Ball (2014) publicados no livro *Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, mostra como funciona a lógica das políticas globais de educação que impacta tantos países, inclusive o Brasil, de forma mais contundente, o autor demonstra como certos mercados globais de educação se configuram, e como se transformaram em um negócio de escala global.

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas. (Ball, 2014, p. 220)

Como essas redes apresentam soluções colaborativas e ideias “inovadoras” que foram bem sucedidas em outros países, acabam convencendo e vendendo sua ideia aos demais. Assim, são construídas participações multifacetadas “entre governos, agentes nacionais, transnacionais (BM, OCDE), Organizações Não Governamentais (ONGs), *think tanks* (pesquisadores, consultores individuais e/ou associados a empresas que prestam serviços educacionais) e outros grupos (como associações religiosas)”. (Melo, 2018, p. 46)

De acordo com a investigação de Ball (2014, p. 50) a *Atlas Economic Research Foundation*¹², cuja sede é em Washington e foi fundado pelo empreendedor britânico Antony Fisher, que defende as ideias neoliberais por todo o mundo e tem quase 500 organizações em quase 100 países. Sua “missão” é de “[...] fortalecer o movimento de liberdade mundial cultivando uma rede altamente eficaz e expansiva que inspira e incentiva todos os indivíduos e organizações comprometidas a alcançar um impacto duradouro”. Além disso, o autor evidencia que a *Atlas Network* é apenas uma parte, “[...] uma pequena fatia de uma enorme gama de eventos diversos e multifacetados, mobilidades, interações e conexões seguindo algumas ‘setas’, que conectam

¹² O Atlas Network (*Rede Atlas*), anteriormente conhecido como Atlas Economic Research Foundation (*Fundação Atlas de Pesquisa Econômica*), é uma organização não-governamental, sediada nos Estados Unidos, que promove treinamentos, conexões e subsídios para grupos libertarianistas e pro-livre mercado em todo o mundo.

elementos dentro de uma rede”.

Miranda e Vilanova (2020) enfatizam que a *Atlas Liberty Network* constitui-se como uma meta-*think tank* que atua como um nódulo da rede, articulando, promovendo e financiando a circulação e a reiteração de “publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas” (Ball, 2014, p. 55). De acordo com o site da *Atlas Network*¹³, sua missão é “aumentar a prosperidade global fortalecendo uma rede de organizações parceiras independentes que promovem a liberdade individual e estão comprometidas em identificar e remover barreiras ao florescimento humano”. Para Ball (2014, p. 50), “a Atlas apresenta uma mensagem simples, facilmente compreendida por políticos e formuladores de política em diversas localidades”.

Mélo (2018, p. 140) destaca que é “possível confirmar e ir além de tal perspectiva ao analisar no campo dessa pesquisa os “parceiros” da Atlas no Brasil, os quais se fundamentam no estado de direito, no respeito à propriedade privada, no livre mercado, na produtividade, na responsabilidade individual”, ademais, “na liberdade individual, na meritocracia, no empreendedorismo, na eficiência, eficácia e efetividade e na criação de conhecimento”.

Nesses aspectos, realizamos um levantamento em *sites* acerca dos *think tanks*, e identificamos que no relatório atual, o Brasil vem ocupando uma posição tida como de destaque, sendo o nono colocado em número de *think tanks*, com 190 instituições. Além disso, no ano de 2020, algumas *think tank* brasileiras tiveram destaques, como: Fundação Getúlio Vargas (FGV); Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP); Centro Brasileiro de Relações Internacionais (Cebri); Brics Policy Center; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Fundação Fernando Henrique Cardoso (FHC); Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap); Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV USP); Instituto Millenium; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP); Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase).

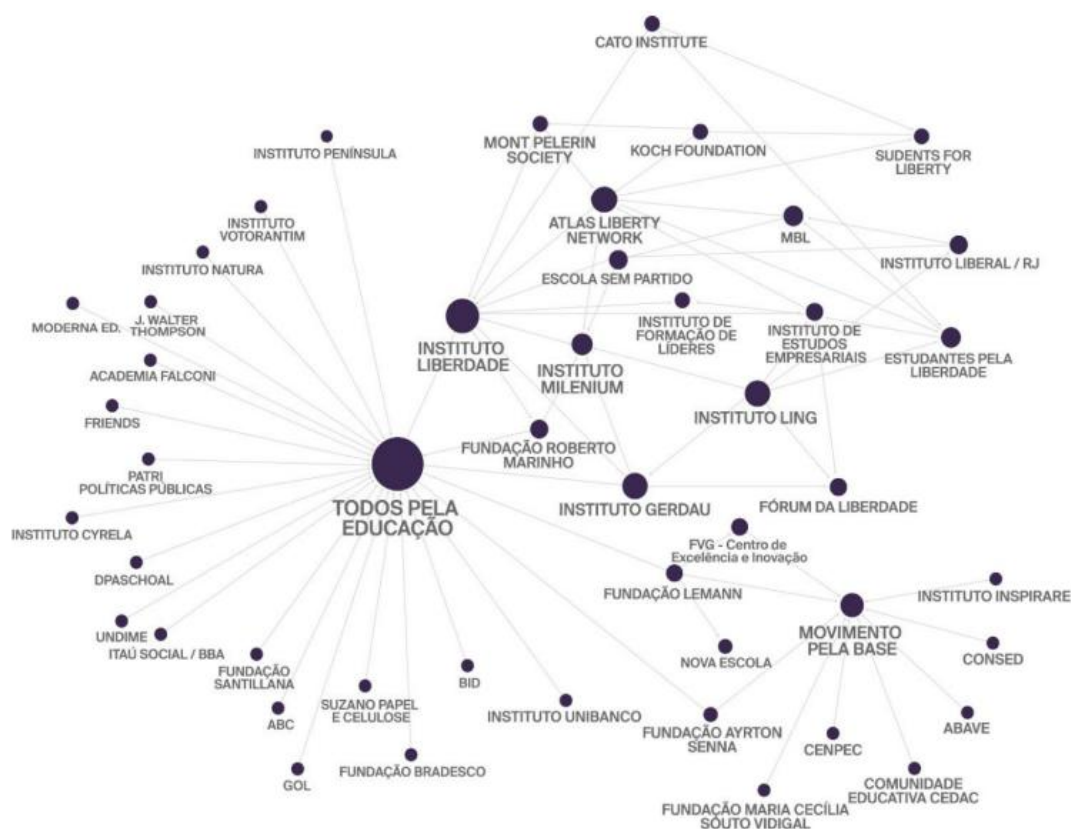
O Brasil, especificamente, é o país latino-americano com o maior número de *think tanks* listadas como parceiras pela Atlas, destacando os seguintes grupos: Estudantes pela Liberdade (Belo Horizonte); Instituto Atlantos (Porto Alegre); Instituto de Estudos Empresariais (Porto Alegre); Instituto de Formação de Líderes (Belo Horizonte); Instituto de Formação de Líderes – SP (São Paulo); Instituto Liberal (Rio de Janeiro); Instituto Liberal de São Paulo (São Paulo); Instituto Liberdade (Porto Alegre); Instituto Ludwig von Mises Brasil (São Paulo); Instituto Millenium (Rio de Janeiro); Líderes do Amanhã Institute (Vitória); Mackenzie Center For

¹³ Consulta realizada no site da *Atlas Network* em 2022.

Economic Freedom (São Paulo); Students for Liberty Brasil (São Paulo).

A rede política em que os atores políticos vêm atuando de forma expansiva, estratégica e objetiva para manutenção da governamentalidade neoliberal no Brasil, constitui-se como um importante elemento no contexto de influência. Miranda e Vilanova (2020) nos fornece um mapa da rede Atlas Liberty Network no Brasil, que destaca as conexões entre instituições que à compõem e suas ramificações em organizações análogas. No mapa seguinte, apresentado na figura é possível identificar os diferentes atores que têm influenciado as políticas educacionais brasileiras.

Figura 4– Atores coletivos de influência em políticas educacionais no Brasil



Fonte: Miranda e Vilanova (2020, p. 1085).

Os autores representam a topografia de uma parte da rede de conexões que a Atlas tem no Brasil, isso porque os integrantes das organizações passam a se ramificar, “capilarizando e encadeando as relações por meio de parcerias e financiamento de programas” (Miranda; Vilanova, 2020, p. 1087).

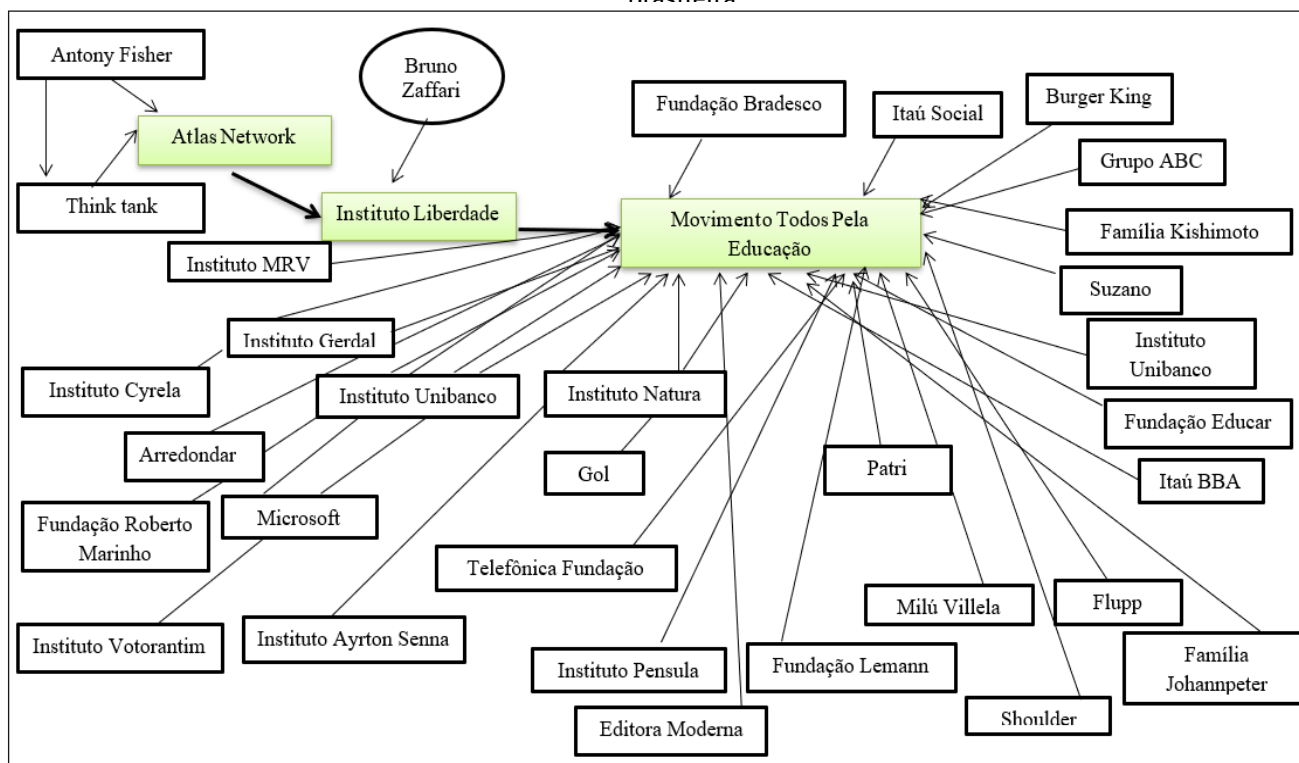
Ademais, Miranda e Vilanova (2020) se debruçam em estudar seis *think tanks*, sendo elas: Instituto Liberal (Rio de Janeiro), Instituto Millenium (Rio de Janeiro), Instituto Liberdade

(Porto Alegre), Instituto de Estudos Empresariais (Porto Alegre) e o Students for Liberty). Segundo os autores “essas instituições mantêm papel estratégico na ramificação da Atlas, atuando como núcleos multiplicadores de instituições análogas e na formação de líderes (como o Movimento Brasil Livre, criada por ex-integrantes da *Students for Liberty Brasil*)”. (Miranda; Vilanova, 2020, p. 1088)

Dentro do mesmo estudo, os autores identificaram a influência na produção de políticas educacionais, do Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base, que são financiados pelo o Instituto Lemann.

Sendo assim, é necessário compreender como essas articulações estão postas, e como se articulam em redes. Para isso, trouxemos o mapa de rede construído por Rodrigues (2020), que apresenta os mantenedores, apoiadores e empreendedores que influenciam a educação no Brasil.

Figura 5- Mapa da rede de mantenedores, apoiadores e empreendedores que influenciam a educação brasileira



Fonte: Rodrigues (2020, p.61).

Conforme esse conceito de governança, o que se observa é o que Ball (2014, p. 31) descreve como governança em rede, entendida como “[...] um processo de resolução de problemas ‘compartilhado’, que oferece oportunidades para uma maior variedade de atores

participarem do trabalho de governança do que anteriormente”. Esse modelo reflete uma abordagem mais colaborativa na gestão das políticas públicas, como a educação, utilizando indicadores organizacionais e empresariais para tratar das questões educacionais de maneira mais ampla e integrada.

Dentro dessa propositura, os atores políticos, tidos como mantenedores, apoiadores e empreendedores das políticas educacionais brasileiras mantém a disseminação de discurso neoliberal por meio de projetos e estudos para a esfera das políticas públicas. Desse modo, os institutos são considerados,

[...] canais locais em uma rede internacional de relações para difusão de conhecimento e de informação - neoliberalismo ‘tamanho único’ – e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a educação. (Ball, 2014, p. 62-63)

Rodrigues (2020) evidencia que o Instituto Liberdade atua na rede política através de parceiros, como o Movimento Todos Pela Educação, que cria propostas para as reformas educacionais brasileiras. É constituído por um grupo de empresários que buscam direcionar as reformas para obter uma educação de “boa qualidade”. Para Ball (2014, p. 31), esse processo estaria voltado para resolver problemas da educação do país, mas, especificamente, é “[...] um processo de resolução de problemas ‘compartilhado’ que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade de atores do que anteriormente”. Ainda de acordo com o autor (2014, p. 220), as redes políticas, denominadas por ele, como os “novos agenciamentos de política”, estão se estabelecendo em um novo cenário, influenciado por ideais e práticas neoliberais. Os espaços políticos se situam entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, indo além dos locais tradicionais de circulação e formulação de políticas, indicando que há uma transformação na maneira como as políticas são discutidas, desenvolvidas e implementadas. Assim, as redes e formas de atuação se tornaram múltiplas.

3.4 Os discursos educacionais que emergem da racionalidade neoliberal

A partir do que foi discutido anteriormente, evidenciamos que existem movimentos, institutos, grupos que inserem de forma abrangente e aprofundada o neoliberalismo em nível

mundial. Por essa razão, a concepção de educação de tais esferas necessitam de uma análise teórica adequada, que nos permita interpretá-la, sobretudo no cenário nacional.

A experiência brasileira com as *think tanks* iniciou-se na década de 1980, com a participação de setores da burguesia, os quais estavam insatisfeitos com a Nova República e com as consequências de deliberações que aprovaram a Constituição de 1988. Todo processo histórico da organização, da estruturação e do modo de operação se deram desde a redemocratização do país. Esse processo inicial foi liderado por empresários ligados a grandes grupos econômicos, nacionais e internacionais, além de contar com as organizações precursoras, o Instituto Liberal (IL), e o Instituto de Estudos Empresariais (IEE).

O IEE, desde 1988, organiza o Fórum da Liberdade, que é um importante evento que ocorre anualmente no Brasil e na América Latina, auxiliando na ampliação da rede e incentivando a preparar novas lideranças, com base nos conceitos de economia de mercado e livre iniciativa. No mais, uma das principais atribuições do IEE é a formação dessas lideranças com capacidade empreendedora.

A partir dos anos 2000, tivemos uma expansão expressiva do número de *think tanks*, não só no Brasil, mas também no mundo, e consequentemente os discursos neoliberais se tornaram mais agressivos. No mundo, em 2008, passamos de 5.465 para 8.248 em 2019, já no Brasil, cresceu de 30 para 103.

Como por exemplo, a Fundação Lemann (FL), que de acordo com o site¹⁴ é uma organização de filantropia familiar, sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil. Nascida em 2002, atua com dois pilares, sendo esses a educação e lideranças. A FL é umas das instituições privadas mais atuantes no campo da educação no Brasil.

Outro instituto liberal que exerce grande influência no Brasil, é o Instituto Milenium (IMIL), fundado em 2005 e que foi lançado em 2006 no fórum da Liberdade, conta com a participação e influência de empresários e a mídia tradicional, reúne formadores de opinião e intelectuais de direita, estes produzem conteúdos que são disseminados por todos os tipos de mídias. O IMIL¹⁵ “com um quadro de formadores de opinião e influenciadores, o *think tank* promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, economia de mercado, democracia representativa e Estado de Direito”. (Instituto Milenium, 2023)

¹⁴ Site da Fundação Lemann: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>

¹⁵ Site do Instituto Milenium: <https://www.institutomillenium.org.br/sobre-nos/>

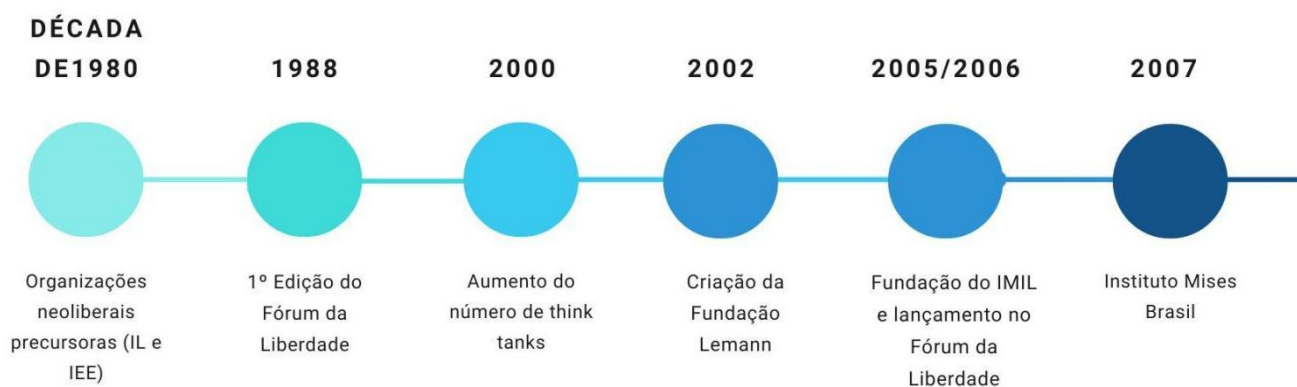
Gross (2004, p. 145) ressalta que,

[...] os Institutos Liberais dedicam-se à atividade política e ideológica de defesa e divulgação dos preceitos do neoliberalismo. Para isso, desenvolvem um trabalho de dupla natureza: doutrinação ideológica entre as elites brasileiras, especialmente aqueles segmentos considerados formadores de opinião – universitários, jornalísticos, políticos, militares, jurídicos e intelectuais em geral; e formulação de estudos e propostas de projetos de políticas públicas de cunho liberal.

Nesses aspectos, também destacamos o Instituto Mises Brasil (IMB), fundado em 2007, que é o alicerce das perspectivas extremistas, assentados em abordagens de fundo ético. Além desse, podemos destacar outras organizações, como os Estudantes pela Liberdade (EPL), Movimento Brasil Livre, e, por fim, o Brasil Paralelo (BP). Sendo assim, essas organizações refletem a ação política de uma nova geração de ativistas de direita no Brasil, pautados pela racionalidade neoliberal.

Conforme exemplificado abaixo, a partir da linha do tempo do avanço das organizações neoliberais brasileiras.

Figura 6- Linha do tempo das organizações neoliberais brasileiras



Fonte: elaboração própria (2022).

Nessa perspectiva, esses atores políticos têm se direcionado para o campo das políticas educacionais brasileiras, a partir das articulações de discursos voltados para a educação. É necessário ressaltar que a concepção de educação dessas organizações, principalmente as precursoras, se constituem tanto de argumentos neoliberais como neoconservadores.

Ao mesmo tempo em que essas instituições defendem o enxugamento do Estado no que se refere ao investimento em educação pública e apresentam propostas de concessão de

vouchers para custear a educação básica na seara privada; promovem o lema ‘meus filhos, minhas regras’, e se contrapõem as discussões sobre gênero, sexualidade, religiões de matrizes africanas, direitos humanos, inclusão, dentre outras pautas de caráter antidiscriminatório; defendem os ideais de educação baseada em competências e habilidades, escolhas dos sujeitos, campos de experiências, projeto de vida, formação empreendedora, tecnicista; defesa da falácia do ‘marxismo cultural’ e o ataque a teóricos educacionais brasileiros renomados, como o Paulo Freire; dentre outros discursos.

Um exemplo é o relatório do Instituto Millenium, intitulado “Um plano Robin Hood para educação no Brasil: uma estratégia para melhorar a equidade e a qualidade do ensino sem aumentar o gasto público”, de Marcos Ricardo dos Santos¹⁶, Anamaria Camargo¹⁷ e Leonardo Regazzini¹⁸. A ideia principal, é indicar novos caminhos para a educação pública, fazendo uso fortemente do setor privado para acentuar essa “qualidade” do ensino no país. Por isso, sugerem o programa de *vouchers*, como um caminho alternativo para que não haja necessidade de um aumento de recursos nesse setor.

Ainda de acordo com o relatório, para que o programa tenha sucesso, “o primeiro princípio a ser respeitado é o da simplicidade: o Estado deve se limitar tão somente a repassar o valor do voucher para as famílias, sem estabelecer regras ou condicionantes muito detalhadas para as escolas ou para as famílias” (Instituto Millenium, 2023, p. 3). Ademais,

[...] as escolas devem estar livres para negociar preços e condições com as famílias. Só assim os mecanismos de livre mercado poderão atuar de forma a promover uma competição franca entre as diversas escolas e, assim, possibilitar a ocorrência de lucros apenas marginais para os ofertantes, que devem estar em permanente competição – o que é próprio de um mercado com ampla concorrência. É justamente a competição entre os ofertantes para satisfazer os seus clientes – no caso, os estudantes e suas famílias – que servirá como motor para uma melhoria contínua de qualidade no ensino. (Instituto Millenium, 2023, p. 3)

Os ideais defendidos nesse relatório demonstram o que Laval (2019) aponta como o argumento da ideologia neoliberal no que se refere à ingerência do Estado na educação, em que questiona a própria intervenção do estado na oferta de ensino. O autor analisa que, segundo essa

¹⁶ Mestre em Economia; especialista em Gestão de Assuntos Públicos e jornalista. Foi colaborador da revista Superinteressante, da Gazeta do Povo, EBC, STF e ONU. É autor do livro *Vouchers na Educação: o pobre e o rico na mesma escola*.

¹⁷ Mestre em Educação, palestrante, escritora e consultora para políticas educacionais liberais. Presidente do Instituto Livre pra Escolher e Assessora de Educação na Câmara dos Deputados.

¹⁸ Professor de Economia, é bacharel, mestre e doutor em Economia pela USP. Também é bacharel em Ciências Sociais, foi membro do Conselho de Administração do Livres e é membro do seu Conselho de Beneméritos.

doutrina não há nenhuma razão para que os benefícios que são esperados no mercado e na concorrência, em especial no que se refere ao desempenho, não possam ser esperados do meio escolar, desse modo, Laval (2019) observa que essa concepção leva a uma visão da escola, seja ela pública ou privada, como uma empresa sob concorrência que tem por intuito atrair cliente com ofertas atraentes.

O neoliberalismo, de acordo com Brown (2016), é melhor entendido não apenas como política econômica, mas como uma racionalidade governante que dissemina valores e métricas de mercado para todas as esferas da vida e interpreta o próprio humano exclusivamente como *homo oeconomicus*. O neoliberalismo, portanto, não apenas privatiza – entrega ao mercado para produção e consumo individual – o que antes era apoiado e valorizado publicamente. Em vez disso, formula tudo, em todos os lugares, em termos de investimento e valorização de capital, incluindo e especialmente os próprios humanos.

[...] trata-se de desdobrar o modelo econômico, o modelo oferta e procura, o modelo investimento-custo-lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família. (Foucault, 2008, p. 332)

Segundo Reis (2020), a ascensão da racionalidade neoliberal representa um deslocamento significativo nas práticas de governo. Essa mudança implica a substituição do paradigma "soberania-sujeito de direito" pelo conceito de "*homo oeconomicus*", em que o mercado passa a ocupar o papel de regulador social, influenciando diretamente as políticas governamentais e estruturando-as de acordo com uma lógica econômica.

Nesse contexto de análise, Laval e Dardot (2016) caracterizam o neoliberalismo como uma nova governamentalidade, que direciona as instituições e a conduta dos indivíduos mediante “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)

Um ponto importante que Brown (2016) destaca é que essa nova orientação normativa se dá em nome e nas margens de manobra associadas à liberdade individual na ordem capitalista e no âmbito de uma democracia liberal. Em outras palavras, ela governa por meio da liberdade e opera nas margens segundo as quais os indivíduos atuam, ensejando que eles próprios se conformem a ela (Brown, 2019). O conteúdo genérico dessa normatização tem por base a

“generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. (Laval; Dardot, 2016, p. 17)

Dessa forma, as influências dessas *think tanks* e desses organismos multilaterais tem sido evidenciada na educação brasileira desde o início do século XXI, mas a partir do processo de ruptura democrática vivenciado em 2016 com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, um novo capítulo da agenda neoliberal se instaura na sociedade brasileira. É nesse período de fragilidade política que se apresenta a Reforma do Ensino Médio, como materialização dessa influência neoliberal, ao mesmo tempo que temos o desdobramento dessa medida como um ataque ao próprio direito à educação, Ball (2014) destaca que os processos de reforma educacional, as iniciativas para a melhoria das escolas e a instabilidade política associada criam oportunidades de negócios para empresas que oferecem serviços educacionais. Assim, daremos ênfase a essa discussão no próximo capítulo.

4 ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: CONFIGURAÇÕES E RECONFIGURAÇÕES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A essência inteira de uma coisa, é o que constitui a reunião de todas suas partes, é o vínculo necessário entre os diferentes elementos que o constituem (Foucault, 2008, p. 342).

Este capítulo aborda a análise do processo de construção das políticas educacionais voltadas ao ensino médio no contexto nacional, focalizando a Reforma do Ensino Médio e os debates que configuram o componente curricular Projeto de Vida. Com base na distinção teórica entre efeitos de primeira e segunda ordem (Ball, 1994), são examinados os direcionamentos, conflitos e ajustes que sustentam as políticas educacionais e suas reconfigurações ao longo do tempo. A análise considera, também, o marco histórico e legal que molda o ensino médio no Brasil, destacando a influência do neoliberalismo na educação.

As políticas públicas no campo educacional refletem intensamente disputas de interesses e pactos institucionais, como discutido no capítulo anterior. Seguindo nossa base teórica, compreendemos que essas políticas, embora textuais, têm um caráter performativo que impõe restrições materiais e cria possibilidades específicas. Na esteira do neoliberalismo, emerge a ideia de performatividade, que envolve a produção de parâmetros de avaliação e comparação, influenciando o comportamento e as práticas de indivíduos e instituições educacionais. Conforme Dametto e Esquinsani (2015), a performatividade abrange fenômenos que destacam o desempenho visível e comparável dos agentes sociais, traduzido em discursos que incitam adesão ou resistência aos padrões estabelecidos.

O neoliberalismo, conforme exposto por Brown (2016), foi consolidado ao longo de três décadas, transformando-se em uma racionalidade governamental que impregna todos os aspectos da vida humana, orientando-os de acordo com uma lógica econômica. Dessa forma, toda conduta humana passa a ser concebida e avaliada com base em métricas econômicas, mesmo quando não diretamente monetizáveis. Nesse cenário, o ser humano é reduzido à figura do *homo oeconomicus*, posicionando-se como um agente econômico em todas as esferas da existência.

No tópico seguinte, apresentamos um panorama histórico das políticas educacionais voltadas ao ensino médio no Brasil e suas consequências para o desenvolvimento do Novo Ensino Médio e do componente Projeto de Vida, destacando o papel do neoliberalismo na formação da política educacional contemporânea e suas implicações no processo de subjetivação e preparação dos jovens para o mercado.

4.1 Ensino Médio no Brasil: um ciclo educacional controverso

A história do ensino médio no Brasil é permeada por contradições, avanços e retrocessos, refletindo as dinâmicas das políticas educacionais ao longo dos anos, que, muitas vezes, se mostram elitistas e excludentes. As mudanças curriculares, em grande parte, acompanham as transições políticas, com novas medidas sendo propostas e implementadas, mesmo que de forma indireta. O ensino médio exemplifica essa realidade, marcando o confronto entre as tensões das bases materiais de produção (Corso & Soares, 2014), ao mesmo tempo em que evidencia os limites e as possibilidades de superação histórica. Conforme aponta Kuenzer,

[...] a história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 2000, p. 49).

Ainda que o foco do nosso trabalho seja o componente curricular Projeto de Vida, direcionado a partir da Reforma do Ensino Médio que se inicia no ano de 2016, é importante considerar o que ocorreu antes, as disputas, tensões, avanços e retrocessos para que possamos compreender o que de fato se configura como ‘novo’ dentro dessa política. Nossa pretensão não é aprofundar no contexto histórico, mas apresentar configurações que foram importantes para a construção dessa etapa da educação básica.

O ensino médio assumiu, ao longo do tempo, diferentes características. Para alguns teóricos, como Felipe (2000) e Garcia (1999), essas diferentes características e diversidades têm comprometido a construção de uma identidade para essa etapa de formação. Garcia (1999) caracteriza essa etapa da educação como “continuidade descontínua”, para retratar o percurso controverso desse ciclo educacional.

Desde o início, o ensino médio, como afirma Lins (2007, p. 38), “apresentou contradições e dualidades que permanecem na atualidade, e se refletem, por exemplo, na ausência de objetivos e perspectivas mais definidas quanto ao seu papel”. Por isso, as mudanças de governo e consequentemente de ministros da educação, faz com que se crie novas propostas e políticas para essa etapa, mas não existe uma definição quanto aos seus objetivos.

Ao falarmos em educação no Brasil, é preciso voltar ao processo de colonização, marcado pela presença, majoritariamente, de portugueses. Essa relação ficou marcada pelos interesses econômicos, afinal, o Brasil possibilitava muitas perspectivas de comércio. Diante

disso, vieram os jesuítas, com direcionamento missionário e pedagógico de converter os índios e assim impedir que desviassem da fé cristã, e também, de manter os colonos fies à igreja católica. Os jesuítas vieram “em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia” (Saviani, 2007, p. 41), deixando claro o interesse monetário pela colônia, tanto por parte do Rei quanto da aristocracia portuguesa e da “burguesia¹⁹ - mercantilista”, a qual começou a ascender economicamente.

É possível identificarmos, nesse período, a presença do discurso religioso²⁰ conectado à educação. Conforme afirma Pedrosa (2007, p.38), “é através do discurso que as instituições, entre elas, a Igreja, garantem a aprendizagem de suas crenças e a transmissão da sua legitimidade para prescrever os preceitos destinados a regular os comportamentos e para interferir quando necessário”. Desse modo, o discurso religioso, dentre suas funções é também pedagógico, e através dele que a educação no Brasil no período da colonização, começou a existir e a se consolidar. No mais,

além das crianças indígenas, havia os filhos dos colonos, os quais não recebiam os mesmos tratamentos dados aos índios. As primeiras escolas separavam os “catequizados e instruídos”, ou seja, ao indígena era reservada apenas a educação jesuítica, a cristianização, a pacificação para o trabalho escravo. Para os filhos de colonos, a leitura e a escrita eram relevantes e tinham um papel fundamental na formação de uma elite agrária letrada. É nesse momento que já percebemos a **dicotomização/dualidade da educação no Brasil**, a qual perdura nos dias atuais com as devidas proporções, uma **formação para o trabalho**, proposta pelos cursos técnicos e profissionalizantes, e uma formação para os intelectuais, que cursarão o ensino superior. Com essa separação/segregação, colégios foram propostos e cursos foram montados, como o de Humanidades, que incluía Letras, Filosofia e Ciência, e Teologia e Ciências Sagradas, assim, os jesuítas ainda mantiveram o monopólio do ensino no Brasil (Galvão, 2020, p. 67 grifos nossos).

Mesmo após o século XVII, a educação brasileira não apresentou mudanças significativas em relação ao período jesuítico, marcado pelo processo de aculturação e pelo

¹⁹ É anacrônico mencionar o termo burguesia em 1600, uma vez que esse conceito é adequado ao contexto das revoluções burguesas no século XVIII.

²⁰ De acordo com Citelli, o discurso religioso tem um caráter autoritário, “a presença de estratégias persuasivas discursivas, a colaboração quase que nula do receptor e a imposição através da palavra são características inerentes ao discurso religioso e que corroboram para seu status de formação discursiva de caráter autoritário. É possível percebermos que o uso frequente de metáforas e de parábolas são exemplos de formações metafóricas utilizadas para representar situações do cotidiano humano; de antíteses, oposições clássicas e extremistas como céu e inferno, bom e mau, Deus e Diabo; do modo imperativo, imposição através do modo verbal; de vocativos ou sintagmas cristalizados, expressões consolidadas e características do discurso como ‘todo poderoso’, ‘Pai Eterno’, são estratégias para a argumentação e persuasão” (Citelli, 2006, p. 45).

monopólio educacional exercido pela Companhia de Jesus. No entanto, um marco importante ocorreu com a reforma pombalina (1750–1777), conduzida pelo Marquês de Pombal, que, influenciado pelos ideais iluministas, promoveu a expulsão dos jesuítas e iniciou a reestruturação do ensino no Brasil. Entre as medidas adotadas, destaca-se a criação das aulas régias, destinadas a suprir as disciplinas anteriormente ministradas pelos jesuítas. Já a Proclamação da República, em 1889, reforçou as aspirações por emancipação política e contribuiu para a ampliação do debate sobre a educação, embora as mudanças efetivas tenham ocorrido de forma lenta e desigual.

Entretanto, as medidas adotadas por Pombal, que se direcionava à educação no Brasil não obtiveram êxito, devido à dificuldade de mão de obra especializada, pela própria questão econômica e pelos resquícios da educação impostas pelos jesuítas. Apesar disso, as aulas régias, foram as primeiras experiências promovidas pelo Estado na história da educação brasileira, e consolidou a perspectiva de que a educação passaria a ser responsabilidade do Estado. É importante ressaltar que esse formato de sistema servia a poucos, em sua maioria aos filhos das elites coloniais, prevalecendo a dicotomia e a exclusão social identificadas no período jesuítico.

No século XIX, a ênfase se deu na educação superior, sendo assim, não houve uma discussão com destaque para o que hoje classificamos como educação básica. No ano de 1834, ocorreu uma reforma no ensino, de acordo com Galvão (2020, p. 67), “a Coroa ficou responsável por promover e regulamentar a educação superior e as províncias promoviam a educação elementar e secundária”, o que estimulou a descentralização no ensino e impulsionou as desigualdades já existentes, assim, “a educação da elite ficou a cargo da Coroa e a educação do povo era responsabilidade das províncias” (Galvão, 2020, p.68).

No século XX, o positivismo impulsiona a luta pela escola pública, laica e gratuita (Galvão, 2019). Com o desenvolvimento industrial, no período da Era Vargas (1930 – 1945) e com a forte urbanização, passou a ser exigido novas demandas de formação para os jovens, pois “não atendidas pelo ensino técnico voltado à produção artesanal e manufatureira, sendo necessária uma nova estrutura no âmbito da formação profissional” (Manfredi, 2002, p. 35).

Foi justamente nesse período de industrialização e urbanização, que o ensino profissional e técnico-industrial para o operariado foi ganhando espaço, afinal existia novas exigências em termos de escolarização e de qualificação profissional para a ocupação de diferentes espaços de trabalho (Manfredi, 2002).

Essas perspectivas reformistas se perpetuaram ao longo da história da educação brasileira. De acordo com Corso e Soares (2014), desde o início da organização escolar

brasileira, a dualidade constitui o currículo das escolas, até mesmo no período de diferenciação restrita aos cursos primário e ginasial. O curso ginasial, por exemplo, era destinado a uma formação para o trabalho (normal, técnico comercial, técnico agrícola) e não possuía acesso ao ensino superior. Já o ensino comercial, que foi organizado a partir do decreto 20.158/31 indicava dois ciclos, sendo eles: Secretariado, Guarda-livros, Administrador-vendedor, Atuário, Perito-contador; os dois últimos, com direito ao curso superior de finanças. Sendo esse, um dos paradoxos da nossa educação.

Diante disso, ficava explícita a diferenciação da educação, pois, para as elites, outra trajetória era delineada. Existia um ciclo: ensino primário; em seguida, secundário propedêutico que era complementado pelo ensino superior e que passava a ser dividido por ramos profissionais. Além disso, o acesso ao ensino superior ocorria por meio de exames. É notória a distinção da trajetória educacional dos que ficariam encarregados das funções intelectuais e dos que desempenhariam funções instrumentais.

No mais, tivemos a Reforma Francisco Campos (1931) que estabeleceu a nível nacional, a modernização do ensino secundário, fixando medidas com a ideia de organizar essa etapa da educação, dentre as medidas estão, “o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal” (Dallabrida, 2009, p. 187). Além disso, a Reforma Francisco Campos se destaca por ter estabelecido mecanismos disciplinares, tinha o intuito de autorregulação “para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (Dallabrida, 2009, p. 189). Contudo, essa nova configuração não alterou a dualidade existente, apenas estruturou o ensino secundário em dois ciclos:

Fundamental com duração de 5 anos (o que depois chamou-se de ginásio) e o Complementar (com duração de 2 anos). O curso complementar (pré-curso superior desejado – pré-médico, pré-jurídico, pré-politécnico), destinados aos que concluíam o 5º ano, tinha intenção de preparar os estudantes para o ingresso ao nível superior desejado. Tanto que esses cursos eram realizados nas escolas de nível superior. (Corso; Soares, 2014, p. 3).

Em outro cenário, quando a educação passa a ser organizada por leis orgânicas (1942 e 1946), pelo ministro Gustavo Capanema, essa dualidade acaba ganhando um caráter estrutural que intensifica o ensino industrial, além de, reformar o ensino comercial e criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino

secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Dentre as principais legislações desse período, destacamos: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e aos adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Como Decretos, tivemos: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Com a promulgação da Lei 4.024/1961, o ensino médio passou a ser ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Apesar dos avanços estruturais e das legislações promulgadas ao longo dos anos, a dualidade educacional permaneceu como uma marca das políticas públicas, refletindo a separação entre a formação para o trabalho e a formação intelectual. Como destacam Corso e Soares (2014, p. 4), “a crítica se concentrou na existência de dois projetos pedagógicos distintos para atender às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho: Instrumental e Intelectual”.

Essa dualidade, já presente nas políticas educacionais, foi acentuada antes mesmo da promulgação da Lei nº 5.692/71, quando a educação voltada para o trabalho começou a integrar a proposta dos cursos de 1º e 2º graus, em resposta às crescentes demandas do mercado. Nesse contexto, a reforma educacional conduzida pelo governo militar visava ajustar o sistema de ensino a uma nova fase de desenvolvimento econômico, caracterizada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da política de substituição de importações, consolidando a hegemonia do capital financeiro (Kuenzer, 2002, p. 29).

A Lei nº 5.692/1971 trouxe, pela primeira vez, de forma implícita, a discussão sobre o trabalho como um eixo estruturante da política educacional. A partir dessa legislação, passou a ser exigida a habilitação profissional em todos os cursos, o que resultou na substituição do ensino secundário pelo chamado 2º grau. Esse movimento, embora apontasse para uma pretensa modernização, fomentou um debate sobre a padronização do ensino, já que determinava uma única trajetória educacional, sem considerar as diferentes realidades sociais e econômicas dos estudantes. Em termos práticos, a educação foi novamente direcionada para atender aos interesses do mercado de trabalho, sem uma reflexão aprofundada sobre as desigualdades e a diversidade de necessidades da população estudantil.

Nesse sentido, é possível observar que a ideia de profissionalização da educação ocorreu justamente em um período em que o Brasil pretendia alavancar sua economia e participar ativamente da economia internacional. Como afirmam Kuenzer (2002, p. 29), "a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro". Durante esse período, o país experimentou a ascensão de grandes e médias empresas, caracterizadas por um modelo de produção taylorista/fordista, que exigia uma força de trabalho tecnicamente qualificada, mas, muitas vezes, de maneira desconsiderada às necessidades mais amplas da educação (Corso; Soares, 2014, p. 8). Dessa forma, o sistema educacional continuava a ser moldado de acordo com os interesses econômicos e industriais do país, perpetuando, ao mesmo tempo, a segregação entre os diferentes tipos de formação oferecidos aos estudantes, sem a necessária reflexão crítica sobre os objetivos e os impactos sociais dessas políticas.

No período da ditadura militar (1964-1985), ocorreu de forma expressiva a expansão de empresas na educação. Na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, segundo Assis (2012), durante o regime militar, houve a criação de condições legais que favoreceram a entrada da iniciativa privada no campo educacional, transformando a educação em um negócio lucrativo. Nesse contexto, os governantes buscaram se eximir da responsabilidade de financiar a educação pública e gratuita, promovendo mecanismos que permitissem a transferência de recursos públicos para instituições particulares.

A década de 1980 foi um período de intensos debates políticos e sociais no Brasil, diretamente influenciado pelo processo de redemocratização após a ditadura civil-militar (1964-1985). Esse momento histórico foi marcado pela luta por direitos sociais, incluindo a educação, impulsionada por movimentos populares, sindicatos e intelectuais que reivindicavam

uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade. No campo educacional, as discussões ganharam força durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, revelando embates entre grupos progressistas, que defendiam a educação como um direito social e um bem público, e setores conservadores, que buscavam fortalecer o papel do setor privado.

A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco ao consolidar a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme expresso no artigo 205. Esse artigo reafirma a formação vinculada ao trabalho, mas amplia sua perspectiva ao articular a educação ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Ou seja, mais do que formar mão de obra, a proposta constitucional passou a considerar a educação em sua dimensão emancipadora, destacando seu papel no fortalecimento da democracia e na construção de uma sociedade justa, plural e inclusiva.

A década de 1990 foi marcada pela intensificação dos processos de globalização, que não apenas redefiniram as dinâmicas econômicas e políticas, mas também exerceram forte influência sobre as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Nesse cenário, organismos internacionais, como o Banco Mundial, passaram a desempenhar um papel ativo na formulação de diretrizes para a educação, especialmente no ensino médio e na formação profissional. O documento “Modelo latino-americano de formação profissional”, lançado pelo Banco Mundial, reforçou a dualidade estrutural ao separar o ensino médio da educação profissional, consolidando a perspectiva de uma formação técnica voltada para as demandas do mercado. Como aponta Cunha (2017, p. 50), a estratégia do Banco Mundial para a educação durante esse período privilegiava o setor privado como protagonista da educação técnico-profissional, alinhando-se à lógica neoliberal que permeava o contexto global, em que o Estado reduzia sua atuação direta, transferindo responsabilidades para a esfera empresarial. Dessa forma, a globalização e a ingerência de atores mundiais contribuíram para a adoção de políticas educacionais que fortaleciam a privatização e a mercantilização do ensino, impactando diretamente a organização e os objetivos da educação pública brasileira.

Porém, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que o ensino médio passa a ser a última etapa da educação básica, com duração de três anos, e não necessariamente precisa habilitar o sujeito para o trabalho e apresenta as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996)

Para a educação profissional, apresentada agora como modalidade de ensino, temos o Art. 40º da LDB prevê que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Confirmando, assim, a flexibilidade dessa legislação, entre a separação da formação para o trabalho e da continuidade dos estudos.

Mesmo aparentemente superada esta dualidade, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta um capítulo específico sobre a Educação Profissional e, logo em 1997, o Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997) impossibilitou a integração do ensino médio à educação Profissional. Conferindo uma identidade ao ensino médio de forma decretada. Essa identidade buscava um ensino médio “geral” que possibilitasse o ingresso na universidade e, concomitantemente, ou posteriormente o preparo para o trabalho em cursos técnicos. (Corso; Soares, 2014, p. 8)

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), inspiradas no Banco Mundial, “a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo do indivíduo, ocultando os condicionais sociais e históricos da conjuntura” objetivando mudar radicalmente o perfil da escola média (Zibas, 2005, p. 173), conferem a intenção da LDB 9394/96 e do Decreto 2.208/97 a garantir o desenvolvimento de um ensino justaposto e não uma escola unitária (Corso; Soares, 2014, p. 10). O que se contrapõe às finalidades apresentadas na LDB nº9.934/96 a respeito do ensino médio, pois, novamente é apresentada uma dualidade: de um lado, um ensino direcionada à continuidade dos estudos; e, do outro, voltado para a educação profissional.

Em 1999, foi aprovado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que passou a nortear os currículos dessa etapa da educação básica. Foi proposta a organização do currículo em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para Corso e Soares (2014), o uso do termo “e suas tecnologias” tem uma visão reducionista que direciona a uma interpretação de “técnica a ser aplicada”.

Em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foram promovidos seminários voltados à discussão sobre o ensino médio e a educação profissional, com a participação ativa da sociedade civil e de intelectuais da área. Essas discussões resultaram no Decreto nº 5.154, de julho de 2004, que trouxe avanços significativos ao prever a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e a formação geral, de forma integrada. A proposta enfatizava o trabalho como princípio educativo, buscando superar a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o intelectual. Dessa forma, a formação deveria preparar os estudantes não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para a atuação cidadã, promovendo a construção de sujeitos críticos e participativos em diferentes campos sociais e produtivos.

Também no governo de Lula, tivemos uma ampliação da Rede Federal de Ensino com a criação dos Institutos Federais (IFs), pela lei nº 11.892/2008, o que “deu nova fisionomia ao sistema de educação profissional, criando 38 IFETs, a partir da adesão de 36 Escolas Agro técnicas Federais (EAFs), 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 8 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), e 1 Escola Técnica Federal (ETF)”, portanto, “totalizando 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar” (Otrato, 2010, p. 89). Além disso, cria-se os itinerários formativos na educação profissional, através da Lei Nº 11.741, de julho de 2008.

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, também filiada ao PT, sob a Lei nº 12.513/2011 foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec):

[...] os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, art. 2º).

Dessa forma, os Institutos Federais ofertam o ensino regular e, paralelamente, o ensino profissional, além de cursos em nível superior. O Pronatec, por sua vez, oferecido no contra turno, ofertava cursos de educação profissional para os estudantes de ensino médio da rede pública, trabalhadores, mulheres vítimas de violência doméstica e beneficiários dos programas federais. Como objetivos, o Programa visava expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; contribuir para a

melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional, dentre outras finalidades.

No mais, as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas a partir da Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012), propunha a necessidade de integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e enfatizassem o trabalho como princípio educativo, o que modificava o cenário político educacional antes apresentado e caracteriza-se como um avanço, pois dava-se ênfase também a pesquisa como um princípio educativo, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas educativas.

Esse processo histórico da educação brasileira é permeado de disputas, tensões e rupturas em torno das mudanças curriculares, mas o que observamos nas discussões anteriores, é que não existe de fato um novo modelo educacional, pois desde o século passado, tem-se reforçado uma dualidade no modelo de educação brasileira, além dos interesses privados, como apresentado no quadro.

Quadro 5 – Legislações da educação brasileira do século XX

DISPOSITIVO LEGAL	FUNDAMENTO LEGAL	ALTERAÇÃO/FINALIDADE
Constituição de 1937 – art. 129	Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937	Demarca as trajetórias educacionais e reforça a dualidade educacional e as escolas para cada classe social.
Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946)	Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Organizou o ensino industrial.
	Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942	Instituiu o SENAI.
	Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.
	Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943	Reformou o ensino comercial.
Leis Orgânicas de 1946	Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946	Organizou o ensino primário a nível nacional.
	Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946	Organizou o ensino normal.
	Decretos-lei n 8.621 e	Criaram o SENAC.

	8.622, de 10 de janeiro de 1946 Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946	Organizou o ensino agrícola.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961	Lei n. 4.024/1961	Ocorreu a equivalência na legislação nacional para o acesso ao Ensino Superior sob o conceito de Ensino Médio, tendo sido resguardadas as finalidades de cada ramo de ensino (Cury, 1998).
Reforma do ensino secundário	Lei n. 5.692/1971	O ensino secundário passou a ser denominado de segundo grau, com a duração de três ou quatro anos, e se implantou o ensino profissionalizante compulsório nas escolas públicas e privadas de todo o país (Cury, 1998).
Revoga a Lei de 1971	Lei n. 7.044/1982	A oferta da profissionalização passou a ser opção do estabelecimento de ensino. Essa lei permitiu também que os cursos podiam utilizar as horas previstas no currículo para a formação profissional na formação geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Fonte: elaboração própria (2023).

Então, observa-se que a edição de diversas leis versando sobre a estrutura curricular do ensino médio, demonstra que essa etapa escolar sempre foi um ponto de tensão e alvo de debates na construção de políticas educacionais.

Entretanto, desde o período de abertura democrática pós-ditadura civil-militar, com a influência dos movimentos educacionais que propiciaram a Constituição Cidadã que consolida direitos sociais, dentre eles o direito à educação e os princípios educacionais, nos leva a pontuar que Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, também fruto desse processo de mobilização, inauguram um novo capítulo nesse cenário de discussões educacionais, que passa a ter uma representação das entidades educacionais, sociedade civil organizada, demais entes federativos, dentre outros atores.

Dessa maneira, desde o período de abertura democrática a educação brasileira tem experimentado uma série de mudanças na sua estruturação. Além disso, no que se refere ao

ensino médio, diferentes políticas estavam sendo construídas pelo Ministério da Educação e seu aparato organizacional, a exemplo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Contudo, no ano de 2017, foi sancionada pelo ex-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, diante de um cenário pós-golpe²¹ de 2016, a política do ‘Novo Ensino Médio’, através de uma Medida Provisória, que de acordo com o governo de Temer, visava adequar o currículo dessa etapa da educação básica, às novas demandas sociais, econômicas e culturais, “promovendo uma nova visão de ensino que prepare os jovens para um desempenho prático, capaz de conciliar as múltiplas demandas culturais e socioeconômicas do país” (Silva, 2023, p. 1).

A Reforma suscitou uma série de tensões e reações na comunidade educacional, tanto pelo formato legislativo utilizado, como pela ausência de debates com as entidades educacionais, a sociedade civil organizada, os atores escolares, entre outros. Evidenciando os interesses e articulações políticas implicados nesse processo de construção, desse modo, tais questões serão analisadas com maior ênfase no tópico seguinte.

Todavia, esse rápido apanhado histórico aqui apresentado, tem por intuito subsidiar o objeto de discussão desse texto, o componente curricular Projeto de Vida que é o eixo central da Reforma do Ensino Médio. Apesar de Projeto de Vida ser trabalhado desde 2012 como componente curricular do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (São Paulo, 2020), vale ressaltar que a temática ganhou destaque no âmbito nacional a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Dessa forma, introduz mudanças nos currículos das escolas brasileiras, com a ideia de “formação integral do aluno alinhada à construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017).

Dentro dessas perspectivas, Projeto de Vida tem se direcionado a formação das

²¹ Justificamos o uso do termo, pois a sistemática sabotagem do governo foi determinante para o rompimento da normalidade institucional. Foi iniciada com pedidos de recontagem de votos, dias após a eleição de 2014, e com um pedido de impeachment, já em março, com apenas três meses de governo. A construção do golpe se deu no Congresso, na mídia, em segmentos do Judiciário e no mercado financeiro. Compartilhavam os interesses dos derrotados nas urnas e agiam em sincronia para inviabilizar o governo. O principal objetivo do golpe foi o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal, que, por quatro eleições presidenciais consecutivas havia sido derrotada nas urnas. Para tanto, uma das primeiras ações dos interessados no golpe foi a formação de uma oposição selvagem no Congresso. Seu objetivo era impedir o governo recém-reeleito de governar, criando uma grave crise fiscal. Para isto, lançaram mão de pautas-bomba que aumentavam gastos e reduziam receitas. Impediam também, de forma sistemática, a aprovação de projetos cruciais para a estabilidade econômica do país. E, nos primeiros seis meses de governo, apresentaram 15 pedidos de impeachment. Decorreu daí um grande retrocesso expresso na Emenda 95, que congelou os investimentos em educação, inviabilizando as metas do PNE aprovado em junho de 2014, na reforma do ensino médio e no projeto autodenominado “escola sem partido”.

juventudes sob a ótica de que, enquanto sujeitos, os jovens precisam trilhar um caminho e esse precisa estar alinhado a lógica do mercado.

Mais uma vez a história se repete, a configuração do ensino médio, com a reforma, retoma a ideia de formação para a atuação exclusivamente no mercado de trabalho, sendo evidenciada pela redução da carga horária de componentes curriculares científicos e que dialogam com os aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade, como por exemplo, filosofia, história e sociologia, além da introdução de Projeto de Vida e disciplinas eletivas que correspondem aos itinerários formativos, que foram formulados para a perspectiva técnica e profissional.

Nesse sentido, é importante entendermos mais da origem dessa reforma e sua lógica estrutural, quais os discursos em torno do processo de disputas e entraves do processo reformista, além das discussões que foram feitas a partir do componente curricular Projeto de Vida. Para isto, no próximo tópico discorreremos sobre os elementos sociais, históricos, legislativos, políticos, em rede e de governança que perpassam a Reforma do Ensino Médio.

4.2 Medida Provisória nº746/2016: do golpe à homologação da política ‘Novo Ensino Médio’

Antes de analisarmos a Medida Provisória²² nº 746/2016, é necessário compreendermos como ocorre o processo de criação e os critérios de edição da norma. A Constituição Federal de 1988, prevê em seu artigo 62 que em caráter de urgência, tem-se a possibilidade da criação de medidas provisórias por parte do Poder Executivo, “Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (Brasil, 1988). Desta forma, ainda que a edição de uma MP represente uma função atípica por parte do poder executivo, ou seja, a função de excepcionalmente legislar, fica explícito o quanto medidas provisórias são instrumentos de regulação excepcionais, que devem, quando da sua edição, considerar o grau de urgência e relevância. É importante entender que esses critérios de urgência e relevância são fundamentais, pois só as medidas só poderão ser convertidas em lei se forem atendidas essas duas condições.

²² O Brasil é uma república formada por três poderes que são importantes para o ato de governar, sendo eles: legislativo, executivo e judiciário, cada qual com sua função, de forma sucinta, poderíamos caracterizar como, o Poder Legislativo cria as leis; o Executivo administra o país a partir das leis vigentes e o Judiciário exerce a função de julgar as condutas, de modo especial quando elas são descumpridas.

A criação de uma MP é mais simples do que o processo legislativo comum, uma vez que o Poder Executivo, na pessoa do Presidente da República, faz a edição abordando os temas que precisam ser tratados de forma urgente, como por exemplo, as medidas criadas para minimizar os impactos em vários setores no período da pandemia da Covid-19. Por se tratar de um documento provisório, como o próprio nome vem trazendo, para que haja sua conversão em lei, é necessário passar pelo crivo dos deputados e senadores, ou seja, pelo Poder Legislativo.

Logo após a edição da MP por parte do chefe do executivo, ela é encaminhada para o Congresso Nacional, onde é criada uma comissão mista que tem a função de verificar os requisitos mínimos para que essa MP entre em votação, ao entrar em vigor, ela tem 60 dias de validade, podendo tal prazo ser prorrogado e se estender até 120 dias. Em paralelo, quando a medida chega no Congresso, os parlamentares têm um período de 45 dias para apreciação, caso não seja apreciada nesse prazo, perderá sua eficácia, pois não foi considerada de urgência e relevância.

Após a emissão do parecer sobre os requisitos fundamentais da MP, ela segue para ambas as casas legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal) para apreciação e votação, e, nesse trâmite pode ou não ser convertida em lei. Se rejeitada, essa medida é encerrada e arquivada, se for para Projeto de Lei de Conversão, este é enviado à sanção do Presidente da República, que poderá tanto sancioná-lo, quanto vetá-lo.

Todos esses esclarecimentos são de extrema relevância para compreendermos o processo de edição da MP nº 746/2016 que, “institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, além de alterar a Lei nº 9.394/1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, ademais, apresenta outras providências para essa etapa da educação básica. Mas afinal, qual a proposta da MP? O que a caracteriza como de urgência e relevância?

Antes da MP, a carga horária letiva anual do ensino médio correspondia a 800 horas, totalizando 2400 horas nos três anos. A proposta da medida trazia em seu Art.24 a ampliação da carga horária mínima anual no ensino médio,

Art. 24. Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Brasil, 2016a)

Além disso, a MP propunha que o currículo do ensino médio passasse a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que seriam definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

No mesmo artigo, delineava que esses currículos deveriam considerar a formação integral do aluno, pautada na construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais de acordo com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

Enfatizamos esses pontos, para dialogar acerca dos aspectos de mudanças mais fortes e evidentes no que tange essa “nova” configuração do ensino médio, e o que essas mudanças implicam na formação dos sujeitos, nessa etapa final da educação básica.

Em termos gerais e como maior mudança, a proposta de reformulação do ensino médio, implica na alteração da carga horária mínima e na reestruturação curricular que passa a ser composta por conjuntos articulados de unidades comuns e conteúdos flexíveis, sendo os itinerários formativos agregados a esta proposta.

Como sabemos, as medidas provisórias são instrumentos utilizados pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência, como foi pontuado anteriormente, valendo-se do artigo 62 da Constituição Federal. Portanto, doravante aos aspectos gerais da MP nº746/2016, é notório que as principais mudanças promovidas pela MP, não se enquadram nos de relevância e urgência que ensejassem uma estrutura curricular.

Além disso, uma medida que tenha por finalidade alterar o ensino médio deveria partir do poder legislativo, e não do poder executivo, afinal, o poder legislativo, é tido como o poder que tem por incumbência a função precípua de apresentar proposições legais, além de representar o interesse do povo em suas votações, dessa forma, as leis criadas por esse poder seriam as que trazem os anseios da coletividade.

Ao nos debruçarmos no texto, temos uma exposição dos motivos²³ para que a MP seja apreciada pelo presidente, na época Michel Temer, assinada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, que apresenta uma das justificativas para a implementação da MP nº746/2016:

²³ Link de acesso ao documento: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (Brasil, 2016b).

O que analisamos a partir da colocação do ex-ministro é que há uma preocupação com a formação de uma população direcionada ao desenvolvimento econômico, ou seja, não existe uma preocupação com a formação da juventude, e sim, com o desenvolvimento econômico do país que precisa cada vez mais ser impulsionado. Desse modo, “podemos perceber que os discursos neoliberal e econômico estão articulados na construção da necessidade da Reforma, pois a formação técnico-profissional garantirá a manutenção de mão de obra rápida e o fluxo de pessoas no mercado de trabalho” (Galvão, 2020, p.117).

Assim, percebemos a predominância do discurso neoliberal, em que a educação deixa de ser uma parte do campo social e passa a funcionar como mercado. Para Elias (2018), essas novas configurações do social, que trazem uma ideia de parte integrante do desenvolvimento, suscitaram, então, “novas relações entre educação e economia, integradas pela noção de capital humano. A educação, portanto, não seria mais remediadora, mas eixo estruturante do desenvolvimento econômico” (Elias, 2018, p. 97).

Portanto, com essa reformulação, poderíamos analisar que “o homem neste projeto é reconhecido como objeto e não sujeito desse processo, já que a centralidade fica na técnica e no capital; a sociedade é identificada como espaço recriador da exclusão; os processos sociais são construídos por interesse da “minoridade”” (Prates, 1995, p. 128). Nesses aspectos, a educação passa a ser um instrumento de poder para servir aos ideais desses mecanismos.

Na exposição de motivos para a MP, percebemos que o objetivo da reforma está pautado na necessidade de elevar a economia, não se dá importância a formação dos sujeitos, por isso, enfatizamos o discurso neoliberal predominante nessa proposta, inclusive sob esses discursos econômicos que é pautada a urgência de apreciação e aprovação da medida.

Esse discurso de uma formação para o mercado de trabalho, é comprovado na justificativa do Ministro da Educação,

[...] atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, como setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo

Centro Brasileiro de Análise e Planejamento –Cebrap, como apoio da Fundação Victor Civita –FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016b).

Na exposição, o à época Ministro da Educação, Mendonça Filho, destacou que a forma como estava posto o currículo do ensino médio não dialogava com a realidade da juventude. Assim, questionamos: que diálogos são tecidos na política do ‘Novo’ Ensino Médio que fazem referências a uma concepção de juventude? Para qual juventude essa política foi pensada? Quem são os sujeitos? Para quais juventudes se direciona o componente curricular Projeto de Vida? Além disso, o então ministro afirma que em pesquisa foi identificado que “os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”, continuamos a indagar: E os sujeitos economicamente favorecidos, veem sentido na escola? Que novo formato de ensino médio é esse que garantirá uma nova matriz curricular capaz de dialogar com os anseios das juventudes? Qual concepção de juventudes se fundamenta os argumentos? São perguntas que não foram respondidas no documento, mas que serve para nossas análises e reflexões nesta pesquisa.

Em outro tópico, Mendonça continua a defender a ideia de alinhar o ensino médio ao mundo do trabalho e apresenta críticas ao modelo de currículo que estava posto, a partir dos dados levantados pelo INEP, salienta que,

[...] não favorece a aprendizagem e induz 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, situação está que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (Brasil, 2016b).

Mendonça aponta que esse ‘novo’ modelo abrirá possibilidades de uma formação em áreas específicas do conhecimento, além de cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional, isso a depender de cada sistema de ensino, o que para ele “alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas pela Infância” (Brasil, 2016b). Evidenciamos esse discurso dentro da organização do componente curricular Projeto de Vida, que a partir de uma perspectiva de competências socioemocionais direciona os jovens a construírem suas trajetórias profissionais, por isso, não é à toa que o componente tem sido caracterizado como eixo principal da reforma do ensino médio.

Ao mostrar esse forte elo com as novas mudanças do ensino médio, da educação básica de forma geral e da economia a partir da colocação do ministro, que reforça mais uma vez o âmbito econômico sobressaindo-se ao educacional, retornamos a ideia da teoria do capital

humano, sendo, “a teoria do capital humano e a consolidação da Economia da Educação permitiam o desenvolvimento desse processo, levando a ciência econômica para além das suas tradicionais fronteiras e inserindo os economistas no debate educacional” (Elias, 2018, p.61).

Diante da mobilização de uma retórica neoliberal aludida pela MP, que se utilizou das exceções consagradas pela Magna Carta de medidas resguardadas ao Chefe do Executivo Federal, no intuito de administrar situações excepcionais, temos o desdobramento de duas situações: 1) A apresentação da Reforma através de uma MP, ausente de fundamentações embasadas dos requisitos de relevância e urgência (inclusive, considerando o desdobramento temporal de que, caso a medida fosse aprovada em 2016, a reforma só seria adotada nas escolas em 2018) fere o devido processo legislativo; 2) As alterações substanciais do texto impactam em diversas alterações no âmbito educacional, de maneira que tal processo não pode ser desenrolado de modo aligeirado, tampouco desprovido de um maior debate sobre o assunto.

Ante as controvérsias jurídicas, ainda no ano de 2016, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), protocolou junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5599, sob o argumento de que a MP seria formalmente inconstitucional por ofender o artigo 62, da Constituição, em virtude de, ainda que seja uma matéria relevante, não haver a urgência necessária para justificar sua excepcional edição. O PSOL também sustentou que o dispositivo contrariaria o direito fundamental à educação (artigo 205 da Constituição), o princípio da isonomia (artigo 5º da Constituição) e os objetivos fundamentais da República concernentes à redução de desigualdades. Também foi apresentada a ADI 5.604/DF, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que da mesma maneira sustentou a ausência do requisito constitucional da urgência para edição da MP em comento, além da violação dos princípios constitucionais da educação. Em virtude da identidade de objeto, a ADI 5604 foi apensada a ADI 5599.

Corroborando com o entendimento arguido nas petições iniciais, em sede do parecer emitido na ADI, entendeu o Procurador da República à época, Rodrigo Janot, que “seria cristalina a ausência do requisito constitucional da urgência. Em termos materiais, argumenta-se que a medida provisória desrespeita o acesso amplo à educação e dificulta a redução de desigualdades, ao promover verdadeiro retrocesso social” (Brasil, 2016c). Janot também afirmou que:

Mudanças a serem implantadas em sistema que envolve 28 redes públicas de ensino (União, estados e Distrito Federal) ampla rede privada precisam de amadurecimento, estabilidade, segurança jurídica e participação da sociedade e dos atores sociais relacionados à Educação, que o instrumento da medida

provisória não pode conferir, por estar sujeito a alterações em curto espaço de tempo pelo Congresso Nacional, sem possibilidade do aprofundamento indispensável (Brasil, 2016c).

Todavia, em votação realizada no ano de 2020, o STF julgou a ação improcedente, conforme as teses abaixo apresentadas:

1. As alterações introduzidas pelo Projeto de Lei de Conversão n. 34/2016, posteriormente transformado na Lei n. 13.415/2017 são significativas a ponto de interromper a continuidade normativa do texto primitivo da Medida Provisória n. 746/2016, resultando na extinção parcial da presente ação por perda superveniente de objeto. Precedentes. 2. A inconstitucionalidade formal de medida provisória não se convalida com a sua conversão em lei, razão pela qual, conquanto haja perda de objeto relativamente à inconstitucionalidade material, remanesce o interesse de agir no que tange à inconstitucionalidade formal. 3. No limitado controle dos requisitos formais da medida provisória deve o Poder Judiciário verificar se as razões apresentadas na exposição de motivos pelo Chefe do Poder Executivo são congruentes com urgência e a relevância alegadas, sem adentrar ao juízo de fundo que o texto constitucional atribui ao Poder Legislativo. 4. Ação direta julgada improcedente (Brasil, 2016c).

O grande fundamento utilizado pela Suprema Corte para considerar improcedente a ADI, foi o fato de, durante sua tramitação no Congresso Nacional, o texto ter sofrido 568 emendas, e as emendas que foram aprovadas trouxeram alterações substanciais ao texto original, de modo que não há como apreciar as alegações iniciais de inconstitucionalidade material, em virtude da perda do objeto. Além disso, a Corte também justificou que apesar da certa discricionariedade que compete ao Executivo para editar medidas provisórias, é de competência do Poder Legislativo exercer o controle dessas, uma vez que é titular do poder legiferante por excelência, de modo que ao STF cabe atuação em situações de excepcionalidades, não competindo perscrutar a respeito do atendimento dos requisitos da relevância e urgência, pois se trata de situação em que tipicamente deve prevalecer, em regra, o juízo do administrador público.

Desse modo, o processo de disputa sobre a Medida Provisória que institui a reforma do ensino médio no âmbito jurídico se encerra ante o pronunciamento do STF. Todavia, uma série de desdobramentos ainda se desvelam no contexto político, social e educacional, que será melhor abordado no tópico seguinte.

4.3 ‘Novo Ensino Médio’: desdobramentos, influências e discursos

Após a aprovação da MP nº 746/2016, instituiu-se a lei nº 13.415/2017, que trouxe alterações para o ensino médio. Alguns artigos da MP foram modificados e com isso foi formulado um novo texto para a aprovação da lei. Destacamos que entre as diferenças da Medida Provisória e a Lei, está a questão das disciplinas obrigatórias e as deliberações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente, os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) foram os que sofreram maiores alterações.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, o Ensino Médio contará com o ensino integral, e deverá ser implantado de forma gradual, tendo as escolas o prazo de 5 anos para ampliar a carga horária das 800 horas anuais para 1 mil horas anuais de carga horária, prazo este que começou a ser validado logo após a homologação da lei, em março de 2017. Na prática, os turnos terão um aumento de 1 hora por dia, passarão das atuais 4 horas para 5 horas diárias. Para que isso ocorra, a lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral. Essas mudanças, segundo o Governo Federal, ocorrerão em todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares.

Como foi dito na discussão anterior, a Reforma do Ensino Médio foi apresentada no Governo Temer, a partir de uma medida provisória no final de 2016. Esse texto da reforma chamou bastante atenção por trazer elementos que já eram conhecidos desde 2013, período em que foi apresentado o Projeto de Lei 6.840/13 na Câmara dos Deputados, e com isso, foram surgindo diversos debates políticos e também das entidades educacionais que estavam atentas as alterações em discussão, pois cabia o questionamento, se de fato era uma nova proposição de política curricular para o ensino médio ou se era o retorno do PL, em formato de MP.

O texto do PL 6.840/13 propôs alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei 9.394/1996) para instituir a jornada de tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização do currículo desta etapa por áreas de conhecimento, entre outras providências. Os principais pontos trazidos pelo PL eram: universalização, em 20 anos, do ensino médio em tempo integral; proibição do ensino médio noturno para jovens menores de 18 anos; ampliação da carga horária do ensino médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas, ciências naturais); adoção de opções formativas no último ano do ensino médio, a critério dos alunos (I-ênfase em linguagens, II-ênfase em matemática; III-ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas e V – formação profissional); implantação da base nacional comum para o ensino médio, que compreende, entre componentes e conteúdos, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da Filosofia e da Sociologia, da realidade social e política, especialmente do Brasil, e uma língua estrangeira moderna; obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (Corti, 2019, p. 4).

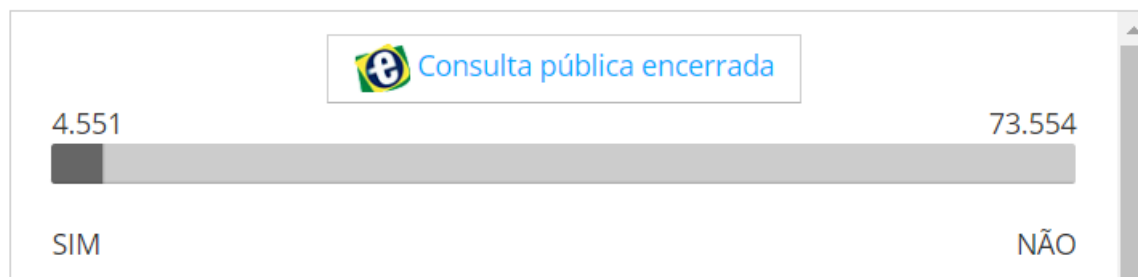
Desse modo, evidenciamos que esse ‘Novo Ensino Médio’, não traz elementos tão novos assim, já existiam discussões anteriores que abordavam algumas alterações apresentadas na Lei nº 13.415/2017. Como por exemplo, a tríade pessoa/cidadania/trabalho, que já era prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 205, quando ressalta que a educação é dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mais uma vez, temos os discursos pautados na formação técnico-profissional voltada para um ‘novo’ currículo nessa etapa da educação, o que, para nós, parece ser um problema, uma vez que o ensino continua sendo dicotômico, acirrando as diferenças de oportunidades no ingresso ao ensino superior.

A ‘nova’ política, originada a partir da MP 746/2016, em seus aspectos conjunturais é bastante problemática, ao considerarmos todos os pontos salientados anteriormente quando discutimos o percurso dessa MP, mas longe de se esgotar nessas questões legislativas, a MP quando aberta para consulta pública, de forma ‘democrática’, teve um número alto de rejeição.

Figura 7 – Consulta pública da Medida Provisória 746/2016

Participe



Fonte: Site do Congresso Nacional (2016).

Apesar de ter ocorrido algumas reuniões e de terem aberto a consulta pública no site do Congresso para votação, muitos atores escolares, como professores, gestores, coordenadores, supervisores, pais, alunos, dentre outros, não participaram efetivamente dessa reformulação, o que reforça a ideia de uma falsa democracia por trás da construção da ‘Nova’ política de ensino médio, e a interferência direta da política na educação.

De acordo com Thompson (1987), toda lei precisa ser legítima e legitimada,

[...] pois ‘a lei’, enquanto uma lógica de igualdade, sempre deve tentar

transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E ‘a lei’, enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe (Thompson, 1987, p. 360-361).

A Reforma do Ensino Médio demonstra uma ausência de diálogos, e se de fato buscava-se solucionar a tão discutida e problemática ‘crise do ensino médio’, os primeiros a serem ouvidos, deveriam ser os atores escolares que vivenciam à prática nos mais variados contextos, mas continua-se mantendo a dualidade e as desigualdades educacionais.

Qualquer reforma, principalmente no que se refere a estrutura curricular da educação, requer a participação de todos os atores envolvidos. Contudo, o que se teve foi uma consulta pública sobre a concordância acerca da Medida Provisória no site do congresso nacional, ilustrada na Figura ²⁴7, com 4.551 pessoas que apoiavam a reformulação e 73.554 que reprovaram a MP 746/2016. Logo, pelos próprios números do governo federal, notamos que é uma reforma não legitimada pela população (Galvão, 2020).

Além disso, precisamos retornar ao início da discussão sobre a Reforma do Ensino Médio para entendermos os aspectos políticos que já fazem parte da história das políticas educacionais brasileiras, pois como salientado na primeira parte deste capítulo, ao longo dos anos, diversas modificações ocorreram no campo educacional e muitas dessas alterações estão atreladas às mudanças no campo político partidário, totalmente influenciado pelas demandas de mercado e não seria diferente com a Lei 13.415/2017, que entrou em vigor logo após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Para esta análise, é necessário voltar ao período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, para manter o seu governo, nas esferas executiva e legislativa, se uniu a diferentes partidos, com a finalidade de viabilizar uma governabilidade. Nesse aspecto, os interesses tidos como imediatos foram colocados em prática, e os interesses e ideologias de cada partido ficaram em ‘segundo plano’, “uma vez que esse processo de coalização agregou partidos com posições políticas, ideológicas e práticas que, discursivamente, seriam inconciliáveis” (Galvão, 2020, p. 90).

Esse formato de governo se estendeu até o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, sendo um dos fatores que contribuiu para o seu processo de impeachment, pois começaram

²⁴ Dados obtidos no site do Congresso Nacional. MEDIDA PROVISÓRIA nº 746 de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em 13 dez. 2022.

a ocorrer embates ideológicos e a base aliada sofreu um desgaste, mas além disso, o impeachment, ou melhor, o golpe de 2016 foi jurídico-midiático-parlamentar, como enfatiza Saviani (2020). Em 2014, início do segundo mandato da presidenta esse desgaste começa a ficar evidente com a saída de alguns membros da base aliada, exemplo do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Progressistas (PP), Partido Republicanos do Brasileiro (PRB), Partido Social Democrático (PSD), Movimento democrático Brasileiro (MDB) e outros, os quais lançaram candidatos próprios à presidência da república, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB). Além disso, o segundo mandato iniciou-se de forma fragilizada em virtude dos protestos dos 20 centavos ocorrido em 2013 em todo o Brasil, uma série de movimentos e organizações opositores aproveitaram-se da fragilidade política, como é o caso dos revoltados online, vem pra rua, MBL e endossaram a ala de oposição, esse período foi marcado por intensas instabilidades, como o protesto contra a copa do mundo que foi sediada no Brasil, além dos protestos pelo aumento dos combustíveis em 2015, dentre outras questões que se desdobraram com esses desgastes.

Diante desse panorama, as dissonâncias foram ficando cada vez mais evidentes, e, valendo-se da fragilidade da figura presidencial, iniciou-se os pedidos de impeachment, sob o argumento de desrespeito à lei orçamentaria e a lei de improbidade administrativa. No ano de 2016, a partir do pedido realizado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), acatado por Eduardo Cunha, culminou no impedimento da então presidenta Dilma Rousseff.

Neste cenário, formou-se o governo do ex-presidente Michel Temer, que reuniu os partidos de maiores bancadas no Congresso, com exceção os de esquerda e centro esquerda. Nesse período, muitas medidas que foram encaminhadas ao Congresso Nacional passaram a ser aprovadas com tramitação célere, assim como ocorreu com a Reforma do Ensino Médio, a partir da MP 746/2016.

É importante ressaltar, que nesse cenário, também ocorreram mudanças nos ministérios. Por indicação do partido Democratas (DEM), foi atribuída a chefia do Ministério da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, “formado em Administração e que não tinha nenhuma ligação com a educação” (Rodrigues, 2020, p. 87), que rapidamente, em aproximadamente um mês, encaminhou ao ex-presidente Temer uma medida provisória para reformular o ensino médio.

Depois de assumir a Presidência, Michel Temer teve um grande índice de reprovação, devido às medidas impopulares que tomou e às polêmicas que provocaram a queda de diversos ministros envolvidos em corrupção. Dentre as polêmicas instaladas no governo, destacamos a reforma da Previdência, que propões regras rígidas para a aposentadoria de milhares de pessoas

em todo o país, a PEC 241/55 – Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos gastos, com a ideia de “frear” a trajetória de gastos públicos e equilibrar as contas públicas. Na educação, afetou diretamente o pouco investimento que já era feito, contudo, demonstrou o despreparo do governo e descaso com a educação do país, inviabilizando todas as metas do PNE pelo menos até 2037.

Todas essas polêmicas levaram a diversas paralisações, greves e debates. Como exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2016) lançou um boletim com várias entrevistas que abordavam as questões mais atuais do setor educacional que ocorreram no período mencionado. Esse boletim é intitulado *‘Conquistas em risco’*²⁵, porque

A Associação apontou como tal processo também põe em risco o próprio direito à Educação, colocando na berlinda avanços sociais, a garantia de cumprimento das metas do PNE, o combate ao avanço conservador na sociedade e congresso e à privatização da educação - ideal esse que aparece como pilar do governo ilegítimo que se aflora a tomar a condução nacional. (ANPED, 2016).

Ressaltamos, no entanto, que a inviabilização das metas do PNE, estabelecidas pela Lei nº 13.005, é apenas um dos aspectos das reformas regressivas do governo Temer (2016-2018), que procurou neutralizar os avanços conquistados nos governos Lula e Dilma. Entre esses avanços, destacam-se o aumento do número de adolescentes que ingressaram no ensino médio na idade correta, a ampliação do acesso ao ensino superior, a expansão das universidades e a implementação do piso salarial dos professores. No entanto, em sentido oposto a essas conquistas, o governo Temer retomou um viés autoritário, remanescente do período da ditadura militar, aspecto evidente na Reforma do Ensino Médio.

Essa reforma gerou ampla repercussão e provocou diversos pronunciamentos de entidades educacionais, que se manifestaram contrariamente à sua implementação. Um exemplo foi o posicionamento da ANPED, que, em 2016, criticou a MP 746/2016, denunciando o uso inadequado da medida provisória e ressaltando que ela fazia parte de um conjunto de ações voltadas ao desmonte das políticas educacionais promovido pelo então governo.

A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito

²⁵ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/boletim-anped-maio-de-2016-especial-conquistas-em-risco>

educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas. (ANPED, 2016).

Não apenas a ANPED, mas também outras entidades se pronunciaram, desde a promulgação da Medida Provisória, contra ao caráter impositivo do processo de elaboração, discussão e aprovação da política que reformula o ensino médio, ressaltando que essas mudanças tratam de uma centralização curricular dissociada das demandas formativas e das realidades locais. A ANFOPE destaca que a diversidade e complexidade brasileira não permitem a adoção de uma política curricular nacional de matrizes curriculares homogêneas, que ameaçam os princípios da autonomia dos sistemas educacionais. Nesses aspectos, concordamos com a ANFOPE de que a política do ‘Novo Ensino Médio’ é:

[...] uma proposição curricular anacrônica e ultrapassada que recupera a concepção de competências e habilidades, que aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis a formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras (ANFOPE, 2018, p. 1).

Dentre os posicionamentos, observamos uma preocupação no que se refere a essa garantia de espaço para as diferenças, as diversidades e a congruência mecanicista de formação humana para o mercado de trabalho sob uma lógica conservadora e neoliberal e como tudo isso irá refletir na prática dos atores escolares, tendo em vista a falta de autonomia diante dos novos direcionamentos.

Segundo Barbosa (2021), o interesse da reforma tem relação direta com as parcerias público-privadas, e não apenas com os interesses do empresariado nacional em formar trabalhadores de acordo com o regime de acumulação flexível, “há também o interesse nas parcerias público-privadas, apresentadas pelo governo e seus apoiadores como meio de contornar a ausência de infraestrutura satisfatória para a realização da formação técnica e profissional” (Barbosa, 2021, p. 195) e isso ocorre de várias formas, “venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, [quanto para] a venda de pacotes de formação continuada” (ANFOPE, 2018, p. 2).

Contudo, apesar desses entraves e embates, nada mudou, a lei foi aprovada e as escolas do país já estão reformulando seus currículos, e atuando a partir da política de ‘Novo Ensino

Médio’ (Brasil, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Dentre essas alterações curriculares, a inclusão componente curricular Projeto de Vida, que a partir dessas modificações, representa um dos principais eixos formativos da educação básica.

Ferreti e Silva (2017) analisam que 22 dias depois da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República no ano de 2016 (após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff), em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade, que o levou a ser chamado de golpe, foi editada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que deu cabo a Política do Ensino Médio de 2016, a qual posteriormente, essa medida foi convertida na Lei nº 13.415 de 2017.

É a partir dessa legislação que temos no art. 35-A, § 7º a disposição de que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Para dar sustentação e corroborar com a implementação do NEM, outros dispositivos são elaborados, como, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b).

Danza e Silva (2019) salientam que a inserção da temática sobre os projetos de vida nas escolas de ensino médio do país, a partir da Lei 13.415/2017, é vista com bastante entusiasmo por eles, uma vez que os projetos de vida dos jovens deve ser o pressuposto dessas escolas. No entanto, Danza (2019) enfatiza a ausência de abordagens teóricas que fundamente a discussão da temática nas políticas educacionais propostas para o ensino médio.

Contudo, é inegável que existem outras proposituras e argumentos para se pensar essa temática. Oliveira (2020), por exemplo, aponta para a ideia de compreendermos o argumento de ‘atender aos projetos de vida dos jovens’, que esta afirmação pode conter forças conservadoras, que a proposição do dito “Novo Ensino Médio” pode ser excludente e reforçar as desigualdades sociais que perpassam a história do nosso país, uma vez que impossibilita os jovens de periferia a concorrer de igual para igual com os jovens da elite, a inserção no ensino superior, isso devido à redução e carga horária das disciplinas de base e, conseqüentemente, a inclusão de componentes disciplinas eletivas e de projeto de vida no currículo das escolas.

No mais, é importante refletirmos a respeito da inserção do componente curricular projeto de vida nas escolas como uma possibilidade de abertura para um campo lucrativo do setor privado, pois de acordo com Silva e Carvalho (2020) a maioria das secretarias estaduais de educação do nosso país já têm recebido parcerias público-privadas para o desenvolvimento

da temática projeto de vida nas escolas. Jakimiu (2022, p.17), ao analisar materiais midiáticos sobre o tema projeto de vida, constata o “[...] fértil campo que se abre para os interesses do mercado, já que há um expressivo número de matérias veiculadas advindas de instituições privadas”. Portanto, isso requer uma atenção maior do campo científico para o contínuo debate e investigações sobre a temática, assim como, a vigilância dos profissionais de educação quanto a seu espaço de atuação.

As proposições apresentadas pelos documentos Lei nº 13.415/17 e BNCC/EM, evidenciam uma construção discursiva do empreendedor de si mesmo, o tempo todo reforçando essa perspectiva de que os estudantes precisam construir um projeto de vida, e este projeto precisa estar alinhado à lógica da produtividade do mundo do trabalho (Rodrigues; Rodrigues; Costa, 2024).

Abordaremos melhor esse assunto no próximo tópico, a partir dos discursos em torno desse Componente Curricular.

4.4 Projeto de Vida: concepções, abordagens e fundamentos

O componente curricular Projeto de Vida emergiu no contexto de reformas educacionais recentes no Brasil, impulsionado por influências de políticas neoliberais e modelos de ensino integral que visam uma formação mais personalizada e orientada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e profissionais. Esse conceito é fortemente inspirado por iniciativas de sistemas educacionais de outros países, especialmente de modelos educacionais norte-americanos e europeus, que já incorporavam elementos de orientação vocacional e autoconhecimento como parte da formação integral dos alunos.

Ao discutir Projeto de Vida dentro da Reforma do Ensino Médio, é necessário compreender de onde vem seus direcionamentos e perspectivas. De um ponto de vista macro, a atual política direcionada ao ensino médio propõe estabelecer um currículo mínimo, que vai se basear em competências, de acordo com Moraes (2017, p. 415) se assemelhando tal como ocorre na Inglaterra, “cuja disciplina, como definido pela OCDE, responde aos interesses declarados do mercado globalizado e flexível, impedindo o exercício do direito ao conhecimento propiciado pela educação de base, comum a todos, universalizada”. Desse modo, em um panorama geral, esse processo de flexibilização já acontece em muitos países a muito tempo, trazendo outras disciplinas além das científicas. Além disso, esses direcionamentos nos conduzem a fazer relação do componente curricular Projeto de Vida ao que chamam na Inglaterra de educação de caráter, atuando na formação de um sujeito resiliente.

É importante ressaltar que essa proposta do Componente Curricular Projeto de Vida é pauta de discussão desde 1996, a partir do relatório disponibilizado pela Unesco, intitulado “Educação: um tesouro a se descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” que aborda os quatro pilares da educação, sendo eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a ser. Muito embora não traga a temática com uso do termo, o referido documento já direcionava para ações que coincidem com a proposta do componente curricular. Desse modo, é possível observar influências internacionais na construção do componente, de acordo com o relatório, a educação tem uma missão que “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, 2010, p. 10). Destarte, apresenta dentro dos quatro pilares referências ao Projeto de Vida proposto pela área da Psicologia, quando resalta a necessidade de se pensar na sociedade e as possíveis contribuições do sujeito a partir da sua formação e do seu trabalho.

Contudo, a discussão sobre Projeto de Vida só chegou de fato às escolas brasileiras em meados de 2011, por meio do programa de Educação em Tempo Integral (Brasil, 2012). De acordo com as Diretrizes Curriculares do estado de São Paulo, em 2012, já existia o Componente Curricular Projeto de Vida nas escolas estaduais do estado. Porém, mesmo que tais experiências tenham influenciado na implementação desse componente em âmbito nacional, não é apresentado uma definição e concepção sobre projeto de vida nos documentos norteadores dos currículos escolares.

É fundamental promover o diálogo sobre Projeto de Vida sem restringir as definições ao campo da psicologia, considerando que é a área de destaque sobre essa temática. Desde 1950 que o campo da psicologia tem promovido debates sobre o tema, contudo, é importante frisar que não existe um consenso entre os pesquisadores quanto a sua definição. De acordo com Braggio e Silva (2023, p. 5) “em revisões da literatura contemporânea acerca do PV na adolescência, mais da metade dos artigos científicos não apresentam uma definição ou não definem explicitamente”.

Contudo, os pesquisadores Damon, Menon e Bronk (2003) formularam o conceito de *purpose*, cuja tradução Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) compreendem que o significado mais próximo descrito é “projeto”, ou pode ser traduzido como “propósito: a) desígnio, intento, intenção. b) sentido, objetivo, finalidade” (Michaelis, 2009, p. 229).

Nesse sentido, os professores e estudiosos da temática Projeto de Vida, Araújo, Arantes

e Pinheiro (2020) destacam que o conceito de PV não é algo simples e comum, pressupõe “um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com os outros, com a sociedade” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 12-13). Além disso, “para construir um projeto de vida, é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 12-13).

Partindo destes pressupostos, o termo Projeto de Vida começa a ganhar contornos mais nítidos com os trabalhos de William Damon, psicólogo e pesquisador da Stanford University, considerado na contemporaneidade “o grande responsável pelos estudos mais profundos sobre a importância do projeto de vida na construção positiva do psiquismo humano, bem como por uma divulgação mais ampla desse construto em nível internacional” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 24).

Algo que nos chamou a atenção para os estudos de Damon é que o autor, ao trabalhar especificamente com jovens em situação de vulnerabilidade social, sinaliza para a necessidade de contextualizar os modos e formas de vida dos jovens e garantir um olhar para as reais necessidades e dificuldades que esses sujeitos encontram no percurso de sua formação.

Damon (2009, p.53) define o Projeto de Vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*”. Nessa esteira, o autor traz uma definição de projeto de vida alinhada a ideia de que se deve pensar na proposta como algo amplo, partindo da ordem psicológica, que assim pode se organizar e dá sentido à vida.

Então, pode-se afirmar que uma das características centrais dos processos de construção dos projetos de vidas é que são empregados elementos cognitivos e emocionais, além de sociais, políticos, psíquicos e culturais.

Nas palavras de Damon (2009, p.54)

Um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta à pergunta: Por quê? – Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? O projeto vital é a razão por trás dos objetivos e motivos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário.

O autor ainda salienta que, “tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa”. (Damon,

2009, p.173). Ou seja, não se constroem projetos de vida a partir do nada. Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) os projetos de vida se dão na intersecção entre dois campos, sendo eles, “o dos interesses individuais e o dos valores presentes na cultura na qual nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e de projetos coletivos” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p.25).

Sendo assim, para os autores Projeto de Vida apresenta-se, como um pano de fundo, guiando objetivos e metas para um futuro mais imediato, o que justifica as ações, preocupações e escolhas dos indivíduos.

Entretanto, como será apresentado nas próximas seções, a construção do Projeto de Vida nas políticas educacionais brasileiras e sua implementação na realidade escolar têm revelado disparidades em relação aos fundamentos anteriormente discutidos.

4.5 O discurso neoliberal no componente curricular Projeto de Vida

No âmbito do componente curricular Projeto de Vida, introduzido pela Lei nº 13.415/2017, a BNCC estabelece uma de suas competências gerais para a educação básica “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, 2018b, p. 9) e também dispõe como finalidade do ensino médio na contemporaneidade que

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018b, p.464).

Silva e Danza (2022), sinalizam que:

Não obstante a proeminência conferida ao tema do projeto de vida na escola, nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação. Sobre isso, é de fundamental importância considerar que, para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e sua construção (Silva; Danza, 2022, p. 2).

Além disso, não existe aprofundamento teórico sobre Projeto de Vida nas políticas educacionais direcionadas ao ensino médio. Observamos que, geralmente, a discussão apresentada para a implementação do Componente Curricular faz referência ao autoconhecimento e dimensão pessoal. Para visualizar melhor, construímos um quadro com as menções feitas a projeto de vida na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC.

Quadro 6 – Apresentação do Componente Curricular na Lei nº 13.415/17 e na BNCC

Lei nº 13.415/2017	BNCC
Art. 3º, 7º parágrafo: 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.	Competência Gerais da Educação Básica: 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. Justificativa: Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Ressaltando a importância da Educação Física: Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas

alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência específica da BNCC: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: elaboração própria (2022).

Essa noção a respeito do Projeto de Vida aparece de forma implícita e superficial, como observado no Quadro 5, uma vez que não há maiores desdobramentos a respeito da temática para além da articulação com termos como mundo do trabalho e exercício da cidadania. A Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio no Brasil, menciona o Projeto de Vida no Artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), alterado por ela. No entanto, a lei não aprofunda a discussão sobre o conceito ou a implementação prática desse componente curricular, menciona apenas a ideia de que os jovens do ensino médio, a partir das orientações da política, deverão construir seus projetos de vida durante o percurso desta etapa da educação básica. No que corresponde a BNCC, a temática é abordada de diferentes formas, em momentos dentro das competências gerais; outro na justificativa; em componentes curriculares específicos e em competências por áreas do conhecimento. Desse modo, não existe uma definição ou direcionamento dos aspectos teóricos-metodológicos nos documentos mencionados, o que fragiliza a discussão, pois a inclusão do tema na matriz curricular das escolas implica questões que perpassam a conceptualização de juventudes, de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que compõem a diversidade do nosso país. Essa ausência de aprofundamento teórico e de desdobramentos conceituais específicos abre margem para variadas formações discursivas (Foucault, 1986), a partir de distintas perspectivas e de diferentes influências sócio-históricas.

Projeto de vida, de acordo com a BNCC (2018), é abordado como uma competência a ser alcançada na educação básica, ao mesmo tempo que deve estimular o protagonismo dos estudantes em relação a sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida ao final do ciclo do ensino médio. Desse modo, a política reforça a necessidade das escolas de assegurar

aos estudantes uma formação que os possibilite a fazer “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018b).

Além disso, corroborando com essas orientações, a legislação reforça que as escolas devem incluir em suas propostas pedagógicas ao projeto de vida e a carreira dos jovens “[...] 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” (Brasil, 2018a).

Como já mencionado em tópicos anteriores desta tese, essa discussão sobre Projeto de Vida enquanto componente curricular não é algo novo, pois alguns estados do Brasil, antes da Reforma do Ensino Médio, haviam implantado a proposta, como é o caso de estado como São Paulo e Pernambuco.

O estado de Pernambuco, por exemplo, é referência para outros estados com o modelo de educação integral que contempla o componente curricular Projeto de Vida. O Programa do governo de Pernambuco apresenta todas as dimensões históricas e concepção quanto ao direcionamento que será empregado pelo componente.

Segundo Silva e Danza (2022), a implementação do programa de Educação em Tempo Integral resultou em uma expressiva diminuição da taxa de evasão no Ensino Médio e um aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação, nos estados de Pernambuco e Espírito Santo, “1,5% em 2018, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – e no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) (Brasil, 2018)” (Silva; Danza, 2022, p. 2). Desse modo, esses resultados influenciaram de forma substancial a Reforma do Ensino Médio, que preconiza o Projeto de Vida como um dos principais eixos formativos da educação básica.

É importante ressaltar que o modelo de educação integral pernambucano teve início com Mendonça Filho, como coordenador da implantação dos centros de ensino experimental. Em uma entrevista concedida ao Folha de Pernambuco, o ex-ministro afirma ser um modelo necessário não só para Pernambuco, mas para todo o Brasil, “no exemplo da primeira escola em tempo integral do estado, O Ginásio Pernambucano, tivemos a participação fundamental de Marcos Magalhães e outros empreendedores. Para mim, funcionou como uma virada de chave para percepção da força da educação em termos de potencial transformador da realidade social, necessária não só para Pernambuco, mas para todo o Brasil” (Morais, 2021, p.2). O sistema continuou com Eduardo Campos e Paulo Câmara.

Esse modelo de Educação Integral parte da iniciativa do centro de ensino experimental,

após essa experiência que surge da iniciativa de grupos empresariais e políticos é que se torna uma política institucional no governo de Eduardo Campos e segue como modelo de referência para Mendonça Filho - que estava à frente do Ministério da Educação no Governo Temer - na construção da política do ‘Novo Ensino Médio’.

Atualmente, Pernambuco é o estado com maior rede de escolas no regime integral e virou modelo nacional, assim como o Ceará que teve sua primeira experiência na cidade de Fortaleza, e desde então vem ampliando o ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral em todo o estado.

No guia do educador de Pernambuco, o componente curricular Projeto de Vida é apresentado como uma jornada de aprendizagem a ser desenvolvida ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio. A perspectiva é “proporcionar uma experiência formativa que abarque e articule as dimensões: pessoal, cidadã e profissional dos Projetos de Vida nos três anos do ensino médio”, sendo estruturado em quatro eixos: Autoconhecimento e Identidade; Convivência e Participação; Escolha e Planejamento e Engajamento e Transformação.

Diante de todo esse cenário, é pertinente salientar que o modelo de educação pernambucano tem parceria direta com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ²⁶(ICE), que a partir dessa experiência foi expandindo-se em outros estados, como por exemplo, o de São Paulo.

O ICE caracteriza-se como um modelo gerencialista de administração escolar, visto por muitos como o caminho de salvação para os problemas educacionais. Essas iniciativas tem como parceiros e mantenedores bancos e empresas privadas que mobilizam o discurso de “melhorar” a qualidade do ensino público no país através das ações do ICE.

Atuando de forma multiescalar, o ICE consegue articular, em suas ações, interesses de empresas privadas, que influenciam desde decisões do Ministério da Educação, de secretarias de educação estaduais e municipais até o chão das escolas públicas de 16 estados da federação (ICE, 2018). Isto significa que eles não atuam só na escola, mas são articulados de tal forma que fazem valer de várias escalas geográficas de ação, transformando a educação no Brasil, na Paraíba e nas escolas. (Carvalho; Rodrigues, 2019, p. 4262).

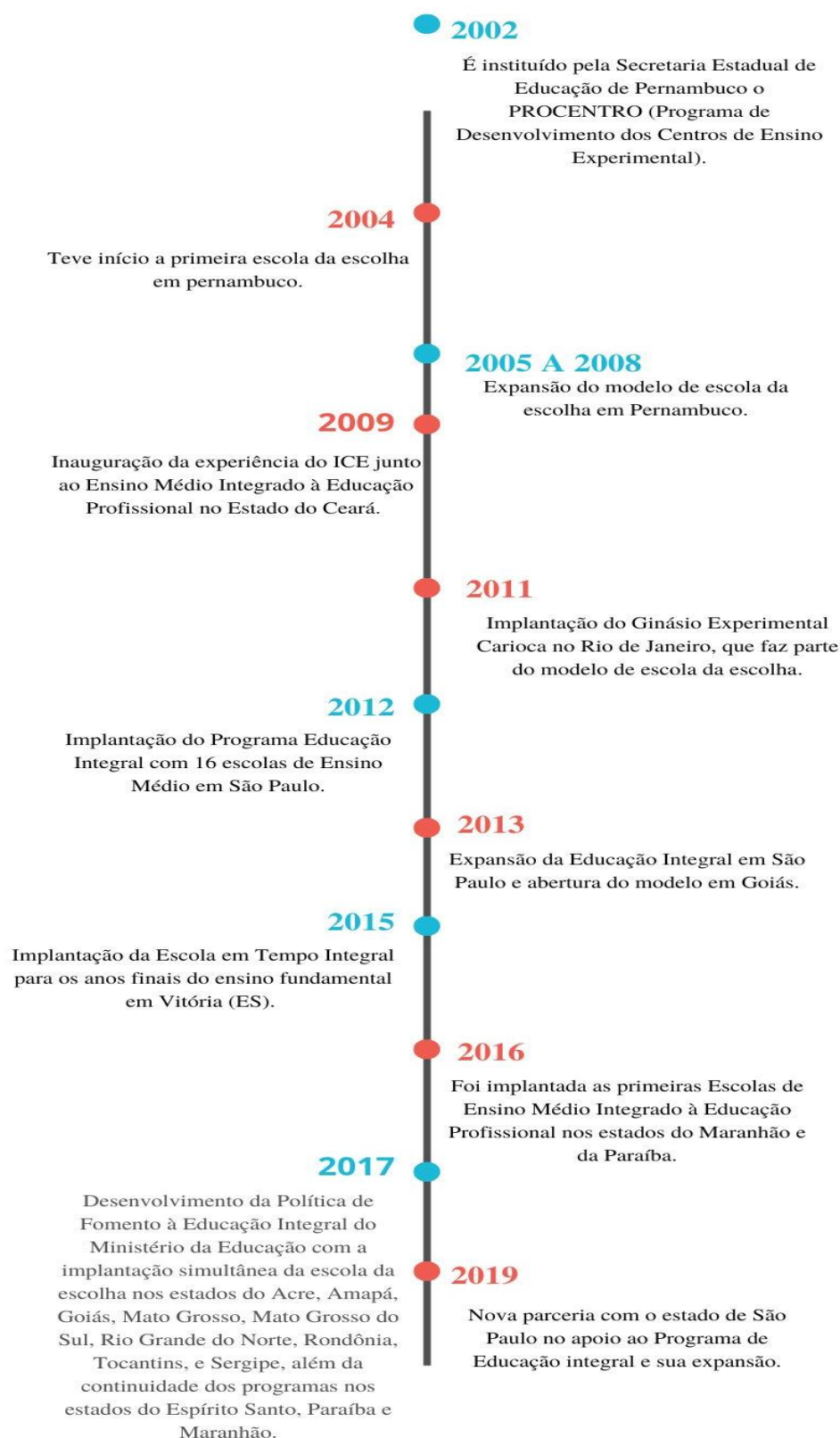
Desse modo, o ICE vai se valer dessas soluções fáceis para problemas complexos. Tem-se a Escola da Escolha e a atuação direta da OS na implementação do componente Projeto de

²⁶ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, motivada a contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio da Educação Integral em tempo Integral.

vida nos estados, por apresentar essa centralidade que tem como foco soluções prontas para resolver os problemas das juventudes e também do próprio ensino médio brasileiro. De acordo com as informações disponíveis no site Instituto, verificamos que em janeiro de 2025, a “Escola da Escolha” possui atuação no âmbito do ensino médio de 20 estados brasileiros, além de possuir parcerias com o Instituto Sonho Grande – gerido pelo ex-vice-presidente do conglomerado de edu-business Kroton, Instituto Natura e Viven – Cidadãos para um Amanhã Melhor.

Sendo assim, é possível perceber o avanço do ICE nos estados. Em 15 anos, “desde o seu início de atuação em Pernambuco, observa-se claramente que o modelo de gestão já ampliou significativamente seu território de atuação no país, atingindo estado de quatro diferentes regiões, incluindo realidades socioeconômicas bem distintas” (Carvalho; Rodrigues, 2019, p. 4264), como demonstrado na Figura 8 da linha do tempo de avanço do ICE.

Figura 8 – Linha do tempo da atuação do ICE nos Estados



Fonte: elaboração própria (2022).

O ICE vem atuando, como observado na figura, em diversos estados brasileiros, sendo

responsável pela implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas. Dentro de todos os elementos que constituem a reforma do ensino médio, a denominada “Escola da Escolha”, que tem o ICE como propulsor do modelo, é a base que sustenta essa estrutura curricular. De acordo com o Instituto,

[...] modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação –ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. A Escola da Escolha opera com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada, oportunizando experiências contextualizadas ao estudante, considerando suas necessidades e interesses. [...] A Escola da Escolha foi concebida a partir de uma visão de jovem que, ao final da Educação Básica, tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores; não seja indiferente aos problemas reais existentes e se apresente como parte da sua solução; agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas dimensões pessoal, social e produtiva, executando o seu Projeto de Vida, enfrentando os desafios do mundo contemporâneo (ICE, 2021, p. 1).

É perceptível o forte ideário neoliberal, excelência, valores, ideias, competência, produtividade, soluções são alguns dos interesses que vigoram na conformação desse modelo educacional, “no qual a juventude é explicitamente alvo de captura e de sujeição a serem desenvolvidas pelo currículo” (Unger; Bertoldo; Cardoso, 2022, p. 1604). Nesse sentido, compreendemos que a educação, desde muito tempo, sempre esteve comprometida com o condicionamento e/ou governo da conduta dos sujeitos, que passa a ser percebida com os deslocamentos econômicos de uma racionalidade neoliberal que ressoaram em outros aspectos da vida dos indivíduos, sob as quais a escola passa a ser um espaço de formação de corpos e mentes, um determinante para esse alinhamento.

Como pontuado por Unger, Bertoldo e Cardoso (2022, p. 1605), ao assumir tal modelo educacional como ponto de partida para uma reforma, “a educação ainda aparece como um elemento essencial para as realizações humanas, uma ferramenta que deve preparar o aprendiz para concretizaras suas próprias aspirações com o planejamento de seu projeto de vida”, o que inclui inserir-se no mercado de trabalho. Ainda de acordo com as autoras, “o que está em questão é uma educação para o desenvolvimento econômico e social articulada a um discurso humanista. Essa é uma premissa que acompanha o fazer educacional ao longo da história” (Unger; Bertoldo; Cardoso, 2022, p. 1604).

Desse modo, temos a perspectiva de que os jovens, dentro desse modelo educacional,

precisam ser protagonistas e construir um projeto de vida. Essa ênfase no desejo de constituir jovens protagonistas, responsáveis pelas escolhas do futuro, para tomar consciência de seu papel na sociedade e, assim, alcançar a autonomia e a plenitude de amadurecimento, ganha variados contornos nessa proposta educacional. Um dos contornos mais ordinários desse “[...] adestramento contemporâneo dos corpos-subjetividades, de que a educação faz parte, diz respeito ao culto ao desempenho; ou seja, a centralidade e a importância atribuídos à performance dos indivíduos e grupos, particularmente nas esferas educacional e profissional” (Gadelha, 2017, p. 130-131).

Concordamos com Foucault (2014) ao afirmar que uma política de coerção tem o poder de manipular e moldar os corpos, assim como outros elementos que constituem os sujeitos, direcionando-os a partir daquilo que almejam. Nesse contexto, é relevante observar como o protagonismo juvenil pode estar revestido de significados que vão além do empoderamento, funcionando como um instrumento para a conformação do chamado 'jovem de excelência'.

Essa perspectiva se alinha a uma política reformista pautada em um ideário neoliberal que, segundo Brown (2019), caracteriza o neoliberalismo em sua fase atual, ao promover a lógica da autorresponsabilização e da competitividade como princípios fundamentais, em que,

busca manifestamente emancipar os indivíduos das redes de regulamentação e intervenção estatais, ele envolve e vincula esses mesmos indivíduos em toda esfera e instituição neoliberalizada da qual participam. Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constrange o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares. Ao mesmo tempo, o sujeito, tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens. Enquanto o ideal liberal clássico de autonomia e liberdade individual é explorado pelo processo neoliberal de delegação do poder decisório, operacionalidade e responsabilidade aos indivíduos, esse mesmo ideal é esvaziado à medida que a desregulamentação elimina os diversos bens públicos e benefícios de seguridade social, desata os poderes do capital corporativo e financeiro, e dismantela aquela clássica solidariedade, própria do século XX, entre trabalhadores, consumidores e eleitores. O efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital (Brown, 2019, p. 7-8).

A autora aponta que o neoliberalismo se apresenta como uma “interação da racionalidade política neoliberal, em que governos, sujeitos e subjetividades do liberalismo clássico são remodelados, com os princípios de mercado aplicados às diferentes instâncias do social” (Macedo; Silva, 2022, p.8). No entanto, existe outro lado, o qual o Estado e sujeitos passam a ser constituídos por uma lógica que se baseia no modelo de negócios, ao mesmo

tempo, os mercados não são autossuficientes, sendo assim, o Estado precisa ser reformado para servi-lo. Na política do Novo Ensino Médio, podemos destacar o empreendedorismo de si mesmo, que produz uma nova forma de subjetividade.

A ideia do sujeito como “empreendedor de si mesmo”, responsável pelos seus fracassos e sucessos, e independente de “benefícios” sociais, fortalece o conceito de Capital Humano. Ao transformar os sujeitos em capital humano, o neoliberalismo acaba naturalizando as desigualdades, com isso, normalizando-as. Ao mesmo tempo que o neoliberalismo promete a possibilidade de autonomia e liberdade, tais sentidos são limitados a determinadas ordens, que minam, entre outros bens públicos, benefícios sociais (Macedo; Silva, 2022, p. 8).

Nesse contexto, a noção de liberdade acaba sendo subsumida pela retórica do empreendedorismo, alinhando-se à lógica neoliberal. É sob essa perspectiva que se insere a atuação do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), ao orientar como o Projeto de Vida deve ser trabalhado nas escolas. O ICE opera por meio de uma articulação em rede, atravessando diferentes escalas — das diretrizes globais às práticas cotidianas das escolas —, materializando essa lógica gerencialista. Como destacam Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4264), essa atuação “começa com as orientações mundiais para a escola no “mundo periférico”, passando pelas ações de transformação em Políticas Públicas de Estado (nacional ou subnacional) e atuando diretamente na escola, interferindo no seu cotidiano”.

Dessa forma, em um cenário marcado pelas fragilidades do ensino médio brasileiro — caracterizado por indefinições e pela ausência de políticas públicas consistentes voltadas a essa etapa da educação básica —, o modelo gerencialista de administração escolar é apresentado como uma solução. Nesse processo, a atuação direta do ICE no cotidiano escolar emerge como uma alternativa, reforçando a lógica de responsabilização individual e empreendedorismo juvenil.

Todo esse cenário é contraditório, afinal estávamos diante de um golpe institucional e de desmonte na educação pública com o corte de verbas instalado a partir da PEC dos gastos. A PEC 241/55, foi aprovada em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional número 95, que instituiu um novo regime fiscal para vigorar durante os próximos 20 (vinte) anos. A proposta gerou grande repercussão, sendo alvo de muitos protestos pela sociedade civil, além de greves e ocupações estudantis em todo o país, o que não impediu sua aprovação. Para Mariano (2017, p. 259), “ausência de diálogo com a sociedade civil, os protestos foram motivados pela oposição a um discurso oficial falacioso da necessidade de um novo regime fiscal, por meio da limitação de gastos e investimentos públicos”, principalmente,

“nos serviços de natureza social, como única medida capaz de retomar o crescimento da economia, que teria sucumbido diante de um suposto comportamento fiscal irresponsável do governo anterior” (Mariano, 2017, p. 259). Prossegue o autor:

O teto de gastos públicos do governo federal brasileiro, implementado pela EC 95/2016, é, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário o projeto constituinte de 1988, que exige a intervenção do Estado para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas, necessária para uma economia verdadeiramente soberana. O ataque também é à concepção neo-desenvolvimentista desse mesmo projeto constituinte, que reserva ao investimento público papel essencial ao estímulo do investimento privado e do crescimento do setor produtivo nacional, com o intuito de reduzir a dependência do país às potências estrangeiras hegemônicas (Mariano, 2017, p. 279).

Como um governo que se diz preocupado com a educação dos jovens brasileiros aprova uma política de reforma para o ensino médio a partir de uma medida provisória depois de congelar por 20 anos os recursos financeiros destinados à saúde e educação? Qual o interesse dessa reforma? Qual intencionalidade da disciplina Projeto de Vida para os estudantes do ensino médio? Outrossim, é importante considerarmos também o posicionamento contrário das entidades educacionais, que não foram considerados durante o processo de aprovação.

Destarte, compreendemos assim como Ball (1987, 1994, 2011), que a política está permeada de relações de poder e é um campo de possibilidades. Esse poder, para o autor, não ocorre de maneira linear, muito menos de cima para baixo, observa esse poder de forma relacional e situada, além disso, a discussão sobre política é permeada pelo discurso e por seus atores e está direcionada a como vão agir em circunstâncias particulares. Esse processo de organização das políticas acarreta nessa grande relação de poder que está implicada não só na educação de adolescentes e de crianças, mas também na da própria sociedade, que se origina dessa educação. Portanto, temos grupos econômicos que disseminam o discurso de melhoria na educação, como aponta Giroto (2017, p. 436),

o discurso sobre o que deve ser a educação pública no país, pensado em seus conteúdos, práticas e formas de gestão. Daí a retórica presente no site do Banco Mundial, do Todos pela Educação e da Fundação Lehman que, dizendo-se profundamente preocupados com o futuro da educação pública no país, querem, de fato, garantir o avanço do capital sobre esta nova fronteira de valorização.

Dessa maneira, observamos que a proposta para a formação do ICE surge em 2003 e encontrou apoio no então governador do estado de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, e em seu

vice, José Mendonça Filho, responsável pela condução do processo no âmbito do Poder Executivo. Mendonça Filho, ministro da educação do governo de Michel Temer no período entre 2016-2018, atuou diretamente na aprovação da Reforma do Ensino Médio. Assim, abriu espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil e em consequência, a disseminação do eixo central, Projeto de Vida, como foco dessa reforma. Afinal, essa Organização Social já havia implantado esse modelo no Pernambuco há mais de uma década.

Contudo, pontuamos que as tessituras aqui apresentadas são de caráter inicial, de tal modo que, no próximo capítulo, com o subsídio do aporte teórico, do contexto situado, da exploração do material documental, à luz da Análise do Discurso, apresentaremos maiores desdobramentos sobre as articulações entre Projeto de Vida, o contexto político e social e as influências da governamentalidade neoliberal.

5 EMPREENDEDOR DE SI: O CURRÍCULO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” PRODUZINDO CAPITAL HUMANO

Este capítulo examina a influência do discurso empreendedor presente nos documentos do Novo Ensino Médio, especificamente nos relacionados ao componente curricular Projeto de Vida, de modo a analisar como essa abordagem molda a formação dos jovens enquanto “capital humano”. O projeto educacional estabelecido pelos documentos normativos atuais não apenas orienta a prática pedagógica, mas também regula objetivos de aprendizagem, a organização do trabalho docente e a criação de materiais didáticos. Sob a lógica neoliberal, esses documentos propõem um modelo de formação focado no desenvolvimento de habilidades empreendedoras, autossuficiência e competitividade, características essenciais para o sujeito flexível e adaptável ao mercado de trabalho atual (Batista, 2019).

No contexto do componente Projeto de Vida, a educação se volta para a construção de um indivíduo empreendedor, que internaliza a responsabilidade de traçar e monitorar suas metas pessoais e profissionais, de modo a se ajustar continuamente às demandas de produtividade e empregabilidade (Silva, 2023). O papel da performatividade, segundo Dametto e Esquinsani (2015), emerge nesse cenário como uma técnica de governo, promovendo a ideia do “empresário de si”, em que o sujeito é incentivado a competir e a destacar-se, assumindo para si a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, reforçando a ideia de autogestão e resiliência, essenciais na sociedade neoliberal.

O Projeto de Vida, estruturado na Reforma do Ensino Médio, levanta questões sobre a sua finalidade: promover uma formação cidadã ou apenas preparar para o mercado? Jakimiu (2022) sugere que esse currículo privilegia a “Pedagogia do Mercado”, baseada em princípios neoliberais que promovem individualização, responsabilização e meritocracia. Isso, por sua vez, tende a naturalizar as desigualdades sociais, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso, o que, na prática, pode aumentar as pressões e fragilidades estruturais dos sujeitos mais vulneráveis.

Por meio dessas políticas educacionais, Lei 13.415/17 e a BNCC/EM, reforçam o papel do jovem como capital humano em constante aprimoramento, capaz de se adaptar e evoluir conforme as demandas do mercado. Embora currículos anteriores já indicassem uma orientação para o trabalho, a atual reforma intensifica a formação de sujeitos que operam como empresários de si, autossuficientes e autorregulados, alinhados aos imperativos do capitalismo contemporâneo. Essa abordagem, de acordo com Dardot e Laval (2016), utiliza dispositivos mercantis que incentivam os indivíduos a maximizar seus próprios interesses, promovendo a ideia de protagonismo e escolha pessoal como pilares da educação.

A análise realizada neste capítulo se baseia em documentos legais e orientações

curriculares que norteiam a implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil e na Paraíba, como a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 e as Diretrizes Operacionais da Paraíba (2023, 2024). Examina-se, assim, em que medida o Projeto de Vida integra e reflete os princípios do empreendedorismo e do capital humano, traçando um panorama crítico da função desse componente curricular na formação dos estudantes.

5.1 Breves notas sobre o “Novo Ensino Médio (NEM)”: qual projeto formativo está em jogo nessa reforma?

A Reforma do Ensino Médio foi regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 e atualmente, após alterações, pela Lei 14.495/2024, no âmbito da política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo Integral. Conforme já elucidado, no período imediato a sua publicação, a Reforma gerou inúmeras discussões entre profissionais da educação, estudantes, pesquisadores, sindicatos, sociedade civil, dentre outros autores, além de ter sido alvo de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI's), a exemplo da ADI nº 5599.

Todavia, apesar das contendas em torno da reformulação curricular, dos intensos debates, críticas e resistências, o governo Bolsonaro (2019 - 2022), que sucedeu a presidência de Michel Temer, deu prosseguimento a agenda de implementação da Reforma do Ensino Médio, através da Portaria nº 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

No entanto, novos contornos estão sendo dadas a essa reformulação, pois com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva, no ano 2023, o governo de transição governamental elaborou um relatório que apontava a necessidade de “revogação de normas em desconformidade com um projeto de educação pública, gratuita, laica e democrática – sem gerar insegurança jurídica e desorganização das redes de ensino” (Brasil, 2022).

Além disso, os pronunciamentos do Presidente Lula sobre ‘revogação’ e a necessidade de reparação de medidas que foram instauradas após o impeachment da presidenta Dilma, reavivaram no seio social o debate sobre o Novo Ensino Médio e seu processo de implementação (Agência Brasil, 2023).

As problemáticas sobre o assunto mobilizaram a sociedade brasileira em geral, que tem suscitado diferentes discursos sobre a temática, seja apresentando argumentos contrários à medida, ou argumentos favoráveis. Esse acirramento levou ao ponto que, em março de 2023, o MEC divulgasse a Portaria nº 399/2023 (Brasil, 2023a), que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

Já no começo de abril de 2023, através da Portaria nº 627/2023 (Brasil, 2023b), o MEC estabeleceu a suspensão do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

Para atender ao compromisso assumido e fortalecer os princípios do “projeto democrático”, o novo governo, através do Ministério da Educação optou por realizar uma consulta pública para definir os rumos do Ensino Médio no país.

Ao considerar às finalidades e organização do ensino médio como etapa da educação básica, é sempre importante ressaltar que exige uma ampla discussão nas comunidades escolares e acadêmicas para elaborar proposições que de fato estejam alinhadas as reais necessidades dos jovens brasileiros, assim como, faça avançar o estabelecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem deixar de lado o direito à educação das classes populares.

No dia 9 de março de 2023, o Ministério da Educação (MEC) abriu uma nova consulta pública para o “Novo Ensino Médio”. Mesmo com a mudança de governo e reestruturação dos ministérios e secretarias, a consulta contou com as mesmas questões pontuadas no início do debate quando foi pensada a política, ou seja, com pouco espaço para dialogar e de fato apontar as possíveis mudanças para essa etapa da educação.

O que se apresentou como diferencial em relação ao processo reformista anterior, foi a abertura do debate com algumas entidades educacionais, que por sua vez mobilizaram professores, pesquisadores que dialogam diretamente com os efeitos e resultados dessa Reforma do Ensino Médio. Desse modo, foram realizadas pesquisas até o dia 6 de julho de 2023, com objetivo de avaliar os desdobramentos das alterações no ensino médio que vem sendo implementado nas escolas, conduzindo estudos junto à comunidade escolar, além de realizar conferências e inquéritos virtuais.

Nesse momento histórico de retomada do diálogo com o governo, a ANPEd, contando com seus Grupos de Trabalho, organizou cinco seminários, um por cada região do país. Os critérios estabelecidos para o convite aos participantes das atividades como expositores foram: pesquisadores de diferentes áreas com foco no Ensino Médio; pesquisas mais gerais e específicas; e pesquisadores jovens e seniores. Buscou, assim, ampliar o diálogo inter-regional, intergeracional e representatividade de gênero (ANPEd, 2023), assim como dados evidenciados em pesquisas de diversas regiões do Brasil.

A proposta das discussões foi intitulada “Ensino Médio: o que as pesquisas têm a

dizer?”, sendo organizada da seguinte forma:

Figura 9 - Encontro I - Nordeste 08/05/23



Fonte: Anped (2023).

Figura 10 - Encontro II - Sul 16/05/23



Fonte: Anped (2023).

Figura 11 - Encontro III – Amazônia 26/05/23



Fonte: Anped (2023).

Figura 12 - Encontro IV – Sudeste 02/06/23



Fonte: Anped (2023).

Figura 13 - Encontro V – Centro-Oeste 06/06/23



Fonte: Anped (2023).

Ao final dos seminários foi construído um relatório que apresenta os principais elementos de discussão, o que as pesquisas têm a dizer sobre a reforma e quais os resultados desse período de implementação nos diversos estados brasileiros e o posicionamento da associação quanto a continuidade dessa política. Destacamos algumas informações que são importantes para refletirmos no decorrer deste texto, acerca do objeto estudado, que são evidenciadas em pesquisas apresentadas nos seminários, tais como: “A reforma amplia/produz desigualdades entre a rede pública; As Juventudes e o atendimento educacional; Impossibilidades de efetivação de uma educação pública de qualidade” (ANPED, 2023, p. 20).

Essa desigualdade é evidenciada no relatório da ANPED, com base em pesquisas realizadas pela Professora Lady Dayana Oliveira da Silva (2023) durante o seminário do Nordeste, a partir da análise da oferta de itinerários formativos entre as redes públicas e privadas. Outra questão relevante refere-se à privatização da educação pública através da flexibilidade pontuada na reforma, que permite as escolas estabelecerem parcerias com organismos internacionais e empresas privadas com fins de aquisição de pacotes pedagógicos para adequação das escolas à reforma. Desse modo, o relatório enfatiza que essa Reforma do Ensino Médio amplia e produz desigualdades entre a rede pública, rede estaduais e privada, e recomenda fortemente a revogação da política do Novo Ensino Médio.

Em meio aos desdobramentos da discussão sobre a revogação ou não do "Novo Ensino Médio", foi elaborado por um grupo de pesquisadores um novo Projeto de Lei, que gerou uma nova discussão sobre a criação do PL 2601/2023. Esse projeto foi apresentado por parlamentares do PSOL e do PV em 16 de maio. O projeto destaca que seu objetivo é “apontar

caminhos responsáveis e seguros para a revogação do NEM diante de um cenário de profunda desorganização da oferta pública da etapa terminativa da Educação Básica”. Além disso, “Visa à revogação responsável e adaptativa do NEM à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 para o Ensino Médio e para a Educação Técnica Profissional de Nível Médio, de forma adequada e atualizada” (Brasil, 2023). Sendo assim, para sistematizar as principais alterações sugeridas pelo PL e correlacionando com a Lei Nº13.415/2017, organizamos um quadro comparativo para apresentar os principais elementos pontuados.

Quadro 7 – Comparativos entre a Lei Nº13.415/2017 e o PL 2601/2023

Lei nº 13.415 de 2017	PL 2601/2023
Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. §1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.	Art. 35-A. O currículo do Ensino Médio, de modo a assegurar uma formação integral, científica, cultural e humanística, será composto por uma Base Nacional Comum, destinada à Formação Geral Básica, e por uma Parte Diversificada. § 1º A Formação Geral Básica, referente ao Ensino Médio, incluirá como componentes curriculares obrigatórios, nas respectivas áreas do conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Línguas Estrangeiras Modernas; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e a musical; e) Educação Física. II – Matemática: a) Matemática; III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. § 2º A organização por áreas de conhecimento compreende os componentes curriculares obrigatórios oriundos das ciências de referência, observando as respectivas especificidades e fortalecendo as interações entre os saberes próprios de cada ciência e a contextualização com a realidade.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 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. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades <i>on-line</i>, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.	§ 3º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e da Língua Espanhola e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 4º O ensino da Língua Portuguesa será assegurado às comunidades indígenas, assim como a utilização das respectivas línguas indígenas. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Formação Geral Básica não poderá ser inferior a duas mil e quatrocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio. § 6º A carga horária destinada à Formação Geral Básica deverá ser obrigatoriamente ofertada na modalidade presencial. *Revoga os §§ 7º e 8º do art. 35-A;
Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. I - (revogado); II - (revogado); III – (revogado);	Art. 36. A Formação Geral Básica e a Parte Diversificada constituem um todo integrado de modo a possibilitar a articulação dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão às realidades locais e dos estudantes, perpassando todo o currículo. § 1º Os componentes curriculares obrigatórios da Formação Geral Básica, estarão voltados ao aprofundamento da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho. § 2º A parte diversificada definida em cada sistema de ensino, de modo a assegurar a necessária flexibilização curricular, poderá ser organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares

§ 2º-(revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 4º-(revogado);

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais

voltados ao aprofundamento da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho, conforme a relevância para o contexto local, histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 3º Os currículos do Ensino Médio deverão assegurar distribuição equilibrada da carga horária entre os componentes curriculares obrigatórios, de modo a favorecer a formação integral dos sujeitos.

§ 4º O Ensino Médio poderá ser articulado, preferencialmente na forma integrada, com a educação profissional técnica de nível médio.

§ 5º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do Ensino Médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

***Revoga os §§ 6º a 12 do art. 36.**

a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Fonte: elaboração própria (2023).

Nesse sentido, podemos constatar que as principais alterações seriam: acabar com os itinerários formativos e restabelece as disciplinas comuns obrigatórias; Restabelecer 2400 horas como carga horária para as disciplinas obrigatórias, como era antes; Restabelecer o diploma com certificado nacional; O estudante não vai mais precisar escolher entre áreas do conhecimento; Os estudantes e professores não vão mais precisar atingir objetivos de habilidades e competências da BNCC; Revoga o notório saber; Barra o avanço da iniciativa privada e da Educação a Distância, o EaD, no Ensino Médio e Desvincula a referência na BNCC para formação de professores.

Porém, ficou nítido que o PL 2601/2023 não resolveria todos os problemas desta etapa da educação básica, o que de fato estava como objetivo central era a revogação do “Novo Ensino Médio”. À vista disso, há alguns pontos frágeis no conteúdo do PL e que consideramos importantes de destacar: mantém o Ensino Integral sem política de permanência estudantil; não

há carga horária mínima para cada disciplina e obrigatoriedade em todos os anos; a parte diversificada não tem obrigatoriedade presencial e mantém o componente Projeto de Vida.

A partir dos principais pontos do PL 2601/2023, observamos que o debate sobre o Projeto de Vida foi frequentemente desconsiderado em algumas discussões no movimento pela revogação do "Novo Ensino Médio". É importante ressaltar que o Projeto de Vida é considerado um dos componentes curriculares centrais dessa reforma, e sua estrutura, como apresentado em outras partes deste texto, configura-se como uma ferramenta para a construção de subjetividades monetizáveis, alinhadas à lógica do capital humano.

Diversos debates foram mobilizados, com a participação de grupos de pesquisadores, simpatizantes, estudiosos, professores, alunos e ativistas, que se uniram na organização de seminários, palestras, movimentos, paralisações e reivindicações em diversos espaços. Contudo, diante de todos os desdobramentos, observamos que a proposta da gestão do MEC é ouvir e coletar diferentes posicionamentos, novos direcionamentos e os principais debates para reformular o "Novo Ensino Médio", em vez de revogá-lo, como defendem as mobilizações. Essa intenção é evidenciada pelo PL 5.230/23, enviado pelo presidente Lula ao Congresso Nacional em 26 de outubro, que propõe alterações na Lei 13.415/17.

O PL 5.230/23 foi motivo de diversos questionamentos e problematizações, tendo como relator o deputado Mendonça Filho, que ocupava o cargo de ministro da Educação durante a apresentação da MP nº 746/2016 e a aprovação da Lei nº 13.415/2017, além de ser o principal idealizador da reforma de 2017. De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2023), “Mendonça Filho piorou a proposta do MEC, a qual era já considerada ruim pelos movimentos. Em seu substitutivo, o parlamentar resgatou mudanças que estava no projeto original do Novo Ensino Médio e aprofundou a precarização do ensino a ser ofertado às e aos estudantes, especialmente das escolas públicas”, que somou forças às mobilizações para barrar a votação.

No entanto, vale destacar os pontos positivos e negativos do PL 5.230/23, que é fruto de disputas entre um vasto campo educacional e empresarial.

Quadro 8 – Pontos positivos e negativos do PL 5.230/2023

PL n. 5.230/2023	
Pontos positivos	Pontos negativos
Propõe a retomada das 2.400 horas de formação geral básica, a fim de garantir ao menos quatro horas diárias de formação científica, artística, cultural e humanística	A proposta não rompe com a lógica curricular fragmentadora e precarizante da formação profissional postulada na Lei nº 13.415/2017, além de conter lacunas

aos(às) estudantes do ensino médio*	
Estabelece que a carga horária destinada à formação geral básica dos estudantes do ensino médio será ofertada de forma presencial, ressalvadas as exceções previstas em regulamento.	Apesar de retomar a carga horária de 2.400 horas letivas totais para a formação geral básica, o PL propõe o rebaixamento dessa carga horária para 2.100* horas na hipótese em que a oferta do Ensino Médio em tempo parcial for combinada (articulada) com a oferta de cursos técnicos
Revogação do dispositivo que autorizava profissionais sem formação adequada a atuarem na docência no Ensino Médio	Falta de precisão com relação às definições de componentes curriculares, disciplinas e áreas do conhecimento, mantendo-se a possibilidade de agregar disciplinas sem conteúdo, já ofertadas pelo Novo Ensino Médio atual, ao núcleo da formação geral básica.
Retomada da oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio	Manutenção da lógica dos Itinerários formativos – agora renomeados “percursos de aprofundamento e integração de estudos”, sob responsabilidade das redes estaduais de ensino.
Prevê quatro áreas de conhecimento e 13 componentes curriculares: Língua Portuguesa e suas Literaturas; Língua Inglesa; Língua Espanhola; Arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; Educação Física; Matemática; História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e Física, Química e Biologia.	Manutenção da possibilidade de cursos profissionalizantes de curta duração (cursos FIC) para o percurso com ênfase na “formação técnica profissional”, que não asseguram habilitação profissional e caracterizam uma forma precarizada de formação para o trabalho no contexto da educação básica
Revoga § 11 do art. 36 da Lei nº 13.415, dispositivo que permitia convênios para educação a distância	Possibilidade de reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos(as) estudantes em experiências extraescolares. Tal reconhecimento incentiva a desvalorização dos saberes escolares; um incentivo à desescolarização.
	Vinculação obrigatória à BNCC.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dentre as principais alterações, estão os chamados Itinerários Formativos, que passam a ser nomeados de “percurso de aprofundamento e integração de estudos”, no entanto, a lógica continua, formação geral mais percursos de aprofundamento; aumento da carga horária de 1.800 horas para 2.400 horas, sendo sua obrigatoriedade na modalidade presencial; não reconhecerá à docência por notório saber; permanece a vinculação à BNCC, e a possível oferta de cursos

FIC, como garantia a habilidade profissional; possibilidade de financiamento público para que o setor privado ofereça parte da carga horária do ensino médio.

Após intensos debates, mobilizações e discussões, em 31 de julho de 2024 é sancionada a Lei 14.495/2024, a nova lei, revoga parcialmente a Lei 13.415/2017, passando a entrar em vigor a partir de 2025. A seguir, destacamos as principais alterações.

Quadro 9 – Principais mudanças na política do Novo Ensino Médio

LEI 13.415/2017	LEI 14.495/2024
Formação geral básica de 1.800 horas.	Formação geral básica de 2.400 horas para ensino regular e 2.100 para ensino técnico.
Itinerários formativos de 1.200 horas.	Itinerários formativos de 600 horas para ensino regular e 1.200 horas para ensino técnico.
Para o Ensino Técnico - 1.800 horas para formação geral básica.	2.100 horas para formação geral básica com 300 horas voltadas para matéria da BNCC que se relacione com a formação técnica.
1.200 horas para formação técnica.	Até 1.200 horas para formação técnica.
Espanhol opcional.	Espanhol opcional. O inglês como língua estrangeira obrigatória.
Os sistemas de ensino dispõem sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.	Cada município brasileiro também deverá manter ao menos uma escola com a oferta de ensino médio regular noturno. A condição é que haja demanda manifestada e comprovada por esse turno nas matrículas feitas junto às secretarias de educação.
As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos.	Obrigações de ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos. Salvo as escolas de ensino técnico.
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.	Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental

Observa-se que a legislação anterior não foi revogada, mas, sim, modificada por meio de ajustes que, de certa forma, ignoram o longo processo de debates sobre as especificidades e complexidades da política de ensino médio no Brasil. Essas modificações desconsideram, em parte, a diversidade cultural, política e social das várias regiões do país, refletindo a dificuldade em consolidar uma política educacional que respeite essa heterogeneidade. Críticos apontam que as mudanças recentes parecem priorizar a padronização de um modelo de ensino médio alinhado às demandas do mercado, em detrimento de uma formação integral e contextualizada, como sugerem análises de autores como Ball (2014) e Dardot & Laval (2016).

A Lei 13.415/2017 enfatizava que os currículos do ensino médio devem promover a formação integral do estudante, abrangendo a construção de seu projeto de vida e o desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Neste modelo, há um forte foco no autodesenvolvimento e na preparação pessoal dos alunos, orientando-os a planejar seu futuro individual e adquirir competências socioemocionais para seu próprio crescimento.

No entanto, críticas surgem sobre essa abordagem, pois ela tende a individualizar a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno, de acordo com o que Ball e outros teóricos chamam de "empresário de si mesmo" – um modelo em que os indivíduos são incentivados a se autogerir e se responsabilizar pelos resultados de sua trajetória pessoal. Nesse sentido, a perspectiva da Lei 13.415 pode ser entendida como uma política que, embora voltada para a formação integral, alinha-se aos princípios neoliberais, incentivando a autonomia sem fornecer uma base sólida para o apoio social ou comunitário.

A Lei 14.945/2024, por outro lado, amplia essa visão ao incluir novas dimensões: além da formação física, cognitiva e socioemocional, enfatiza a integração comunitária, a participação cidadã e a preparação para o trabalho, com um viés de responsabilidade ambiental e social. Este modelo aponta para uma formação que transcende o indivíduo e o seu projeto de vida pessoal, valorizando a participação ativa na comunidade e o desenvolvimento de uma consciência cidadã e ecológica.

Essa abordagem sugere um entendimento mais complexo de formação integral, que abarca a interdependência social e comunitária, algo que foi desconsiderado na Lei 13.415. A perspectiva de que o estudante deve se preparar para ser um agente ativo, socialmente responsável e integrado ao território sugere uma transição para um modelo mais inclusivo e participativo, mitigando as críticas de individualismo e propondo uma formação que considera

o jovem como parte de uma rede maior.

No quadro a seguir, apresentamos alguns dos principais elementos dessas mudanças, com uma análise crítica sobre os avanços e os potenciais retrocessos envolvidos na nova política educacional para o ensino médio.

Quadro 10 – “Avanços” e retrocessos da Lei N° 14.945/2024

“Avanços”	Retrocessos
• o aumento da carga horária para a formação humanística, exceto na educação técnica-profissional, de 1.800h para 2.400 horas, incluindo todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não apenas Português e Matemática, nos três anos do ensino médio, como havia determinado a Lei 13.415/17; • a regulamentação dos itinerários formativos pelo Conselho Nacional de Educação, com a redução da carga horária para 600h (exceto na educação profissional), a fim de evitar a oferta de conteúdos desconexos com a formação escolar (ex: “O que rola por aí”; “RPG” e “Brigadeiro caseiro”); • a oferta obrigatória de ao menos dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo (exceto na educação técnica-profissional); • a manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem com base nos conteúdos da BNCC, sem considerar os itinerários.	• a manutenção dos itinerários, que mesmo com as alterações atuais ainda constituem blocos dissociados da formação geral básica (FGB); • a redução da carga horária de FGB na educação técnica-profissional (até 2.100h); • a possibilidade de oferta a distância de parte do currículo de todo o ensino médio (FGB e itinerários formativos); • a privatização do itinerário técnico-profissional, que poderá ser ofertado em instituições privadas (ou públicas, sob a gestão privada); • a contabilização de programas de qualificação profissional de curta duração, estágios e trabalhos remunerados ou voluntário no currículo escolar, estimulando o trabalho precoce dos jovens e de baixa remuneração; • a não obrigatoriedade do Espanhol como opção de Língua Estrangeira aos estudantes, desconsiderando a integração regional; • a manutenção e desregulamentação dos contratos profissionais por Notório Saber para atuar na educação técnica-profissional, desvalorizando a formação e a carreira docente.

Fonte: elaboração própria (2024).

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em votação unânime no dia 7 de setembro de 2024, uma nova resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em conformidade com a legislação sancionada em julho de 2024 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As DCNEM estabelecem as orientações para o Novo Ensino Médio, revisando diretrizes curriculares anteriores, com o objetivo de adequá-las às novas necessidades formativas dessa etapa educacional.

A resolução propõe que as alterações na oferta curricular para o ensino médio poderão ser implementadas pelas redes de ensino já a partir de 2025. No entanto, torna-se obrigatória a adaptação completa ao novo modelo a partir do início do ano letivo de 2026, respeitando as particularidades e condições estruturais e pedagógicas de cada rede. Essa atualização reforça o compromisso com um ensino médio que integre as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando proporcionar uma formação mais flexível e voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas ao contexto atual.

No que corresponde as DCNEM, a Secretaria de Educação Básica (SEB) criou um documento intitulado “Subsídios para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, que foi construído com as sugestões e recomendações de diversos atores, como: 11 pesquisadores individuais; 4 Institutos (Sonho Grande e Natura; Sociedade Brasileira de Computação; Reúna; Fundação Itaú); 7 Entidades (SEDF; Todos pela Educação; Foncede; ANPAE; ABREDUC; ANPED; SINEPE); 5 Grupos de Pesquisa (PRATFORM; UFG; SEPE/RJ; UNISINOS; UNIAraguaia) e 1 pesquisador com dúvida.

Destacamos a temática que foi suscitada dentre os materiais analisados nas sugestões e recomendações, sendo ele - Projeto de Vida: conceituação, importância; de estudantes negros/as e quilombolas, interdisciplinaridade. Nesse sentido, as formas de organização da oferta educativa e curricular do Ensino Médio devem obedecer a certas premissas, dentre as quais o Projeto de Vida

Como princípio curricular voltado para o debate entre o universal e o particular, com vistas a construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, inclusive aquelas concernentes ao mundo do trabalho (Brasil, p. 39, 2024).

Desse modo, é observado que novos contornos foram dados para o componente curricular Projeto de Vida, pontuando a necessidade de se atrelar a interdisciplinaridade, a

abordagem não mais individualista, e sim, com pensamento coletivo e que considere a cultura e demandas sociais do nosso país, enfatizam que “devem levar em consideração os aspectos históricos que marcaram e marcam a vida dos estudantes, seus projetos sociais e individuais” (Brasil, p.39, 2024). Porém, abrem brechas para que empresas privadas e outros órgãos sejam responsáveis por esses itinerários formativos, ou seja, na contramão da formação integral que perpassa a formação do senso crítico, político e social dos/das jovens.

Em 15 de novembro de 2024, o MEC juntamente com CNE institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio que alteram a LDB de 1996. Para visualizar as principais alterações no corresponde ao componente curricular Projeto de Vida, criamos um quadro com as abordagens ao PV na “nova” política para o ensino médio com base na Resolução CNE/CEB Nº 2/2024, foram consideradas as informações que integram a construção do Projeto de Vida, como expresso no artigo 12 e no parágrafo único desta normativa. O quadro 11 agrupa os principais pontos organizados:

Quadro 11 – Dimensões das abordagens ao PV na Resolução Nº2/2024

Dimensão	Descrição
Desenvolvimento Integral	O Projeto de Vida promove o desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional e ético dos estudantes.
Reflexão Individual e Coletiva	Estimula a reflexão sobre desafios contemporâneos, história de vida, características pessoais e objetivos futuros.
Engajamento Cidadão	Incentivo à participação na vida comunitária e social, além da construção de ações que impactem a coletividade.
Perspectiva Ambiental e Social	Orienta para uma formação ambientalmente e socialmente responsável, integrando a sustentabilidade ao currículo.
Integração ao Território	Valoriza a conexão do estudante com o contexto local, acompanhando realidades culturais e sociais.
Preparação para o Trabalho	Direciona o planejamento do futuro profissional do estudante com ênfase na autonomia e na responsabilidade.
Flexibilidade Curricular	O Projeto de Vida deve ser transversal às áreas do conhecimento e estar presente em toda a trajetória formativa.
Transição Formativa	Apoia a escolha de itinerários formativos e a progressão para o ensino superior ou integração ao mercado de trabalho.

Fonte: elaboração própria (2024).

De acordo com a política, essa abordagem reforça uma visão ampla e integrada do Projeto de Vida como uma estratégia curricular que busca alinhar a formação individual ao coletivo, promovendo um jovem capaz de refletir criticamente, participar da sociedade e construir um futuro sustentável.

No entanto, fica evidente uma recorrente continuação do que já estava postulado. Dessa forma, o projeto formativo para o Ensino Médio centra-se na criação de um currículo mais flexível e diversificado. Esse modelo busca alinhar a educação ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o empreendedorismo, autonomia e a formação de sujeitos adaptáveis ao mercado de trabalho, em sintonia com a lógica do "capital humano" e os princípios neoliberais que enfatizam flexibilidade, autogestão e competitividade.

5.2 A ressignificação do Projeto de Vida pelo “Novo Ensino Médio”: da empregabilidade ao empreendedorismo de si

As políticas destinadas ao Ensino Médio no Brasil são atravessadas por direcionamentos de construção de um Projeto de Vida das juventudes, alinhados com os princípios das reformas neoliberais que se processam no campo econômico do cenário político em que se constituem. Como evidenciado no capítulo 4, o contexto de modificações ao longo da história das políticas educacionais para esta etapa da educação básica foi ganhando diversos contornos.

Neste tópico, daremos destaque a ressignificação do componente curricular Projeto de Vida, sob o qual, diante das políticas anteriores direcionadas ao Ensino Médio, tínhamos uma perspectiva de formação para a empregabilidade, e atualmente, com a reforma curricular, temos um forte viés de formação do sujeito empreendedor de si mesmo.

Lopes (2019) analisa que a organização curricular de projeto de vida parece querer controlar o futuro dos jovens e nos leva a refletir que a antecipação do projeto de vida da juventude se dá sob um enfoque que pode apenas estar tentando antecipar decisões, ou ainda submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não necessariamente faz sentido diante das singularidades juvenis, e que tal proposta está submetida aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve/pode ser.

As alterações no ensino médio brasileiro, que se deram inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), são, na visão de seus propositores, o melhor caminho para se modificar e solucionar os problemas desta última etapa da educação básica. Contudo, é importante ressaltar que os propositores da Reforma do Ensino Médio", assim como aqueles envolvidos nas articulações com o Ministério da Educação

(MEC), são, em grande parte, representantes do setor empresarial (Falcão; Caldas; Barro, 2023). Esses grupos frequentemente subvertem a educação aos interesses do mercado, privilegiando uma lógica que responde às demandas econômicas em detrimento das necessidades pedagógicas e sociais. Os embates iniciais em torno da proposta surgiram principalmente devido a esses interesses empresariais e à ausência de um diálogo efetivo com a comunidade acadêmica e com os profissionais da educação que atuam diretamente nos espaços educacionais. Não se limita a isso, pois, além dos propositores da Lei 13.415/17, que estabelece a Reforma do Ensino Médio, os indivíduos e grupos que estão atualmente em articulação com o MEC também têm exercido influência significativa sobre a formulação e os direcionamentos da Lei 14.495/2024. Esses atores, alinhados aos interesses empresariais, continuam a moldar a legislação educacional de forma a atender prioridades mercadológicas, negligenciando a qualidade pedagógica e os direitos educacionais dos estudantes.

Esse grupo seguiu com a proposta de modificação do ensino médio, com o argumento de que o atual cenário era problemático e que isso estava atrelado a falta de interesse dos jovens em cursarem essa etapa da educação, tendo um currículo “[...] excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho” (Ferreira; Ramos, 2018, p. 1193). Por isso, os propositores sugerem que a escola esteja alinhada aos interesses dos jovens, “proporcionando uma Educação Integral, voltada aos projetos de vida, dando-lhes a possibilidade de escolher os caminhos a seguir” (Falcão; Caldas; Barro, 2023, p.7). O que se distancia da educação integral pensada a partir das DCNEM/2012 (Brasil, 2012) que propunha uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, que foi gestada para desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Neste cenário, com as novas orientações curriculares, a composição curricular do ensino médio passa a ser dividida em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos, o que segundo a política do Novo Ensino Médio, possibilita os jovens de escolherem qual o percurso formativo mais se aproxima das suas aspirações, ou seja, que os ajudem a pensar sobre seus planos futuros. Contudo, é importante ressaltar que, ao contrário dessa suposta liberdade conferida aos jovens, o que se têm é uma política fragmentária, que enfatiza cada vez mais a dualidade educacional vivenciada em nosso país, e “[...] longe de assegurar a flexibilidade pretendida, confirma o *apartheid* social dos jovens pobres” (Lino, 2017, p. 83).

Percebe-se que a formação de capital humano é uma preocupação central na formação do Ensino Médio nas políticas educacionais brasileiras. Laval (2004) retomou estudos clássicos da Teoria do Capital Humano, por exemplo, aqueles desenvolvidos pelo economista americano

Gary Backer na década de 1960, para afirmar que as desigualdades escolares não são o foco de preocupação dessa teoria. Essa abordagem defende que o percurso formativo é individual e deve ser trilhado de acordo com os recursos e vantagens sociais de que dispõem os indivíduos para investir na sua qualificação e produtividade. Outra característica marcante dessa teoria é partilha de responsabilidades. O Estado não se coloca como único responsável pelo financiamento da educação e conta com o apoio das famílias e das empresas. A oferta educacional é distribuída de acordo com as potencialidades pessoais dos estudantes. Aqueles que apresentam melhor desempenho acadêmico devem ter mais acesso aos estudos, pois terão mais chances de obter maiores rendimentos em curto prazo.

Sendo assim, essas transformações se apresentam como uma ressignificação sobre o papel do Estado na organização das políticas educacionais e na garantia de direitos sociais. Para Gonzalez (2023, p. 5), o papel do Estado passa “da defesa da intervenção na lógica do Estado de bem-estar social à lógica de um suposto livre mercado: o Estado mínimo neoliberal”.

Nesse cenário, a educação tem valor econômico, desde a formulação via teoria do capital humano, passando à noção de empregabilidade e culminando na defesa do empreendedorismo. Sendo assim, a teoria do capital humano se articula como eixo fundamental da matriz de racionalidade neoliberal.

Afinal, o discurso em favor tanto da empregabilidade, como do empreendedorismo tem sido colocado como balizador da oferta educacional no Ensino Médio. “É creditada à escola a tarefa de formar o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico do país e, ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre o fracasso da inserção dessa força de trabalho no setor produtivo” (Silva, 2023, p.155). São essas questões que ganham destaque no movimento de revogação do Novo Ensino Médio, pois a função da escola deve ter como foco principal a formação do cidadão, e não apenas a formação do trabalhador.

Então, essa noção de empreendedorismo, associada ao Projeto de Vida a partir da Reforma do Ensino Médio, é uma questão a ser observada nos Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos (Brasil, 2019). Os referenciais curriculares sugerem que a construção do projeto de vida pode contribuir para o desenvolvimento de condutas empreendedoras, requeridas pelo mercado neoliberal, como, por exemplo, a autonomia, o foco, a resiliência e a determinação.

Esse discurso em favor do empreendedorismo tem repercutido em todas as esferas educacionais, inclusive em toda educação básica, pairando sobre a ideia de que à escola ao formar o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico do país e, não o

bastante, responsabilizar os sujeitos pelo seu fracasso na inserção dessa força de trabalho no setor produtivo.

De acordo com Peroni, Mendes e Caetano (2021, p. 6), “o empreendedorismo e o espírito empreendedor, ao longo do século XXI, tornaram-se cruciais para o grau de recomposição social da crise do capital”, visto que o discurso empreendedor contribui para o alinhamento ideológico dos processos que tratam da relação entre capital e trabalho. Nesse sentido, tem-se cada vez a preocupação de formar sujeitos capazes de produzir e de gerar riquezas por sua própria conta e risco.

Essa ideia de empreendedorismo tem se alastrado por todas as nossas políticas educacionais, sendo presente nos discursos, nos valores, nos conteúdos e nas práticas escolares, empobrecendo cada vez mais as relações de sociabilidade e de aprendizagem em nome da criação de um sujeito empreendedor e resiliente, isso, através da criação de um Projeto de Vida.

O processo de empresariamento que se alastra em todos os âmbitos da sociedade tem contribuído para transformar o sujeito de direitos, o cidadão, no empreendedor. Esse indivíduo está focado no protagonismo individual e supervaloriza conhecimentos e capacidades que sejam valorizados pelo mercado e que o habilitem a empresariar a sua própria força de trabalho. (Silva, 2023, p.128).

Ao nortear a construção do componente curricular Projeto de Vida pelos princípios de necessidade para adentrar no mercado de trabalho, com a forte ideia de empreendedorismo, a Reforma do Ensino Médio transforma essa categoria de empreender em uma estratégia pedagógica voltada à formação de capital humano que assume a responsabilidade pela gestão de sua força de trabalho e pela aquisição de competências que garantam a sua empregabilidade. Para Silva (2023, p.130) “estamos vivendo um momento de atualização da formação de capital humano, que agora tem a precarização em todos os níveis como horizonte de suas ações, formando não apenas trabalhadores, mas empreendedores de si”.

A partir do nosso lócus de pesquisa, no tópico a seguir, apresentaremos as políticas direcionadas ao Ensino Médio do Estado da Paraíba e as orientações para a atuação no componente curricular Projeto de Vida. Como apontamento inicial, nossa análise evidenciou que o Projeto de Vida tem significado como um dispositivo que fomenta a autorresponsabilização dos/das estudantes sobre aspectos relacionados à sua identidade pessoal, profissional e social.

5.3 O lugar de Projeto de Vida nas políticas do Estado da Paraíba e a construção da autorresponsabilização

Desde o ano de 2015, o ensino médio no Estado da Paraíba é dividido na oferta de Escolas Regulares e Escolas Cidadãs Integrais (ECI), modelo centrado no desenvolvimento do Projeto de Vida dos/das Estudantes, de modo que todas ações devem movimentar os três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida (Paraíba, 2020).

Atualmente, tem-se as Diretrizes Operacionais de 2024, documento que tem por finalidade “orientar o alinhamento da organização do trabalho pedagógico e administrativo, considerando as demandas atuais locais e aquelas que têm permeado a educação brasileira” (Paraíba, 2024, p. 6). Ressaltamos que essas diretrizes são destinadas a todas as escolas do estado.

No que se refere a Projeto de Vida, a Paraíba dispõe do guia nas ECIs, um material específico que aborda a necessidade de separar o que cada série do ensino médio irá estudar no componente curricular, além de orientar temáticas e formas de abordagens metodológicas, por exemplo, na 1º série as aulas estão agrupadas de acordo com 4 grandes temáticas: identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI (Paraíba, 2023); já na 2º série, as temáticas são: sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir as ações e rever o projeto de vida (Paraíba, 2023). Cabe destacar ainda que no modelo da Paraíba, a 3º série é voltada para o pós-médio, que, conforme as diretrizes operacionais, tem por finalidade “orientar e aprofundar a sua preparação, a partir da área escolhida por ele, tanto na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como em outros itinerários” (Paraíba, 2023, p. 19).

A política das ECIs da Paraíba, tem sido marcada por discursos que efetivam a racionalidade neoliberal de privatização, uma vez que, há uma intensa participação de Organizações Sociais (OS) nas escolas. Atualmente, essas organizações já são responsáveis por políticas específicas da educação, como é o caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), responsável por gerir a política de implantação da educação integral no estado da Paraíba (2015-2022), e outros estados da federação, como apontado anteriormente nesta tese.

Mais do que a efetiva participação desses agentes no espaço educacional, observa-se a capilarização do discurso do ICE no âmbito das instituições de ensino, especialmente na ECI, conforme apontam as entrevistas realizadas com professores, professoras e a gestão das escolas. Além disso, identificou-se que, apesar do encerramento do vínculo do Estado da Paraíba com a referida instituição, as entidades, professores, professoras e gestores continuam a utilizar o guia

e as orientações da OS. Esse aspecto fica evidente nas declarações dos docentes, que mencionam a continuidade da aplicação do material disponibilizado pela secretaria desde o início da implementação do modelo, mesmo após a ruptura do vínculo institucional, como apresenta o Professor Luan “Aqui na escola, nós seguimos o guia que foi disponibilizado pela secretaria, o guia do ICE, isso desde o início da implementação do modelo, e mesmo agora depois de romper com esse vínculo”. Nesse sentido, compreende-se, a partir da perspectiva de Ball (2014), que as redes políticas representam um novo tipo de configuração social, caracterizada por relações específicas, fluxos e movimentos distintos. Além disso, por meio dessas redes, abre-se espaço para novas vozes dentro do discurso político.

De acordo com o guia citado pelos professores, a função do componente curricular Projeto de Vida é forjar um sujeito que seja resiliente, empreendedor e que seja responsável por suas escolhas, como é apontado na figura:

Figura 14 – Concepção de jovem e o seu Projeto de Vida de acordo com o ICE

O jovem e o seu Projeto de Vida

Esse foco é nítido porque se assume uma sentença:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século.

Na perspectiva dessa formação e na modelagem dessa concepção, tem-se claro que a Escola da Escolha:

- fundamenta-se em quatro princípios e se estrutura em duas bases claras: um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados;
- dispõe de um conjunto de metodologias que operam esses princípios;
- aciona estratégias para viabilizar o desenvolvimento das metodologias;
- demanda instrumentos cuja aplicação avalie a sua efetividade.

Fonte: ICE (2018, p. 25).

Isso implica na expansão neoliberal, o que demonstra consonância com as análises de Dardot e Laval (2016), de que há uma introdução dos dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, em todos os domínios para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, protagonistas de suas escolhas, e, assim, construam novas exigências os coloquem em situações em que são obrigados a escolher entre ofertas alternativas

e incitados a maximizar seus próprios interesses.

Por outro lado, tem-se as Escolas Regulares, que operam com o livro didático disponibilizado pelo o estado, além disso, materiais de pesquisa obtidos/explorados pelo próprio docente, por exemplo, na escola em que realizamos a pesquisa, os professores e professoras estavam utilizando o guia de PV do estado de São Paulo.

As novas Diretrizes Operacionais do estado (Paraíba, 2024) trazem uma discussão mais ampliada acerca do PV, porém, reduzida a forma como deve ser organizada de acordo com cada ano escolar, reforçando a necessidade de que os estudantes precisam “refletir sobre seu propósito, sentido, sonhos, paixões, talentos, habilidades e necessidades. A partir dessa reflexão, os(as) jovens devem ser capazes de tomar decisões conscientes, levando em consideração sua trajetória ao longo da vida escolar, e revisar o Plano de Ação do seu Projeto de Vida construído na 2ª série” (Paraíba, 2024), como apontando nas orientações para o 3º ano, na disciplina de Pós-médio.

O que podemos observar é que os documentos do estado, no que se refere ao PV, apresentam perspectiva de enfoque na base técnica e profissional dos/as estudantes, uma busca por direcionar o campo de atuação profissional que cada um deseja, sem considerar os mecanismos, meios e a própria conjuntura social, política e econômica a que esses estudantes são pertencentes, reforçando o atual contexto neoliberal conservador brasileiro, que toma esses estudantes do ensino médio como um “empresário de si mesmo” (Foucault, 2010), capaz de exercer ações para potencializar seu capital humano a partir de um protagonismo e de uma responsabilização na escolha de seu percurso formativo. De acordo com Scotta (2023, p.344) “são pressupostos da governamentalidade neoliberal que funcionam como estratégias governamentais que agem na condução das condutas dos estudantes, orientando-os a assumirem enquanto sujeitos diligentes, determinados, flexíveis, capazes de tirar proveito de suas competências”, desse modo, são capazes de responder por suas escolhas.

Esse guia de implementação passou a ser o referencial para a atuação dos professores e para a compreensão do componente curricular, pois durante o processo de contato com os atores escolares, vários relatos são apresentados sobre a ausência de formação para ministrar o componente curricular Projeto de Vida, todos os entrevistados apontaram que a formação ocorreu através de uma *live*, e se resumiu a detalhar o que o material pedagógico e o guia de implementação já apresentavam, vejamos:

Professor Bruno	A gente teve uma formação que geralmente tinha umas formações no início do ano e no meio do ano sobre o projeto de vida sobre essas disciplinas
-----------------	---

diversificadas, **a gente teve uma sobre projeto de vida, mas é muito mais do mesmo. É chover no molhado.**

Então, assim, a mesma que aplicar esse ano para mesmo do ano passado, explicando o que é a disciplina, como ela tem que ser feita e é o meu primeiro ano aplicando essa disciplina. **Mas basicamente já sabia o que era, porque foi uma repetição da formação do ano passado.** Então, como essas informações ficam salvas no YouTube, era melhor ter mandado o link de novo aí, tá assistindo que ter feito uma nova.

Mudam-se as pessoas, mas o conteúdo é o mesmo, não tem uma ideia, não tem uma renovação, é mais do mesmo.

Professor Luan

Existe, mas é uma formação completamente vaga é mais em questões de a você tem que... são 40 aulas no projeto de vida que a gente tem que seguir essas 40 aulas durante o ano.

Aí a formação chega, mas você tem que trabalhar. **A primeira aula, segunda aula, tem que cumprir esse cronograma.** É sempre assim, não vem trazer, sei lá, ferramentas ou mesmo. Como você pode trabalhar aqui.

Esse ano, a formação foi um caos (2023).

Essa formação que deveria ser em 3 dias se acabou em uma *live* de meio período. Para projeto de vida as outras disciplinas esse ano não teve formação nenhuma. Aí vem aquela questão do estado, organização, mudança de secretário.

Mas geralmente tinha essa formação, mas são formações completamente vagas. Você já vai sabendo tudo aquilo. Se você pegar o, o texto, o material orientador são informações, já estão ali.

Que é uma informação que é uma formação que chega, por exemplo, a gente já está aí chegando no final do primeiro semestre, essa formação chegou praticamente o mês passado. Era algo que deveria ser no início do ano. Você não vai lecionar essa disciplina, então vai passar por essa formação para que você possa trabalhar a disciplina. Isso não chega.

É tanto que a professora do projeto de vida que antes de eu assumir a disciplina, era uma outra professora.

E ela...

Era o primeiro ano.

E ela não estava seguindo o material, como diz lá, porque não, porque formação não teve nenhuma orientação. **É jogada assim. As disciplinas para você, essa é a realidade.**

Professor Edson

Sim, existiu.

Essa formação basicamente... começar a pontuar lá, certo? Quais são os tópicos que no currículo se prevê que você vai trabalhar em sala de aula

e como você deveria trabalhar isso em que sequência? **É no primeiro ano tem a questão do autoconhecimento que tá lá na apostila, alguns valores que precisam ser mobilizados, eles envolvem dinâmicas também com a gente dessa formação sabendo que eu vou chegar, olha gente, a gente precisa trabalhar o autoconhecimento, você precisa se conhecer como pessoa, como é que vocês costumam pensar, como é que vocês sentem e a gente tem esse pra trabalhar, textos e tudo mais que se propõe.** Tá, isso é uma coisa, né? Eu tô praticamente lendo pra alguém quais são os tópicos e quais são os conteúdos que eu vou ter que trabalhar. **Outra coisa é o como eu vou chegar numa sala de aula com estudantes, cada um tem as características que particularidades e adentrar em certos temas que vão surgir quando a gente coloca na mesa sonhos, vida, passado, o que você quer pro seu futuro.** Isso não existe, porque as pessoas que dão essa formação não têm preparo pra isso as pessoas que elaboraram esses documentos e diretrizes não tem preparo pra isso.

Então, a formação ela existe formalmente falando, enquanto isso é prático, ela não prepara pra absolutamente nada. Não prepara nem pra uma pessoa aleatória entrar na sala de aula, quem dirá entrar e ainda trabalhar temas como esse, sensíveis. Não, não prepara.

Além do que, eu acho que uma formação numa única tarde, num vai preparar ninguém pra fazer absolutamente nada, né? E o teor das informações tem sido essa sei lá, eu me formei em sociologia, né? Ciências humanas. Então, eu até teria em tese. mas a gente sai também com uma defasagem, né? Porque a gente não sai sabendo de tudo, dominando tudo, né? E mesmo singular, como o social foi formado pra o quê? Pra analisar as dinâmicas sociais. Seja ela num ambiente mais micro ou macro eu não vou saber trabalhar com um estudante adolescente, certo? Um processo de desenvolvimento, de competências e habilidades socioemocionais dele pra ele lidar na vida pessoal dele com temas como busca por emprego, fazer uma meta e tomar a decisão do que ele vai fazer da vida dele. Eu acho que isso é criar uma carga horária pra poder manter um professor ocupado pra dar conta de uma demanda real que é por psicólogo formado atuando em escola. Psicopedagogo formado atuando em escola. Assistente social formando atuando em escola. Basicamente isso.

Então é difícil, né? É difícil essa formação já não prepara, mas falar em termos práticos mesmo é que são pessoas totalmente despreparadas, que não tão ali pra dar conta do objetivo concreto que é a coisa, mas pra dar conta do objetivo, o emprego, ter uma renda, estar vinculado ao secretário de educação, basicamente isso.

A partir das narrativas, é possível perceber a falta de organização e de responsabilidade com os jovens estudantes do ensino médio. Afinal, a ausência de formação de professores para compreender e atuar no componente curricular recai na formação desses sujeitos. A falta de embasamento do componente curricular PV, que é um reflexo da ausência de discussão, planejamento e capacitação com os profissionais da educação quanto as modificações promovidas pela Reforma do Ensino Médio; o atrelamento das discussões de Projeto de Vida como de cunho psicológico; são algumas das falas/denúncias apresentadas pelos professores.

É importante salientar que as questões que emergem desse cenário de empresariamento dos estudantes nas políticas do estado da Paraíba, são frutos da Reforma do Ensino Médio, que dialoga com a perspectiva de conversão dos sujeitos nos aspectos morais, com uma proposta de educação que o ‘permitirá escolher’ e, justamente em razão disso, precisa ser responsabilizado pelas suas escolhas. Dessa forma, o estudante é encarregado a tarefa de definir as estratégias a serem seguidas para a valorização de seu capital humano, sob o risco constante de falhar, de ser incapaz de sobreviver na sociedade do risco.

Há nesse processo um modo de constituir um comportamento empreendedor responsável e resoluto do indivíduo que não lhe permite questionar sobre os limites de seus investimentos em capital humano e sobre o quanto outras variáveis também determinarão seu futuro. Ao se lançar no mundo

competitivo do trabalho, em caso de fracasso, esse indivíduo da racionalidade neoliberal não vai culpar o Estado ou as ‘contradições’ do capitalismo, mas sim a sua própria falta de habilidades de autogestão (Scotta, 2023, p.355).

Brown (2019) sublinha que, se tomarmos essa responsabilização sob a ótica da nação, veremos que esse indivíduo se coloca como um cidadão que não reivindica proteção contra recessões diminuidoras de postos de trabalhos, crises de crédito e apetites do capitalismo por terceirização. Ele também aceita a intensificação das desigualdades no neoliberalismo como básicas para a saúde do capitalismo – o que engloba os salários abaixo da linha da pobreza de muitos, e também o acesso reduzido dos pobres e da classe média a bens anteriormente públicos e agora privatizados. A culpabilização diante do desemprego, por exemplo, recairá integralmente sobre o indivíduo, e não sobre o sistema neoliberal. Não cabe a ele indagar o recuo do Estado e a precarização a que passa a ser cada vez mais submetido, mas sim lançar-se, de ‘corpo e alma’, no jogo concorrencial do mercado.

A ideia apresentada é de que, atualmente, ocorre uma intensificação no processo de responsabilização dos indivíduos, com um aumento significativo da precarização. Esse fenômeno está relacionado ao fortalecimento da vertente conservadora do neoliberalismo, que se intensificou a partir de meados da década anterior. Esse movimento foi marcado por eventos como a aprovação do Brexit no Reino Unido, a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, e a ascensão de Jair Bolsonaro no Brasil, além do crescimento de governos e partidos de extrema-direita em diversas nações europeias (Scotta, 2023).

Com isso, a própria ideia de construção do capital humano passa a ser ressignificada. Com o Estado organizando e gerindo serviços mínimos para a população e adotando políticas de austeridade, como as reformas da previdência e trabalhista, realizadas nos últimos anos no Brasil, não se trata apenas de escolhas (educacionais, de saúde, pessoais, etc.) deliberadas que os indivíduos têm de realizar para valorizarem a si mesmos e adentrarem no jogo competitivo do mercado, mas também de uma capacidade de gerenciamento da vida diante da precarização a que a sociedade está cada vez mais submetida.

Ainda que o modelo de assalariado clássico continue a ser hegemônico, um novo formato, o do trabalhador flexível e que não se beneficia de proteções sociais e jurídicas, tem irrompido com acentuada rapidez no cenário global. Qualificado com diversas expressões, como uberização ou capitalismo de plataforma, esse fenômeno está vinculado a novas formas de trabalho precário ou quase gratuito. Considerando que só há fracassos individuais e não causas sociais para tal, cabe ao indivíduo ‘jogar o jogo do empresário de si’ e ‘aceitar voluntariamente’ a condição do precarizado (Dardot, 2021).

Nesse cenário, quando o Estado não consegue assegurar a proteção e os direitos sociais, ele acaba encaminhando os jovens para situações de desemprego prolongado, empobrecimento e sofrimento psicológico, que são consequências da estrutura do sistema neoliberal (Silva, 2022). Esse modelo parece cada vez mais criar uma reserva de pessoas "desnecessárias" ou "supérfluas", que, de certa forma, garantem a continuidade do funcionamento do sistema e o processo de normalização.

5.4 Precarização e Inseguranças: discursos e tensionamentos na reforma curricular do Estado da Paraíba

Como pontuado anteriormente, as Diretrizes Operacionais da Paraíba (Paraíba 2023, 2024) seguem os mesmos princípios da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, que fazem menção ao foco no Projeto de Vida dos estudantes.

Como supor que a juventude pode e/ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas tivessem obrigatoriedade de pré-moldar o futuro no presente, ao invés de atender as demandas e necessidades atuais e urgentes desses jovens? É necessário fazer esse questionamento, pois tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões a um dado projeto futuro desse estudante e que não faz muitas vezes sentido para ele, mas se sente pressionado aos anseios de grupos sociais que impõe sobre ele a necessidade de que tome essa decisão para planejar a sua carreira profissional. Como evidenciado nas falas de alguns alunos:

- | | |
|-------------------|--|
| Carla, 3º série | Eu acho interessante Projeto de Vida, mas eu acho que não faz muito sentido agora. Porque a gente passa o primeiro e o segundo ano aprendendo sobre projetar nossa vida, fazer planos para o nosso futuro, estabelecer metas e sair cumprindo, só que nossa mente muda. Nós humanos mudamos toda vez. Todo dia a gente acorda uma pessoa diferente. Então, não faz sentido a gente passar dois anos planejando isso e batendo na mesma tecla se no terceiro ano a gente chegar e mudar de ideia e a gente só precisa perder a aula. Aulas que a gente podia ter importante. |
| Cláudio, 3º série | Eu acredito que foi meio repetitivo o segundo ano inteiro porque a gente passou o ano inteiro falando sobre as mesmas coisas era todo dia falar sobre nossos sonhos e é um negócio muito, não é um negócio fixo, não é algo fixo, é algo muito variado que inclusive o meu próprio objeto de vida mudou umas 3 vezes durante o segundo ano e ficava batendo na mesma tecla o tempo inteiro sobre sonhos, metas, sonhos, metas. E eu não... como é que eu posso dizer? Não agregou muito na minha vida a matéria, a disciplina, o projeto de vida. Inclusive, os próprios professores que passavam a matéria de projeto de vida, não sabiam exatamente o que passar, porque nem todo mundo tem o projeto de vida e tem que passar isso pra alguém, principalmente para os alunos do ensino médio, que são todos adolescentes, são começando a vida adulta agora. |

É perceptível a insatisfação desses jovens quanto ao componente curricular Projeto de Vida, existe um engessamento nas temáticas, uma busca por definir o futuro de cada estudante. Podemos assim dizer que, esse artefato molda, produz, promove discursos e a partir dessa lógica esse componente tem operado para fixar as identidades dos jovens.

Ao mesmo tempo, temos evidenciado a retomada da abordagem tecnicista nessas políticas curriculares, quanto a ideia de qualificação rápida, mão de obra para a necessidade do mercado e isso tem capilarizado e se tornado um discurso quase que universal.

Cláudio, 3º série **Minha irmã estudou, fez hospedagem aqui, fez hotelaria na verdade, e conseguiu estágio, do estágio conseguiu emprego. Aí vim com o mesmo objetivo**, só que acabou tendo um problema, não sei se você ficou sabendo que os terceiros anos desse ano não conseguiram o estágio, por causa de um erro de uma das coordenadoras de estágio, que não estão mais aqui. É isso, hoje eu faço o curso técnico em informática. Na verdade, minha mãe que quis que eu fizesse técnico, mas eu realmente gosto da área de informática. E a escola regular tinha perto de casa, mas não tinha técnico. Minha mãe insistiu que eu fizesse técnico, eu concordei com a ideia e tô aqui.

Dessa forma, temos a lógica de inserção no mercado de trabalho, a qualificação rápida e jovens cada vez mais especializados e flexíveis. Além da prevalência de um currículo totalmente tecnicista, que apresenta uma precarização na formação geral – diminuição de carga horária de disciplinas que formam o senso crítico, social e político – e que diminui as possibilidades de outros horizontes, tais como o acesso ao ensino superior, como evidenciado nas narrativas a seguir:

Joana, 2º série. Eu acho que o ensino podia ser melhor. Porque, como eu disse, **eles tiraram muito tempo de matérias importantes**, tipo história, geografia. Eu só tenho uma aula de história e de geografia a semana todinha. E eu passo o dia na escola. **São várias aulas de coisas que não são importantes, como eletiva ou estudo orientado, esse negócio assim.** Sendo que tem coisa mais importante, né, pra gente que tá mais focada no ENEM.

Carla, 3º série **Acho que não me sinto preparada pro enem, porque daqui a gente não está levando nada de realmente conhecimento.** A gente está tendo que estudar por fora para poder fazer a própria parte, porque senão, então, não tem pra onde ir, né?

Novamente, pontos que já foram apresentados pelos professores são evidenciados nas falas dos estudantes, a diminuição de carga horária dos componentes curriculares de formação geral básica e a inclusão de componentes que não fazem sentido para a formação desses/as jovens. Os discursos dos/das estudantes nos levam a refletir sobre as problemáticas

educacionais diante da Reforma do Ensino Médio, tais como a diminuição de carga horária das disciplinas de formação geral, professores direcionados ao componente PV para complementar carga horária, falta de capacitação diante dos rearranjos promovidos pela política, etc., bem como sobre a influência da racionalidade neoliberal no campo educacional, que se dá a partir da cultura individualista e de empreendedorização da vida (Dardot; Laval, 2016) que se espalha não só entre os discentes, mas, até mesmo entre os professores, que devem empregar esforços para serem o mais eficazes, inteiramente envolvidos no trabalho, aperfeiçoados por uma aprendizagem contínua, além de aceitarem a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado.

Nesse sentido, buscamos dialogar sobre os aspectos intrinsecamente ligados às políticas educacionais, entendendo que os discursos são enunciações que seguem regras comuns e regularidades historicamente situadas. Nesse contexto, o poder imerso nos discursos das políticas educacionais intervém, como aponta Machado (2007), materialmente nos corpos dos sujeitos, que muitas vezes se moldam ao que está sendo imposto. Para Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Assim, para Foucault, é fundamental considerar o discurso como um campo constituído por enunciações que se originam de uma cultura e contexto histórico específicos, e nas condições de sua produção.

Diante das transformações impostas pela reforma curricular no Estado da Paraíba, percebe-se que a precarização do ensino médio e as inseguranças vivenciadas pelos jovens refletem um cenário de incertezas quanto ao futuro educacional e profissional. A flexibilização curricular, aliada à falta de infraestrutura e à desvalorização docente, compromete a formação integral dos estudantes, ampliando desigualdades e limitando suas possibilidades de ascensão social. Assim, os discursos que tensionam essas mudanças evidenciam a necessidade de um debate mais amplo e inclusivo, que considere as reais demandas da juventude e busque garantir um ensino médio de qualidade, capaz de preparar os/as jovens para os desafios contemporâneos.

6 PROJETO DE VIDA: DISCURSOS E ATUAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JOÃO PESSOA – PB

Os discursos são o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, de acordo com os quais essa prática dá origem parcial ou totalmente a novas declarações, e de acordo com o qual ela pode ser modificada (Foucault, 1986, p.208-209).

Nos capítulos anteriores, evidenciamos a trajetória percorrida pela Reforma do Ensino Médio desde seu surgimento, suas articulações e rearticulações, com ênfase ao período de pós-golpe de 2016 até 2024, de maneira a demonstrar as principais pautas em torno do pedido de revogação e de reformulação dessa política e a pouca atenção que tem se dado ao componente curricular Projeto de Vida que é apresentado como eixo central dessa política.

Neste capítulo, objetivamos demonstrar, a partir da análise do discurso, os processos de atuação da política, no que se refere ao componente curricular Projeto de Vida no contexto das escolas estaduais de João Pessoa/PB. Como tem sido a atuação docente no componente curricular PV? Quais os desafios enfrentados pelos docentes para atuar nesse componente? Como os/as jovens têm analisado o PV? Quais formas de subjetivação estão sendo efetivadas a partir dos discursos em torno do PV? A escola está preparando os jovens para o mercado de trabalho e/ou para a vida? A educação formal é suficiente para moldar o futuro ou são necessárias outras experiências e aprendizados fora da escola? O que os/ as jovens pensam a respeito do componente curricular Projeto de Vida? Na visão dos/as jovens, como o componente curricular Projeto de Vida tem impactado em suas escolhas? O intuito é estabelecer uma análise das questões centrais da tese a partir da análise do discurso. Dessa maneira, pretendemos esboçar nossas construções discursivas a partir do diálogo do campo das políticas educacionais, ante os elementos demonstrados nos capítulos anteriores, de modo a considerar o forte viés neoliberal posto no componente curricular Projeto de Vida, a partir da Reforma do Ensino Médio.

Para construir essa análise, nos baseamos na teoria de atuação de Ball (2016), articulada em três facetas essenciais do trabalho com políticas e do processo político: material, interpretativo e discursivo (Mainardes, 2018). Entendemos que nenhuma dessas dimensões, isoladamente, é capaz de capturar, compreender e representar plenamente a atuação política; ao contrário, todas se complementam e são indispensáveis. Além disso, buscamos explorar a articulação do discurso do empreendedor de si, fundamentada na Análise do Discurso de Foucault (1986), dentro da Reforma do Ensino Médio, examinando como esse discurso tem sido subvertido, recriado, rearticulado e ressignificado no contexto prático das escolas de João

Pessoa/PB.

Ao propor uma abordagem para a atuação da política, buscamos considerar esses fatores de maneira rigorosa. Neste capítulo, apresentamos uma tipologia fundamentada em nossa análise de dados, que organiza e sistematiza diferentes aspectos do contexto. Por meio das categorias de contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos, exploramos a influência do contexto na formulação e na implementação das políticas.

6.1 Levando o contexto a sério: discursos sobre Projeto de Vida

Assim como Ball (2016), acreditamos que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional, desse modo nos propomos a levar a sério o contexto da atuação das políticas nas Escolas Estaduais de João Pessoa – PB.

Para isto, compreendemos que as políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfil de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino e aprendizagem; e as exigências do contexto de especificidades (Ball, 2016).

Além disso, a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. Mesmo em escolas superficialmente “semelhantes”, como em nossa amostra, as “nuances do contexto local (podem) cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares e realização do aluno” (Thrupp; Lupton, 2006, p. 309).

As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional.

Desse modo, no intuito de analisarmos os discursos e atuações acerca do componente curricular Projeto de Vida nas escolas ora investigadas, e, para que compreendamos os aspectos que perpassam a atuação dos profissionais que compõe as instituições, vamos descrever e analisar alguns elementos que confrontam e mapeiam sistematicamente diferentes aspectos dos contextos, tais como: contexto situado; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos (Ball, 2016).

Quadro 12 – Dimensões contextuais da atuação da política

Dimensões contextuais:

- Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão de política” nas escolas);
- Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball (2016, p.38).

6.1.1 Contextos situados

Para Ball (2016, p.38) os fatores situados “referem-se aqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas”. A Escola Cidadã Integral – uma das escolas da nossa pesquisa -, localizada em um dos bairros mais antigos de João Pessoa – PB, Castelo Branco, tem um corpo estudantil diverso, porém atende a um grupo significativo de jovens de classe média, de acordo com os/as professores/as e gestora entrevistados/as. A escola ganha destaque pelas proximidades com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – menos de 500 metros, o que facilita a ação da comunidade acadêmica nessa escola. A outra escola, que se configura como regular, está localizada no bairro do Cristo Redentor, essa também atende a uma diversidade de jovens, contudo, a maioria advém das comunidades e bairros mais carentes da região, informações fornecidas pelos professores/as e gestora da escola. A instituição também ganha destaque por ser próxima a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – menos de um quarteirão.

A escola localizada no bairro Castelo Branco conta com um amplo espaço físico, o que historicamente permitiu atender grande parte dos filhos e filhas dos moradores da região. No entanto, conforme relatado de alguns professores, essa dinâmica mudou significativamente após a instituição adotar o modelo de tempo integral, o que trouxe novas demandas e alterou o perfil da comunidade escolar. Além disso, está em andamento um processo de solicitação para a mudança do nome da escola, com o objetivo de conferir-lhe maior representatividade,

alinhando-se às necessidades e identidades culturais da comunidade local. No que corresponde a relação com a comunidade, o Professor Bruno diz que

Professor Bruno Então, é uma escola que, há um ano e 4 meses que eu estou aqui na escola, que a comunidade vem, mas poderia vir mais. Certo? isso reflete até na questão dos nossos estudantes. Por ser professor de Geografia e gostava dessa parte do mapeamento, no final do ano passado, peguei a lista de todos os alunos de onde eles moram, queria saber de onde nossos estudantes vinham, então, **a grande maioria, naturalmente, do castelo branco. Mas nós temos alunos de Santa Rita, do Conde, tem uma novata que é de Pedras de Fogo, então é uma escola que é visada justamente por ser próximo da universidade.** A participação da comunidade poderia ser maior. A gente tem associações de moradores que têm alunos que são filhos desses representantes que estão aqui, mas que poderia ser utilizada, por exemplo, para fornecer uma prática mais ativa, não é? E assim por diante. Ela tem um potencial maior, mas que não é usado, até porque por essas questões de problema, de estrutura que a gente tinha há uns 8 anos certos, acaba interferindo na imagem negativa dentro da própria comunidade.

Outro ponto que nos chamou atenção nessa escola foi a relação com a gestão, de acordo com os/as professores/as a escola, no ano de 2023, passou por diversos problemas devido a estrutura física e a falta de uma gestão efetiva. É importante ressaltar que esse modelo de educação ofertada pelo Estado da Paraíba, de acordo com a política, requer um trio gestor, que deveria integrar o gestor educacional, coordenador pedagógico e coordenador financeiro, no entanto, o Professor Luan nos relatou que isso não ocorria,

Professor Bruno **A nossa gestão é deficitária e não apenas pelo diretor. Eu culpo muita a Secretaria [de educação], porque há um bom tempo a nossa escola não tem o trio gestor completo, diretor, coordenador pedagógico e o coordenador financeiro.** Então o ano passado a gente tinha coordenador, diretor e coordenador financeiro. E esse ano não, a gente não tem. O quadro financeiro e continua sem coordenador. Agora está tudo concentrado na direção, o que torna o diretor extremamente sobrecarregado. Certo? Essa diretora, ela chegou no final do ano, no meio do ano passado, como uma resposta aos protestos que foram feitos por melhoria.

O professor mencionou que, anteriormente, a escola contava com um gestor que mantinha um diálogo próximo com a comunidade, fornecia apoio à equipe pedagógica e buscava melhorias para a instituição. No entanto, esse gestor foi removido do cargo, supostamente devido à sua participação ativa em mobilizações e protestos, que tinham como objetivo dar visibilidade às demandas da escola e pressionar as autoridades responsáveis a realizarem reformas e atenderem às solicitações da comunidade escolar.

Professor Edson Existiu muitos impasses entre Secretaria de Educação e a gestão daqui da escola

e os alunos né? por exemplo, essa escola já teve mil estudantes. Isso é consequência de uma sequência de escolhas que a Secretaria de Educação fez de deslegitimar a comunidade escolar, que escolhia um diretor, tiraram, colocaram outro diretor, ele conseguiu se entrosar com a comunidade escolar, foi bem aceito, certo? **Aceitou também as demandas de estudantes e professores e exatamente por esse motivo ele foi tirado da escola.**

Ao nos debruçarmos nas pesquisas, encontramos uma reportagem no G1 PB (2018) em que apresenta os protestos realizados pelos estudantes da escola do bairro Castelo Branco, na qual cobram a autonomia da comunidade escolar para a escolha do gestor e pela nomeação do gestor eleito, o que nos direcionou para essa narrativa do Professor Edson.

Figura 15 – Protesto solicitando autonomia para a escolha do gestor escolar



Fonte: G1 PB (2018).

O professor continua sua fala enfatizando o descaso dos governantes com a escola,

Professor Edson Então sistematicamente a Secretaria de Educação vem sabotando essa escola e aí pro bairro é complicado falar, porque é o seguinte, né? tem muito estudante aqui que mora aqui no bairro e que por isso mesmo ou está na órbita da UFPB acaba fazendo parte de uma série de projetos e movimentos que a UFPB promove e que pessoas, por exemplo, que estudam na UFPB e tiveram até de outros estados, moram aqui perto, por exemplo, tem a feirinha, a feirinha orgânica do Castelo Branco. Tem uma aluna daqui que participa disso. Então, existe esse entrosamento, ela até organiza, inclusive, essa feira junto com o pessoal. Então, essa escola, a localização dela é bem estratégica por essa razão. Então, há um potencial muito grande pra poder se desenvolver vários projetos, né? E tem

tamanho pra isso. Agora, o governo não libera recurso pra isso. O governo não dá assistência a isso e até ver com maus olhos. **Nossa escola irá comemorar 50 anos. Mas atualmente a escola tá passando por maus bocados.** Por exemplo, a gente foi alvo aqui de fake News, então, pegar uma foto dela, aquele pânico geral que foi a possibilidade de haver vários ataques em escolas, pegaram a foto de um estudante aqui, associaram ele a outras fotos e imagens dizendo que ele promoveria um grande ataque aqui na escola teve que sair da escola, inclusive por conta disso, sofreu ameaça, e de repente vem mães e pais aqui. Algumas escolhas também de achar que a polícia é capaz de mediar conflito de adolescente, polícia não é capaz de nada. Então vez ou outra tinha uma viatura da polícia aí na frente da escola. **Além disso, pra quem ver a escola de fora, acha que ela já tá bem degradada, nem parece que tá funcionando, na verdade, pro aspecto visual dela tá horrível, sem nenhuma manutenção e ainda vê uma viatura quase todo dia na frente, passa uma mensagem errada.** A gente teme que ano que vem as matrículas vão diminuir ainda mais. Temos o Régis é um cartunista, ele foi estudante aqui, a biblioteca tem o nome dele e ele foi convidado pra poder vir pra essa comemoração dos cinquenta anos da escola. Quando ele chegar e ver o estado que tá a biblioteca, eu não sei nem o que vou fazer, inclusive puxando a orelha do João Azevedo (governador da Paraíba) como é que ele deixou a uma a biblioteca da escola chegar nesse nível. A gente conseguiu a doação de quinhentos livros aqui pra escola também, quinhentos livros, isso foi há dois anos atrás, na verdade há um ano atrás os depositamos num lugar, inclusive que não é a biblioteca, porque nós não colocamos na biblioteca com medo de ser deteriorado e acabou que todos eles se perderam porque houve enchente, infiltrou e perdeu todos os livros. São livros caros e bons. **Então sei lá, a impressão as vezes que dá é que a gente tem sido retalhado por ter posições contrárias pra Secretária de Educação.**

No ano 2023, o número de matrículas, de acordo com os dados informados pela gestão, foram de apenas 123 alunos, em um prédio que comporta o triplo desse quantitativo, mas que tem apresentado muitos problemas físicos, falta de professores para a base técnica, falta de laboratórios para a realização de aulas práticas, falta de formação continuada para o trabalho com componentes curriculares como Projeto de Vida e as eletivas, mudança de gestão, mudança constante de professores, ausência de coordenadores e apoio para os estudantes quanto ao estágio dos cursos técnicos, além de outros elementos apresentados pelos jovens e professores que evidenciaremos ao longo desta tese.

A realidade da escola localizada no bairro Cristo Redentor apresenta desafios semelhantes. Após o fechamento de outra escola na região, a instituição passou por um processo de adaptação para acolher os alunos remanejados, o que resultou em um aumento significativo no número de matrículas e exigiu ajustes na organização estrutural e pedagógica. De acordo com a gestão escolar, a instituição atende alunos que enfrentam contextos de violência e exclusão social, muitos provenientes de periferias e que precisam trabalhar no contraturno para auxiliar nas despesas familiares básicas.

Entre os relatos dos/as estudantes, destaca-se o de uma jovem que realiza trabalhos

como manicure para ajudar os pais nas finanças. Outro estudante mencionou que atua como jovem aprendiz em um supermercado próximo à escola, utilizando o salário para apoiar sua família. Ele também frequenta, aos sábados, um cursinho pré-vestibular, cuja mensalidade é parcialmente coberta por uma bolsa de estudos. O dinheiro que ganha ajuda a custear o deslocamento até o cursinho, que está localizado em um bairro mais distante. Esses exemplos ilustram as condições desafiadoras enfrentadas pelos/as jovens e reforçam a importância de uma educação que considere essas realidades.

A Professora Marta, em resposta a uma pergunta sobre os/as estudantes da escola, nos relatou um ocorrido no ano de 2022,

Professora Marta	Como toda escola, existem bons alunos. Mas existem, infelizmente, muitos alunos que só vêm para usar drogas, para bagunçarem. No ano passado, tivemos um evento de um aluno. Que até então, na sala de aula, era um menino... eu não tinha o que dizer dele. Mas, nesse dia, no dia 11 de outubro do ano passado, esse aluno, no quarto horário, antes, ele tinha usado... Aliás, ele tinha tomado um... LSD de comprimido. Acho que era LSD. E esse menino surgiu aqui dentro, bateu em um professor, quebrou cadeira, quebrou banheiro, tudinho. Quer dizer, a gente tem muita gente boa. Mas, também, há muitos alunos que deixam a desejar.
------------------	---

Essa situação é frequentemente mencionada pelos entrevistados, revelando um impacto significativo na dinâmica da escola. De acordo com os profissionais, a experiência levou a gestão, os professores e os coordenadores a adotarem uma postura mais sensível e atenta ao perfil dos jovens matriculados na instituição. A gestora ressalta que a escola atende um público estudantil com características distintas das Escolas Cidadãs Integrais do Estado. Muitos desses jovens demonstram interesse em participar do modelo de educação integral, mas, devido a restrições financeiras, acabam optando pelo ensino regular, que se adequa melhor às suas necessidades e condições econômicas.

Essa realidade destaca as desigualdades enfrentadas pelos estudantes e ressalta a importância de políticas educacionais que levem em consideração as limitações estruturais e sociais que impedem o acesso equitativo a educação em tempo integral.

De acordo com a gestora, a escola, no ano de 2023, tinha cerca de 1341 jovens matriculados, o que corresponde aos dois turnos que são ofertados (manhã e tarde); apesar do amplo espaço e da quantidade de salas de aula, a instituição não tem estrutura para essa quantitativo de alunos, de acordo com os relatos as salas são super lotadas.

A partir da discussão apresentada, podemos observar os diferentes contextos e práticas em que as escolas estão situadas. Isso influencia na forma como as políticas são vistas,

interpretadas, traduzidas e reinterpretadas no contexto da prática.

6.1.2 Culturas Profissionais

Culturas profissionais referem-se a variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas.

A análise das culturas profissionais a partir de Ball (2016) oferece uma compreensão crítica de como as práticas e os valores profissionais são formados, mantidos e desafiados dentro das instituições educacionais. Ball (2016), em sua vasta obra, explora como as políticas educacionais impactam e, em muitos casos, moldam as culturas profissionais de professores, gestores e outros atores no campo da educação.

É importante ressaltar que essas culturas profissionais influenciam como as políticas são entendidas e atuadas dentro da realidade de cada escola. A narrativa do Professor Josafá, formado em Educação Física, nos chamou atenção, pois reflete a angústia e a incerteza de um profissional da educação com 44 anos de profissão, porém, que na maior parte do tempo, atuou como técnico de handebol e se vê desafiado pelas mudanças no ambiente escolar, especificamente com a introdução do componente curricular Projeto de Vida no currículo. Esse relato evidencia um sentimento de desorientação e inadequação ao enfrentar novas demandas pedagógicas, o que revela as dificuldades que professores/as podem encontrar ao serem solicitados a se adaptar a práticas educacionais que se distanciam de suas experiências anteriores e de formação inicial.

Professor Josafá	Tenho 44 anos de profissão. Esses 4 últimos anos, foram os últimos anos que eu tive na parte da minha vida, dentro da escola. Porque, por exemplo, eu levei a minha vida, em dar aula, trabalhar, mas como técnico, sou técnico de handebol, já formei muitos alunos na escola de handebol, com o trabalho que eu fiz no colégio atual. Conclusão, eu não estou preparado, não estava muito bem preparado para... Voltar, né, para a sala de aula. Para dentro da sala, para estar lá. Aí, chegou o Projeto de Vida. Projeto de Vida cheio de dúvidas, cheio de interrogações. E, na verdade, estamos nessa situação. E pelo que eu vejo, né, eu não vejo ninguém fazendo, realmente, o que é que tem que ser feito, né? Porque não se sabe o que é que tem que ser feito. Não sabe o que vai ser feito.
------------------	---

A introdução do Projeto de Vida na escola, um componente que, de acordo com Reforma do Ensino Médio, visa orientar os estudantes na construção de seus futuros pessoais e profissionais, coloca os professores em uma posição complexa, especialmente aqueles que,

como o narrado, desenvolveram suas carreiras em torno de componentes curriculares de sua formação inicial.

Observamos a falta de clareza nas diretrizes que oferecem subsídios para a atuação desse novo componente curricular. São tensões que emergem da necessidade de adaptação a novas exigências educacionais, considerando o impacto dessas mudanças sobre a identidade profissional dos professores. Além disso, a narrativa do Professor Josafá, aponta para um problema mais amplo no sistema educacional, a introdução de políticas e projetos sem o devido suporte e formação para os profissionais que devem implementá-las.

- Professora Marta Na realidade, esse projeto do novo ensino, esse ensino médio, veio para a gente sem muita notícia, sem muita informação. Na escola, uma vez ou outra, tivemos algumas reuniões, tentaram passar algumas informações, mas na prática mesmo, a gente não tem assim... Eu digo a gente porque é uma ansiedade de todos nós, professores, com relação a esse projeto. **A gente não tem muito conhecimento, nem de como funciona. As coisas chegaram para a gente aqui, no caso, dois anos, primeiro foi implantado no primeiro ano, depois no segundo ano, e a gente está no segundo ano da implantação desse Projeto de Vida. E veio assim de supetão**, sem que as informações chegassem a si. Como é que eu vou dizer? De repente, a gente tinha que se adequar a esse novo projeto e até hoje não sabemos muito bem o que fazer.
- Professor Luan Então, né? A ideia é de trabalhar o Projeto de Vida em si do estudante, fortalecer que ele venha a sair do ensino médio com a ideia de que ele vai seguir futuramente, né? **Mas a gente sabe que trabalhar um projeto de vida, o estudante hoje tem uma ideia, mas amanhã ele pode mudar completamente, então é uma ideia que eu acho assim... que seja vaga, porque certo, trabalhar o sonho do estudante é interessante, é bom, mas a proposta como chega para o professor é algo muito fora da realidade.** Vem para consumo como se fosse uma receita. Você vai seguir isso aqui e vai dar certo. Não é bem assim, são diversas realidades, é um público diversificado, então a gente tem que levar em consideração tudo isso e a proposta não nos dá essa possibilidade. Ela dá uma coisa totalmente fora do da nossa realidade.
- Gestora Patrícia Eu, como diretora, comecei dia 25 de janeiro, né, mas eu tava como vice desde 2000, antes da pandemia. Eu acho que 2020, né, a pandemia começou em 2020. Eu não tô em sala de aula, né, mas assim... Eu vejo que tem muita diferença. Pelo menos, eletivas, Projeto de Vida. A realidade é que, essa minha fala vai ser um pouco dura, me perdoem os colegas, mas professora... **Olha, nós temos hoje um que meio faz de conta.** Alguns colegas fingem que dão aula e os alunos fingem que estudam. **Eu mesmo digo a você, de coração, eu não acho nenhuma, nenhuma vantagem esse negócio de Projeto de Vida. O projeto de vida no papel, como ele tá escrito lá, ele é lindo.** As eletivas, esses projetos que os professores fazem, também ganham um mestre da educação. Se não fosse o mestre, eu acho que ninguém fazia. Ou se não fosse obrigado a ter uma carga horária, entendeu? Então, **não contribui com nada.**

Ball, Maguire e Braun (2016) trazem discussões fundamentais para entender como as políticas educacionais, quando implementadas, frequentemente entram em choque com as

culturas profissionais estabelecidas nas escolas. Os autores sugerem que políticas, como da alteração que passa a prever o componente curricular Projeto de Vida, não são simplesmente aplicadas, elas são atuadas, reinterpretadas, adaptadas e, por vezes, resistidas pelos professores. A falta de clareza e o "recebimento de supetão", como apontado pela Professora Marta, dessas novas diretrizes, destacam um fenômeno comum identificado pelos autores, a desconexão entre a formulação de políticas nos níveis superiores e a realidade da sala de aula.

Outro ponto que devemos destacar é a menção à ansiedade coletiva dos professores que reflete a pressão performativa, na qual os docentes são frequentemente forçados a adaptar suas práticas a políticas que muitas vezes parecem descontextualizadas ou irrelevantes para suas realidades locais (Ball, 2001). A crítica ao "faz de conta" que ocorre nas escolas – em que tanto professores quanto alunos fingem algo – ilustra como a performatividade, ou seja, a necessidade de demonstrar conformidade com as políticas, pode levar a práticas superficiais que não se traduzem em aprendizado significativo. Para Scherer (2021, p.174) “a performatividade é uma característica chave do gerencialismo, e funciona como uma técnica para disseminar os valores, relações e subjetividades mercantis nas arenas da prática escolar, o que acaba por redimensionar o sentido e o significado da educação e da função docente”.

Foucault (1971), em suas análises sobre poder e governamentalidade, nos oferece um enquadramento para entender como as políticas educacionais funcionam como formas de controle e disciplina, assim, o PV como descrito nas narrativas dos atores escolares, pode ser visto como uma tentativa de governar não apenas as ações dos estudantes, mas também suas subjetividades, orientando-os a pensar sobre seus futuros de uma maneira prescrita.

A crítica à forma como o componente curricular Projeto de Vida é apresentada – muitas vezes como uma espécie de receita padronizada – pode ser interpretada à luz da noção foucaultiana de disciplina. Essa abordagem molda sujeitos (neste caso, professores e estudantes) para se comportarem de maneiras específicas, desconsiderando as complexidades e diversidades individuais. A percepção de que essa proposta é "totalmente fora da nossa realidade" reflete uma resistência à lógica da governamentalidade, destacando como políticas educacionais impostas de forma hierárquica falham em captar a multiplicidade de experiências e necessidades vivenciadas no cotidiano escolar.

Durante a pesquisa, constatamos que, embora exista uma rigidez nas políticas curriculares – tanto em âmbito nacional quanto estadual –, os atores escolares encontram formas de subverter essa lógica. Professores e professoras ressignificam o componente curricular ao dialogar com as necessidades reais dos jovens e os temas emergentes em seus contextos

específicos. Em uma das visitas, por exemplo, uma turma produzia um vídeo sobre o Novo Ensino Médio, discutindo por que essa política não atendia aos anseios dos estudantes. Em outra situação, um professor abordava em aula os impactos do uso do celular no processo de aprendizagem. Além disso, relatos dos jovens apontaram que alguns professores introduziam temas relevantes como política (especialmente no período da pesquisa de campo desta tese, pois foi ano eleitoral), racismo, homofobia e outras questões cruciais para as discussões sociais. Essas práticas demonstram como os atores escolares adaptam e ampliam os horizontes do currículo oficial, promovendo um diálogo mais próximo da realidade vivida por estudantes e professores.

A partir da perspectiva foucaultiana (1971), também é possível compreender as críticas mais amplas sobre o papel dessas políticas como instrumentos de controle social. A ideia de que as políticas são apresentadas como mecanismos de controle. Em que se deve criar um ambiente de conformidade superficial, no qual práticas educacionais devam ser executadas de forma mecânica, sem um comprometimento genuíno com os objetivos pedagógicos.

6.1.3 Contextos Materiais

O contexto material refere-se aos aspectos físicos de uma escola, edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) “edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas”.

Quando se trata de edifícios, nossas duas escolas apresentam pequenas diferenças. A escola do bairro Castelo Branco tem um espaço grande, no entanto boa parte encontra-se interditado. A escola do bairro Cristo Redentor tem um espaço menor e se torna pequena pela quantidade de alunos que são matriculados nessa instituição.

Ao longo do trabalho de campo, em ambas as entrevistas e durante as conversas nas visitas, haviam falas de que não se tinha uma estrutura para atender as necessidades dos jovens, também foi relatado que existia muita dificuldade para colocar em prática as demandas das políticas educacionais, a citar, a política de Tempo Integral do Estado da Paraíba, a Lei 13.415/2017 (que estava em vigor no período da pesquisa de campo) e a BNCC/EM.

A escola situada no bairro Castelo Branco oferta o Curso Técnico Integrado, conta com biblioteca, laboratórios, auditório, quadra de esporte, etc., e com um amplo espaço de circulação, no entanto em nossas idas a instituição e de acordo com os entrevistados, vários espaços estavam interditados (no ano de 2023) há algum tempo, devido a problemas na rede

elétrica e a infiltrações nos espaços.

- Mariana - 2º ano **Estamos tendo um problema numa da parte da escola, a que eu mais sinto falta é o auditório.** Porque ano passado eu fazia eletiva de teatro. O auditório era essencial. E tem, a gente está com falta de laboratório também. Acho que está reformando. No momento, acho que não está completamente adequado devido aos espaços que estão interditados na escola.
- Paulo - 2º ano **Tem grande parte da escola que está fechada porque está com risco de desabamento ali em cima.** Não sei se você viu, mas estava com risco de desabamento, começou a chover, fecharam toda a parte da escola. Que tava o laboratório de informática, banheiro e laboratório de física. O espaço para robótica e fora a biblioteca antiga sala dos professores e mais uma área onde fica onde ficava os armários.

A escola no bairro Cristo Redentor, de acordo com os entrevistados, também apresenta problemas nas estruturas físicas da instituição, conta com biblioteca, laboratórios, pátio coberto, etc., porém, a escola nos últimos anos tem recebido um número significativo de estudantes e não consegue comportar todos de maneira confortável.

- Fabiola - 1º ano Não. Tem muita coisa aqui que a gente precisa colocar. Inclusive, tem salas que tem ar-condicionado e tem umas que não tem, isso é injusto. Porque deveria ter. **A sala da gente mesmo faz um calor insuportável. O refeitório a gente não tem onde sentar.** Eles montaram, colocaram as cadeiras e montaram uma mesa com um quadro de escrever para a gente poder comer em cima. E não tem banheiro na quadra, isso é complicado quando temos atividades lá.

O problema relatado pela jovem sobre a falta de ar-condicionado, é recorrente em boa parte das escolas da região de João Pessoa – PB, no ano de 2024, devido as altas temperaturas na região metropolitana, ocorreram manifestações em frente as escolas, além dos vídeos em redes sociais, solicitando que o governo do estado que se atentasse as demandas que emergiam nessas instituições para que não prejudicassem o processo de aprendizagem dos jovens.

Figura 16 – Protesto reivindicando melhorias na infraestrutura das escolas



Fonte: G1 (2024).

De acordo com a reportagem do Jornal da Paraíba, “o corpo discente foi às ruas com faixas de protesto, com frases como "não aguentamos mais o calor", "SOS educação" e "a educação depende do bem estar do aluno/professor"", e com isso mobilizar a sociedade e o poder público quanto aos problemas enfrentados nas escolas.

No que se refere aos funcionários, daremos ênfase aqui aos professores e gestores, a escola do bairro Castelo Branco apresenta um número significativo de professores que são efetivos, no entanto, os professores relatam problemas em relação a falta de coordenadores para contribuir com a gestão e a mudança constante de professores de algumas disciplinas. A escola do bairro Cristo Redentor também apresenta um número significativo de professores efetivos; existe um quantitativo de coordenadores que se revezam durante a semana e que tem uma função de supervisão dentro da instituição; além disso, a escola, por atender alunos com deficiência, conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado que dispõe de uma psicóloga para atender esses estudantes com deficiência, esses atendimentos são realizados em apenas um turno na escola.

Ao questionarmos os professores da escola do bairro Castelo Branco sobre a infraestrutura da instituição, as respostas foram unânimes:

Professor Edson	Mas nem de longe, como eu já falei, né? 60% da escola está interditada , e o pior, quando vem fazer alguma reforma aqui na escola, piora a situação. Por exemplo, hoje na Secretaria de Educação, em alguns estados, houve o rateio do FUNDEB, o que sobrou do FUNDEB, foi reaplicado, o que é um péssimo sinal de gestão do recurso, eles poderiam ser incorporados no plano de carreira do professor, enfim, mas aí sobra eles fazem um rateio de professores e de
-----------------	---

repente aqui acho que não foram passadas, soube que não tinha valor sobrando, pera como é que eles voltam tudo que eram os pedaços? Sem manutenção há anos e não sobrou nada o do FUNDEB? a gente foi ver onde é que tava esse dinheiro. Na folha de pagamento da Secretaria de Educação, estão incluídos arquitetos e engenheiros, funcionários de 17, 20 mil reais ou se não, esses valores e sendo pagos como se fossem constitucionais da educação. Depois houve alguma jurisprudência que permitiu esse entendimento mesmo, mas aonde tá, eu tô pagando com o dinheiro do FUNDEB, arquitetos e engenheiros e, no entanto, isso não tá sendo revertido de maneira nenhuma pras escolas serem bem estruturadas e organizadas de arquitetura. Ou seja, tem algo muito errado aí acontecendo. Então não tem estrutura e sei lá risco dele de eletrocussão, risco de desabamento, infiltração. **Esse forrinho aqui. Já caiu em um professor que cortou, abriu aqui o supercílio, é isso, não tem.** Material didático, data show, essas coisas, tem, mas é muito pouco. Dois ou um laboratório por exemplo. Sim. Ah, tem uma disciplina de práticas experimentais, certo? Que é professores de ciências da natureza, vão elaborar experimentos laboratoriais. **Não tem equipamento de laboratório, não tem material de laboratório e não tem estrutura de laboratório** pra essas aulas acontecerem, frequentemente professores tem gastado cem reais por semana pra conseguir não deixar os alunos sem essas aulas e comprar algum reagente, alguma plaquinha de PET. Ouvi rumores de que tavam chegando agora, esses materiais, mas até agora aqui não chegou, por exemplo. Então não tem, não tem estrutura.

Professor Luan

Não. Não tem estrutura, porque se a gente chegar aqui, quando eu cheguei nesse ano, **então tem uma parte aqui que foi interditada**, isso ano passado. Aí, com as chuvas, a minha parte do meu laboratório já foi interditada esse ano. Então a gente vê aqui pelo a nossa estrutura, então que ela não em estrutura, além o mais por aqui ser **uma escola técnica, ou seja, onde oferece um curso de informática e hospedagem, pergunte se a gente tem um laboratório com estrutura de para oferecer o estudante do curso de informática.** A gente não tem um laboratório. Como é que eu vou oferecer um curso de informática sem ter o mínimo que é um laboratório de informática? Então não tem estrutura para isso.

Apesar de ter passado por algumas mudanças recentemente, como por exemplo, instalação de ar condicionado nas salas, mudanças de quadros para quadro branco, instalação de televisões, as mudanças estruturais e em outros departamentos não ocorreram, o que prejudicou a escola e a o atendimento aos jovens em suas aulas práticas.

Observamos que essa realidade da escola não é algo novo, no ano de 2018 vários protestos foram realizados e que gerou grande repercussão. No site do G1 encontramos algumas imagens e relatos de professores e estudantes sobre a situação da escola, que desde esse período já apresentava problemas como os relatados pelos professores e alunos entrevistados em nossa pesquisa, quais sejam: infiltração, falta de ar-condicionado, falta de laboratórios, ausência de gestores, entre outros. Os estudantes além de se mobilizarem em frente a escola para reivindicar melhorias, utilizaram as redes sociais para divulgar um ensaio fotográfico como forma de protesto.

Figura 17 – Ensaio fotográfico em forma de protesto



Fonte: Portal Correio (2018).

A mesma pergunta foi feita na escola do Cristo Redentor para os professores, obtivemos respostas distintas,

Professora Marta

A nossa escola foi feita uma reforma há uns cinco anos, né? **Assim, a gente olhando assim vê que é um ambiente legal. Porém, ainda deixa a desejar. Tem a parte de informática, tem o material, mas se tornou uma sala pequena. Tem o laboratório de química, o laboratório de biologia, mas assim não está totalmente estruturado.** As salas de aula têm uma que é improvisada numa sala que antes era uma sala de vídeo. A gente recebeu o ano passado televisões para cada sala, que foi de extremo importância para o trabalho da gente, né? Muitas vezes a gente tem dificuldade porque não tem papel para rodar a prova. No meu caso, estou fazendo uma prova na televisão. Eu trago a prova pronta, coloco na televisão, né? E eles com o material, com o destaque, com a folha do caderno deles. E todos eles vão... Eu preparei a prova geralmente de verificar lá, o que se torna mais fácil. E a gente fica de olho para ver se não está tendo comunicação entre eles.

Professor Marcos

Tem, tem. Isso aí eu não tenho que me reclamar, não.

Desse modo, compreendemos que ambas as escolas estão sem estruturas adequadas e que ainda precisam lidar com a implementação de uma política que desconsidera essa realidade. Os contextos materiais são uma parte essencial na teoria de Ball, Maguire e Braun (2016), pois consideram os recursos disponíveis e as condições materiais das escolas, que influenciam diretamente como as políticas educacionais são atuadas e/ou implementadas. Esses contextos

incluem infraestruturas físicas, recursos financeiros, materiais didáticos, tecnologias disponíveis e o capital humano.

Observamos que em João Pessoa-PB, as escolas estaduais variam significativamente em termos de infraestrutura. Algumas podem contar com instalações adequadas e bem conservadas, enquanto outras enfrentam desafios como salas de aula superlotadas, falta de manutenção e equipamentos obsoletos, como é o caso das escolas participantes da pesquisa. Essas condições materiais impactam diretamente a forma como políticas educacionais são atuadas.

A atuação das políticas também depende dos materiais didáticos disponíveis nas escolas. A falta ou inadequação de livros, equipamentos de laboratório e outros recursos pedagógicos pode limitar a atuação dos professores.

Os professores são peças-chave na atuação das políticas. Nas escolas pesquisadas, as desigualdades no acesso a formações continuadas, a falta de apoio pedagógico e as condições de trabalho muitas vezes desafiadoras podem levar a dificuldades no processo de interpretações e/ou traduções das políticas nas salas de aula.

A teoria de Ball, Maguire e Braun (2016) sugere que os atores escolares (diretores, coordenadores, professores) não são meros receptores passivos das políticas, mas sim intérpretes ativos que ajustam as políticas à realidade material que enfrentam. Isso significa que a mesma política pode ser encenada de maneiras bastante diferentes em escolas com contextos materiais variados.

Desse modo, os contextos materiais nas escolas estaduais de João Pessoa/PB influenciam diretamente a forma como as políticas educacionais são interpretadas e atuadas. A compreensão desses contextos é crucial para analisar a atuação no componente curricular Projeto de Vida, nas diversas escolas do município.

6.1.4 Contextos Externos

Na teoria de atuação (policy enactment), os contextos externos desempenham um papel crucial na forma como as políticas educacionais são interpretadas, adaptadas e implementadas nas escolas. Esses contextos externos referem-se a fatores e influências que vêm de fora da escola e que impactam a prática educativa. Eles incluem aspectos como políticas governamentais, influências culturais, pressões sociais, expectativas da comunidade, condições econômicas e tendências globais na educação.

As escolas estaduais de João Pessoa-PB estão submetidas a uma série de políticas e diretrizes estabelecidas pelo governo estadual da Paraíba e pelo governo federal do Brasil. Essas

políticas incluem o currículo escolar, programas de avaliação, como o modelo de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Diretrizes Curriculares e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As escolas devem adaptar-se a essas políticas, mas as interpretações variam de acordo com as capacidades e contextos específicos de cada escola.

Além disso, as expectativas dos pais e da comunidade em torno do desempenho escolar e dos resultados educacionais constituem um contexto externo importante. Essas expectativas podem ser influenciadas por fatores socioeconômicos, como a valorização do ensino como meio de ascensão social, como observamos na narrativa de alguns jovens sobre as perspectivas quanto a sua formação.

Cláudio - 3º ano **Minha irmã estudou, fez hotelaria na verdade, e conseguiu estágio, do estágio conseguiu emprego.** Aí vim com o mesmo objetivo, só que acabou de novo o problema, não sei se você ficou sabendo que os terceiros anos desse ano não conseguiram o estágio, por causa de um erro de uma das coordenadoras de estágio, que não estão mais aqui.

Pedro - 3º ano Eu não peguei muito essas mudanças, porque ela só vale pro terceiro ano do ano que vem. **Mas eu escolhi essa escola pela questão do meu trabalho, eu trabalho como jovem aprendiz no turno da tarde, e essa escola aqui é a única aqui por perto que oferta ensino que não seja integral.** Eu queria estudar e poder ajudar em casa. E também faço cursinho preparatório no final de semana.

Ball, Maguire e Braun (2016) discutem como as políticas educacionais frequentemente exacerbam as desigualdades, ao invés de mitigá-las. O relato do estudante revela uma experiência em que as expectativas pessoais (seguindo os passos da irmã na busca por um estágio e uma carreira), nesse sentido, a escolha da escola pelo/a estudante não se baseia apenas na qualidade educacional, mas em uma estratégia prática para conciliar o trabalho, como apresentado pela estudante Pedro, como jovem aprendiz, os estudos e o cursinho preparatório.

Ball, Maguire e Braun (2016) argumenta que a escolha escolar, muitas vezes apresentada como um direito ou uma liberdade, é, na realidade, uma escolha limitada e condicionada por fatores socioeconômicos e contextuais. O fato de a escola oferecer ensino não integral e a outra um ensino técnico é o que a torna viável para o/a estudante, ilustrando como as escolhas educativas são frequentemente determinadas por necessidades práticas e econômicas, mais do que por preferências pedagógicas ou acadêmicas.

A escolha da escola e a conciliação do trabalho com os estudos mostram como os indivíduos internalizam as restrições sociais e as transformam em estratégias de sobrevivência, adaptando suas subjetividades às demandas externas. A necessidade de ajudar em casa e a opção

por um curso preparatório indicam uma subjetivação em que o trabalho e a educação são vistos como meios necessários para superar as dificuldades econômicas, mas também como práticas reguladas pelas condições institucionais.

Tanto Ball (2014) destaca como as políticas educacionais e as normas institucionais moldam profundamente as subjetividades individuais. O/A estudante, nesse contexto, emerge como um sujeito que transita por um campo de forças estruturado por políticas educacionais que, embora prometam oportunidades, frequentemente falham em oferecê-las de forma equitativa. As expectativas e frustrações dos jovens refletem a internalização de uma biopolítica que busca organizar suas trajetórias por meio da educação, mas que, na prática, desconsidera as complexas e desiguais realidades sociais em que estão inseridos.

A análise conjunta de Ball e Foucault permite compreender como as desigualdades sociais são reproduzidas e reforçadas pelas políticas educacionais e pelas práticas de governamentalidade. As escolhas do/a estudante são moldadas por uma estrutura que, embora ostensivamente ofereça liberdade de escolha, na verdade impõe limites severos baseados em condições socioeconômicas. O sistema educacional, ao invés de ser um espaço de emancipação, se torna um lugar em que as desigualdades existentes são refletidas e perpetuadas.

Além disso, tem-se outros fatores externos que influenciam a formação desses/as jovens, um exemplo, é que as escolas estaduais de tempo integral da Paraíba têm criado parcerias com entidades não governamentais no intuito de introduzir novas práticas pedagógicas, recursos e programas educacionais. Essas influências externas podem complementar ou até mesmo contrastar com as políticas governamentais, criando uma dinâmica complexa na implementação das políticas. De acordo com os profissionais entrevistados, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi um parceiro no processo de implantação do modelo de Educação Integral na Paraíba e que de acordo com Rodrigues e Honorato (2020, p.1)

A parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos discentes utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso a oportunidades iguais. Observamos que as bases pedagógicas dessa rede defendem o avanço econômico e o resgate de princípios e valores com vistas a consolidar um currículo que forme para a atuação no mercado de trabalho e a fortalecer o pensamento que reduz a educação a uma mera apropriação de competências e habilidades sem a formação de sujeitos autônomos, mas subordinados ao capital econômico.

Desse modo, é perceptível que existe uma influência do pensamento neoliberal na educação, na qual a formação escolar é moldada para atender às exigências do mercado de trabalho, o que enfatiza a aquisição de competências e habilidades específicas em detrimento de uma educação que promova a autonomia crítica dos/das estudantes. Assim como Ball (2014, p. 26), compreendemos que “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos”. O neoliberalismo, nesse contexto, trata a educação como um produto que deve ser eficiente e orientado por resultados econômicos, que prepare os/as estudantes para serem recursos humanos úteis ao capital.

Embora o discurso da parceria pareça promover a ideia de igualdade de oportunidades, observamos que essa padronização acaba por perpetuar a desigualdade ao não considerar as diferentes realidades e necessidades dos/as estudantes. A homogeneização dos/as jovens ignora a diversidade de contextos sociais e culturais, e trata todos como iguais sem abordar as desigualdades estruturais que afetam suas trajetórias educacionais e de vida.

Afinal, os contextos externos moldam, limitam ou potencializam a atuação das políticas dentro das escolas (Ball, Maguire; Braun, 2016). Assim, as escolas não apenas recebem políticas prontas, mas reinterpretam e recontextualizam essas políticas dentro de seu ambiente externo específico. Isso significa que políticas nacionais ou estaduais podem ser ajustadas para atender às necessidades locais, ou podem encontrar resistência se entrarem em conflito com as realidades externas enfrentadas pelas escolas.

Entender esses contextos externos é essencial para avaliar como e por que certas políticas têm mais sucesso ou enfrentam mais desafios em diferentes escolas. A atuação das políticas é um processo ativo e contextualizado, influenciado tanto por fatores internos (como os contextos materiais e humanos dentro da escola) quanto por fatores externos, que são igualmente importantes na determinação dos resultados educacionais.

6.2 Fazendo Atuação: significados e trabalho com políticas

Neste tópico, a ênfase principal é sobre o interpretativo ou o problema do significado (Ball, Maguire; Braun, 2016), na qual a hermenêutica da política, o papel discursivo torna-se mais proeminente. Essas facetas da política não podem ser separadas. A conceptualização de políticas baseia-se e relaciona-se juntamente a três aspectos constitutivos da realidade escolar. Esses aspectos são – materiais, interpretativos e discursivos – tomados em conjunto tornam-se uma versão de semiótica de materiais que, “é melhor entendida como um conjunto de ferramentas para contar histórias interessantes e interferir nas teias de relações sociais e de

poder que produzem e circunscrevem políticas e práticas nas escolas” (Ball, Maguire; Braun, 2016, p. 67).

Nesse sentido, a partir dessa perspectiva teórica, compreendemos o significado em duas maneiras: primeiro, desenvolvendo uma distinção entre interpretação e tradução, que são elementos centrais no processo político e na articulação entre política e prática, ambos permeados por relações de poder; em segundo lugar, consideramos as formas de trabalho com políticas em que os atores escolares estão envolvidos (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Fazer atuação a partir de políticas educacionais é um processo complexo que vai além da simples aplicação de diretrizes formuladas por autoridades centrais. No contexto das escolas estaduais da pesquisa, esse processo assume uma dimensão particular, no qual os atores escolares – gestores, docentes e estudantes – não apenas recebem passivamente essas políticas, mas também as reinterpretam e, em alguns casos, resistem a elas.

Para Ball, Maguire e Braun (2016) a política não é algo fixo e estático, mas um conjunto de práticas sociais que envolve múltiplos atores. As políticas são feitas na prática, ou seja, são interpretadas e reconfiguradas no contexto em que são inovadoras. Esse conceito é fundamental para entender como as políticas educacionais se manifestam nas escolas, em que a realidade local, os recursos disponíveis, e as referências e valores dos atores escolares influenciam significativamente a forma como essas políticas são vistas.

Nesse sentido, a interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política, uma decodificação. Esse processo de interpretação pode ocorrer através de reuniões, eventos, e apresentadas com ênfase na forma de implementá-las. O relato dos/das professores/as colaboradores desta pesquisa sobre como essas interpretações acerca da Reforma do Ensino Médio e de maneira específica sobre o componente curricular Projeto de Vida, evidenciou uma ausência de debates e construção interpretativa a respeito dessa política, como é apresentado nas narrativas.

Professor Bruno

Assim que você entra no modelo se tem as informações, para que você entenda o modelo, como é que ele funciona assim por diante e no início do ano nós temos formações. Tem a formação da época, do planejamento, né? Esse ano esse planejamento foi diferente. Foi trabalhado em conjunto. Eu achei que foi até interessante e ano passado a gente teve uma sequência de *lives*, né? Foram dadas no modelo remoto. E a Secretaria envia mensagens para os diretores que é repassado para a gente quando vai ter formações, falando sobre a formação de projeto de vida. Só que muitas vezes dessa forma, nesse formato remoto, elas são só, apenas é unilateral, eles passam o conteúdo e só geralmente abre os comentários. Isso no desse ano que tem essas formações remotas, foi muito questionado isso porque não foi presencial, porque do ponto de vista, é do presencial, você vai ter em contato ali com outros professores, saber como é que é a metodologia que eles aplicam nessa disciplina e também isso vai

ter um canal de ouvir críticas. Então, muitas vezes, essas atitudes, como são online, já no canal do YouTube você vê lá muitos comentários de professores, né? Eles falando tanto bem como mal. E ele só leva em consideração os comentários positivos. Até nos ciclos, que é quando a Secretaria de Educação vem pra escola, como é que tá sendo a aplicação do modelo? Como é que tá a situação? **Muitas vezes o ciclo ele só quer dizer o que a gente tem que fazer, ele não quer escutar e quando ele escuta essas questões não é levada a Secretaria, então muitas vezes é uma formação e não é um diálogo, é uma coisa unilateral, estamos falando aqui, vocês aplicam e pronto. E a gente só escuta o lado positivo, o lado negativo não.**

Professor Luan

Existe, mas é uma formação que é muito como a gente até comentou lá na sala dos professores, **uma formação completamente vaga**. São 40 aulas no projeto de vida que a gente tem que seguir essas 40 aulas durante o ano. Aí a formação chega, mas você tem que trabalhar. A primeira aula, segunda aula, tem que cumprir esse cronograma. É sempre assim, não vem trazer, sei lá, ferramentas ou mesmo como você pode trabalhar aqui. Esse ano, a formação foi um caos. Essa formação que deveria ser em 3 dias se acabou em uma *live* de meio período. Para projeto de vida, as outras disciplinas esse ano não teve formação nenhuma. Aí vem aquela questão do estado, organização, mudança de secretário. **Mas geralmente tinha essa formação, mas são formações completamente vagas. Você já vai sabendo tudo aquilo. Se você pegar o texto, o material orientador são informações que já estão ali.** Que é uma formação que chega, por exemplo, a gente já está aí chegando no final do primeiro semestre, essa formação chegou praticamente o mês passado. Era algo que deveria ser no início do ano. Você vai lecionar essa disciplina, então vai passar por essa formação para que você possa trabalhar a disciplina. Isso não chega. É tanto que a professora do projeto de vida que antes de eu assumir a disciplina, era uma outra professora, e ela era o primeiro ano, e ela não estava seguindo o material, como diz lá, porque não, porque formação não teve nenhuma orientação. É jogada assim. As disciplinas para você, essa é a realidade.

Aí não tem um, por exemplo, um espaço que eu posso estar questionando ou de alguma forma pedindo orientação. Não tem um canal de comunicação? Existe os formadores, os consultores técnicos da Secretaria de Educação, mas é um contato que, por exemplo, você tem uma demanda. Eu tenho que levar para o meu Coordenador Pedagógico, meu Coordenador vai levar até ele. A gente passa por uma realidade que a gente não tem essa porta de comunicação, e às vezes quando chega a informação desse fluxo que vai pra voltar, já é uma coisa vaga. Assim, e aqui na escola não estamos com coordenador pedagógico, só tem a gestora, coitada, é muita coisa para ela. Mas assim, quando a gente precisa estar informação, ela leva, mas é aquele que o fluxo de ida e volta. É muito lento quando chega a informação, você já buscou outro meio ou sei lá, já conseguiu tirar aquela dúvida, suprir aquela necessidade.

Professora Marta

Teve uma *live* que ocorreu no final do ano passado. Essa *live* foi comunicada na escola. Mas assim... Assistia quem queria, né? Quem queria ter alguma informação. Eu inclusive assisti. **Mas assim... Só foi isso. E não aconteceu mais. Então assim... Para ser implementado esse projeto de vida, acho que tinha que ser uma coisa mais detalhada.** Uma coisa assim... Tivesse mais projetos para que a gente tivesse participado. Então foi jogado de cima para baixo.

Foucault (1986) argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando saberes e formas de comportamento. Nas falas dos professores, percebe-se uma crítica à maneira como as formações são conduzidas, especialmente no formato remoto, na qual a comunicação é descrita como unilateral. Esse modelo de formação pode ser visto como uma

forma de exercício de poder, em que a Secretaria de Educação impõe conteúdos e práticas sem proporcionar um espaço efetivo de diálogo e escuta. Além disso, os professores e a professora relatam uma falta de canais de comunicação eficazes e uma burocratização que atrapalha o fluxo de informações.

Outro relato nos chamou bastante atenção, o Professor Edson além de apresentar como ocorreu a sua formação para o componente curricular Projeto de Vida, ainda refletiu sobre os direcionamentos do componente e a sua formação inicial. Vejamos:

Professor Edson **Sim, existiu. Especialmente na pandemia quando eu entrei foram formações online, né? Antes de você assumir como foi seu projeto de vida em tese você precisa passar por essa formação inicial do projeto de vida.** Essa formação basicamente... começar a pontuar lá, certo? Quais são os tópicos que no currículo se prevê que você vai trabalhar em sala de aula e como você deveria trabalhar isso em que sequência. **É no primeiro ano tem a questão do autoconhecimento que tá lá na apostila, alguns valores que precisam ser mobilizados, eles envolvem dinâmicas também com a gente dessa formação,** por exemplo, olha gente, a gente precisa trabalhar o autoconhecimento, você precisa se conhecer como pessoa, como é que vocês costumam pensar, como é que vocês sentem e a gente tem esse pra trabalhar, textos e tudo mais que se propõe. Tá, isso é uma coisa, né? **Eu tô praticamente lendo pra alguém quais são os tópicos e quais são os conteúdos que eu vou ter que trabalhar. Outra coisa é o como eu vou chegar numa sala de aula com estudantes, cada um tem as características e particularidades e adentrar em certos temas que vão surgir quando a gente coloca na mesa sonhos, vida, passado, o que você quer pro seu futuro. Isso não existe, porque as pessoas que dão essa formação não têm preparo pra isso, as pessoas que elaboraram esses documentos e diretrizes não tem preparo pra isso.** Então, a formação ela existe formalmente falando, enquanto isso é prático, ela não prepara pra absolutamente nada. Não prepara nem pra uma pessoa aleatória entrar na sala de aula, quem dirá entrar e ainda trabalhar temas como esse, sensíveis. Não, não prepara. Além do que, eu acho que uma formação numa única tarde, vai preparar ninguém pra fazer absolutamente nada, né? E o teor das informações tem sido essa, sei lá, eu me formei em sociologia, né? Ciências humanas. Então, eu até teria em tese, mas a gente sai também com uma defasagem, né? Porque a gente não sai sabendo de tudo, dominando tudo, né? E mesmo singular, como o social foi formado pra o quê? Pra analisar as dinâmicas sociais. Seja ela num ambiente mais micro ou macro, eu não vou saber trabalhar com um estudante adolescente, um processo de desenvolvimento, de competências e habilidades socioemocionais dele pra ele lidar na vida pessoal dele com temas como busca por emprego, fazer uma meta e tomar a decisão do que ele vai fazer da vida dele. Eu acho que isso é criar uma carga horária pra poder manter um professor ocupado pra dar conta de uma demanda real que é por psicólogo formado atuando em escola. Psicopedagogo formado atuando em escola. Assistente social formando atuando em escola. Basicamente isso. Então é difícil, né? É difícil essa formação já não prepara, mas falar em termos práticos mesmo é que são pessoas totalmente despreparadas, que não tão ali pra dar conta do objetivo concreto que é a coisa, mas pra dar conta do objetivo, o emprego, ter uma renda, estar vinculado ao secretário de educação, basicamente isso.

as políticas são implementadas de maneira complexa e muitas vezes conflitante. A micropolítica refere-se às negociações, resistências e adaptações que ocorrem no nível escolar, em que os atores locais (professores, coordenadores, gestores) tentam lidar com as exigências das políticas impostas de cima para baixo. Nas falas dos professores, há uma clara tensão entre o que é imposto pelas autoridades educacionais e o que é vivenciado na prática escolar.

As formações são descritas como "vagas" e muitas vezes não atendem às necessidades específicas dos professores. Isso reflete o que Ball chama de contradições da política, em que a política educacional frequentemente falha em considerar o contexto e as necessidades dos praticantes.

Foucault (1982) argumenta que as instituições, como a escola, são lugares de disciplinarização, em que os sujeitos são moldados para se conformarem a certas normas e expectativas sociais. Na fala do Professor Edson, a formação para o Projeto de Vida é descrita como um processo formal, mas superficial, que enfatiza a apresentação de tópicos prescritos sem considerar a complexidade da atuação prática em sala de aula. Podemos denominar de normalização, na qual práticas e discursos educacionais são utilizados para moldar comportamentos e identidades de acordo com um modelo ideal de cidadão ou estudante.

Essas questões pontuadas pelo Professor Edson e pelos os demais professores já vem sendo observada em outras pesquisas, como aponta Rodrigues, Rodrigues e Costa (2024), desde a carga horária das disciplinas de formação geral básica que são reduzidas na Reforma do Ensino Médio; a falta de embasamento dos novos componentes curriculares, que é um reflexo da ausência de discussão, planejamento e formação com os profissionais da educação quanto as modificações promovidas pelo REM; o atrelamento das discussões de Projeto de Vida como de cunho psicológico; a denúncia de que há uma ausência de psicólogos nas escolas (ainda que a Lei nº 13.935/19 disponha que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços de psicologia e de serviço social) e que os professores são utilizados para suprir essa demanda.

A formação, segundo o professor Edson, falha em preparar os professores para lidar com a realidade dos estudantes, especialmente ao tratar de temas sensíveis como sonhos, vida pessoal, e futuro. Isso pode ser entendido como uma tentativa de disciplinarizar tanto os professores quanto os estudantes, impondo uma visão normativa de como esses temas devem ser abordados, sem considerar as subjetividades e contextos individuais.

Como forma de ressignificar essa ausência de formação, alguns professores/as buscam no diálogo com os/as colegas novas formas de pensar e planejar suas atuações frente ao

componente curricular Projeto de Vida, especificamente, essa estratégia foi observada na escola do bairro Castelo Branco a partir das narrativas dos professores.

- Professor Bruno [...] como te falei antes, **eu tento conversar com os outros professores**, buscar mais e compartilhar também, mas ainda é muito complicado, porque **no fundo parece que ninguém tá sabendo bem o que tá fazendo**.
- Professor Edson [...] as vezes quando conseguimos um tempo pra sentar todo mundo junto, **costumamos dialogar e trocar experiências no ambiente dos professores**, mas tem sido cada vez mais difícil pela correria do dia a dia mesmo.
- Professor Luan Eu cheguei a pouco tempo na escola, mas **tive uma troca importante com a professora anterior da disciplina**, foi importante para esse contato com a turma.
- Professora Marta **Algumas vezes consigo conversar com os outros colegas** para que possamos ter uma troca de experiências, mas tem sido cada vez mais difícil, porque é muito corrido.
- Professor Marcos Gostaria de conversar mais com os outros professores, quem sabe unir o que estamos fazendo na disciplina. **Já tive umas conversas interessantes e que me ajudaram a pensar pontos de debates em Projeto de Vida**.

Esse processo de tradução (Ball; Maguire; Braun, 2016) se refere a uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. Poderíamos dizer que é colocar esses textos institucionais em ação. A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e produção em cada caso. Portanto, essa troca de experiência evidenciada pelos professores, é importante para essas traduções.

Os/as professores/as são fundamentais no processo de atuação das políticas educacionais, uma vez que estão na linha de frente do processo de ensino-aprendizagem. Para eles, a atuação das políticas envolve não apenas a adesão às diretrizes curriculares e metodológicas, mas também a gestão das expectativas e necessidades dos jovens, muitas vezes em um ambiente de recursos limitados e pressões para atingir resultados específicos. A atuação dos/das professores na interpretação e/ou tradução dessas políticas pode variar consideravelmente, dependendo das condições da escola, da liderança dos gestores e das opiniões pedagógicas próprias dos/das professores/as.

Ao questionarmos os/as professores/as sobre como ocorre o seu processo de atuação no componente curricular Projeto de Vida, obtivemos as seguintes respostas:

- Professor Edson **Qual é a estratégia que eu tenho utilizado, né? Por exemplo, tem um projeto de extensão entre a escola e o pessoal de psicologia da UFPB. Então eles vêm pra cá a cada quinze dias trabalhar com as turmas de terceiro ano, que eles podem pensar uma dinâmica pra fazer intervenções aqui com eles**. Tanto de

orientação vocacional, a partir dos perfis que eles analisam como psicólogos, tanto de questões mais problemáticas que a turma passou, por exemplo, algum trauma ou algum problema envolvendo violência, machismo, racismo, então eles fazem o trabalho dessa maneira. Outra estratégia, trazer profissionais pra poder dar o relato de como é que a trajetória de vida deles como eles escolheram atuar em certa área e é questão de relato. Então isso no terceiro ano é isso é possível, em projeto de vida nos primeiros anos nem tanto porque o professor ele é cobrado a ficar preso e restrito àquela sequência de conteúdos e de eixos que ele tem que trabalhar sob pena de ser tirado e vai assumir quem, né?

Professor Luan **Como eu falei, tem essa questão do material, eu venho seguindo o material. Mas já tentando trazer para a realidade deles. Às vezes eu pego algo que eles querem, tento trabalhar dessa forma, porque é um material completamente vago.** É um material que, desde que se pensou em escola integral, ele não passou por nenhuma alteração. Nenhuma, é o mesmo. Desde que as formações eram dadas pelo ICE, né? É aquele materialzinho e não mudou em nada. Então, eu já venho seguindo essas aulas estruturadas. Passando por algumas adaptações.

Professora Marta Eu acho difícil organizar, porque eu tenho esse livro. Mas, assim... Como eu estava dizendo, às vezes a gente prepara. Eu sou organizada. Eu trago um videozinho. Passo pra eles. E aquele vídeo a gente começa a discutir. **Muitas vezes o que foi planejado não é realizado em sala de aula. Porque eu busco como é Projeto de Vida tem muita coisa a ser trabalhada. Então eu aproveito muito a realidade deles.** Teve uma sala onde eu falei... Conversando terminou em violência. Inclusive o desaparecimento da menina que teve em Bananeiras. Cada um foi dando a sua opinião. Uma opinião proveitosa. E a gente falando de brincadeiras, o que antes existia e que hoje a gente não vê mais os jovens brincando na rua. Aí foi quando surgiu essa questão da violência. Se você não poder mais estar na rua brincando. Então, assim... Os meus planejamentos de Projeto de Vida muitas vezes fogem daquilo que eu preparo.

Foucault (1991) discute como as instituições modernas, como a escola, funcionam como mecanismos de controle que disciplinam os corpos e mentes dos sujeitos, regulando comportamentos e modos de pensar. Nesse sentido, o Professor Luan descreve como o material didático, considerado completamente vago e inalterado, funciona como uma ferramenta de normatização. Este material prescrito pelos órgãos educacionais, que não evoluiu desde a sua implementação, impõe uma sequência rígida de conteúdos e eixos a serem trabalhados, limitando a autonomia do professor em adaptar o currículo às realidades e necessidades dos alunos.

Laval e Dardot (2016), em suas análises sobre a governamentalidade neoliberal, destacam como as instituições educacionais se tornam espaços de reprodução de uma lógica de mercado, em que a eficiência, a padronização e a avaliação desempenham papéis centrais.

No entanto, apesar do controle exercido pelo material didático e pelas diretrizes curriculares, o professor demonstra uma clara resistência ao buscar adaptar o conteúdo à

realidade dos alunos. Foucault (1991) argumenta que onde há poder, há resistência, e a fala do professor exemplifica essa ideia ao mostrar como ele utiliza estratégias para romper com a rigidez do currículo.

Ao considerar os projetos de extensão com a equipe de psicologia da UFPB e ao trazer profissionais para relatar suas trajetórias de vida, o Professor Edson está criando espaços de resistência dentro da estrutura normatizada da escola. Essas ações permitem a introdução de temas relevantes para os alunos, como violência, machismo e racismo, e abrem espaço para a discussão de questões práticas e existenciais que o currículo tradicional não aborda.

Dardot e Laval (2009) falam sobre a resistência às formas de governo neoliberal, que tentam transformar todos os aspectos da vida em questões de gestão e controle. Ao adaptar o currículo e trazer experiências externas para a sala de aula, a Professora Marta resiste à transformação da educação em um processo puramente instrumental, focado apenas em resultados e avaliação. Ele luta por uma educação que considere as subjetividades dos/das alunos/as e suas realidades sociais.

Por isso, é importante enfatizar a resistência ativa na formação de subjetividades que não sejam meramente conformistas ou passivas diante das imposições do poder. A Professora Marta, ao permitir que as discussões em sala de aula fujam do planejamento inicial e se adaptem às preocupações dos alunos, está engajado na construção de subjetividades críticas e reflexivas, que podem questionar e resistir às normas estabelecidas.

A análise das falas dos professores e da professora a partir das teorias de Foucault, Laval e Dardot revelam uma tensão constante entre o controle normativo imposto pelas políticas educacionais e a resistência prática dos educadores. Enquanto o material didático e as diretrizes curriculares tentam disciplinar o ensino e reduzir a autonomia dos professores, práticas de adaptação e contextualização, como as descritas pelos atores escolares, mostram como é possível resistir a essas imposições. Essa resistência não apenas desafia o poder institucional, mas também contribui para a formação de subjetividades mais críticas e conscientes, tanto entre os/as estudantes quanto entre os próprios professores e professoras.

É importante ressaltar que os/as estudantes também são importantes na dinâmica de atuação das políticas educacionais. Embora muitas vezes vistos como receptores passivos dessas políticas, esses/as jovens se esforçam para o processo de fazer a política por meio de suas interações com professores e gestores, suas respostas ao currículo, e suas formas de engajamento ou resistência ao ambiente escolar. A percepção de que os/as jovens têm das políticas educacionais, bem como a forma como essas políticas envolvem sua experiência

escolar, são aspectos fundamentais para compreender o impacto dessas políticas na prática.

O trabalho com políticas nas escolas também envolve dinâmicas de resistência, como dito anteriormente, gestores e professores, em particular, podem reinterpretar ou contestar certas diretrizes para melhor atender às necessidades da comunidade escolar. Por exemplo, políticas que priorizam resultados em avaliações de desempenho podem ser reinterpretadas para se alinharem com uma visão mais holística da educação, que valoriza o desenvolvimento integral dos alunos. Essa resistência pode se manifestar de várias formas, desde a adaptação criativa das políticas até a oposição direta a ela. Um exemplo de resistência também é na fala do Professor Luan,

Professor Luan Quando os alunos me pedem pra dar aula de física no lugar da de Projeto de Vida, eu digo que naquele momento não será possível, mas na próxima aula a gente vai rever. Se são 2 aulas de projeto de vida, eu posso dar uma aula de projeto de vida, a discussão que é proposta e uma aula de física. Eu faço isso aqui, maioria das vezes não vou mentir, dizer que não faço, eu não faço, mas eu faço e comunico sempre a gestão. Eu estou fazendo isso porque é um pedido dos estudantes. Em alguns casos, eu faço isso mesmo, não é toda semana, mas em algumas situações, por exemplo, eu faço.

Dardot e Laval (2016) argumentam que a governamentalidade neoliberal não se limita ao campo econômico, mas se estende a todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. No contexto da Reforma Ensino Médio, o Projeto de Vida é um componente curricular que reflete as diretrizes educacionais centradas no desenvolvimento de competências socioemocionais, alinhadas com a lógica de formação de sujeitos autônomos, empreendedores e adaptáveis às exigências do mercado. Para Silva 2023, p. 37) no que corresponde esse processo de governamentalidade,

Os sistemas de governo passaram a prescindir da força para exercer o poder sobre os governados. Outros mecanismos de coerção, como, por exemplo, a disciplina, a norma e a motivação, assumiram o protagonismo como estratégias de controle. O poder invisível opera sobre os corpos e as subjetividades dos indivíduos e se funda na ideia de que é preciso fomentar a liberdade, a livre escolha, a obrigação e a autorresponsabilização pelos próprios atos.

Além do mais, o Professor Luan revela um dilema entre cumprir o currículo prescrito e atender às demandas dos alunos, que, por vezes, preferem conteúdo do outro componente curricular que ele leciona, no caso a Física. Isso reflete a percepção dos/das jovens acerca do componente curricular, como pontua o Professor Luan “[...] eles acham desnecessário, e dizem

que prefere a aula de física porque vai ajudar no ENEM”.

Nesse aspecto, como enfatizado por Dardot e Laval (2016), a transformação social e a resistência ao neoliberalismo passam por práticas cotidianas e pela ação dos indivíduos dentro das instituições. O professor, ao responder aos pedidos dos/as jovens e ajustar suas práticas pedagógicas, está desempenhando um papel crucial na resistência às formas de controle e normatização impostas pelo sistema educacional. Ele se posiciona como um agente que não apenas implementa o currículo, mas que o adapta, questiona e, de certa forma, subverte, para melhor atender às necessidades dos/das estudantes.

A análise da implementação de políticas educacionais nas escolas é um processo dinâmico e multifacetado, na qual a política é continuamente reinterpretada e renegociada pelos atores escolares. Esse processo é marcado por tensão entre a autonomia dos atores e as pressões externas, entre a adaptação local e os critérios centralizados, e entre a conformidade.

Entender esse processo é crucial para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis ao contexto local, que considerem as realidades e necessidades específicas das escolas e comunidades. Ao considerar a importância da agência dos atores escolares e dos significados que eles atribuem às políticas, é possível desenvolver abordagens mais práticas e equitativas para a implementação de políticas educacionais, que não apenas impõem diretrizes, mas também capacitam os atores envolvidos na participação na construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

6.3 Artefatos da política: discursos, representações e traduções

A análise dos processos de atuação em funcionamento nas escolas analisadas nesta pesquisa busca compreender como as políticas educacionais se materializam no cotidiano escolar. Partimos da premissa de que as atuações políticas são compostas por práticas incorporadas, vinculadas a diferentes tipos e grupos de atores. Essas práticas não apenas refletem intenções normativas, mas também organizam racionalidades específicas, tornando certos conjuntos de ideias aparentemente óbvios, naturais e verdadeiros (Ball, 2008, p. 5). Assim, é essencial examinar como essas políticas ganham forma e significado no contexto das escolas, influenciando práticas pedagógicas e as subjetividades dos envolvidos no processo educacional.

Nos processos de atuações de políticas, formadores, coordenadores, secretários de educação e gestores escolares, às vezes, tentam, conscientemente, chamar atenção para substâncias políticas por meio de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que

tem que ser feito, ou qual é a conduta desejável. Esses são artefatos que marcam o direcionamento de políticas, que circulam, reforçam e representam o que de ser feito. Esses artefatos são produções culturais que carregam dentro deles conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas – maneiras de ser e de tornar-se – ou seja, formas de governamentalidade. Artefatos e materiais tornam-se parte das ferramentas e técnicas de governamentalidade no trabalho de política da escola (Foucault, 1991).

Governar pessoas, no sentido amplo da palavra, governar pessoas não é uma maneira de forçar as pessoas a fazerem o que o governante quer; é sempre um equilíbrio versátil, com a complementaridade e os conflitos entre técnicas que assegurem a coerção e os processos por meio dos quais o eu é construído ou modificado por ele próprio (Foucault, 1991, p.203-204).

Nas escolas pesquisadas, parte desse processo de governamentalidade, acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas, por meio de produção de artefatos, por exemplo, como mencionado no capítulo 5 desta tese, em que os atores apresentam os materiais que são fornecidos pelo estado para a implementação do componente curricular Projeto de Vida, quais sejam – guia de implementação fornecido pelo ICE; slides da formação fornecido pela Secretaria de Educação; guias de aprendizagem; cadernos de formação – bem como conjuntos de atividades como a criação de componentes curriculares das Eletivas, que ocorre todo semestre, além das temáticas de abordagem e a criação de um evento de culminância.

Foucault (1986, p. 208-209) escreve que os discursos são “o conjunto de condições, de acordo com a qual uma prática é exercida, de acordo com o qual essa prática dá origem a parcial ou totalmente novas declarações, e de acordo com o qual ele pode ser modificado”. Formações discursivas são “práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais elas falam” (Foucault, 1986, p. 49). Nesses termos, as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento e poder, discursos que constroem um tópico. Para Ball, Maguire e Braun (2016) as políticas são formações discursivas, conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do aluno, o propósito da escolaridade e a construção do professor.

Além disso, enquanto estávamos nas escolas realizando a pesquisa, observamos artefatos visuais comuns. Conforme registrado anteriormente, além desta pesquisa e das escolas aqui apresentadas, realizamos outros estudos em diferentes escolas de João Pessoa/PB, em colaboração com alunos da graduação, bolsistas de Iniciação Científica. Nesse processo,

identificamos a presença de um mesmo artefato nos muros das Escolas Cidadãs Integrais. No entanto, ao observarmos as escolas regulares, constatamos que esse material não é utilizado, evidenciando uma distinção nos recursos empregados por cada modalidade de ensino. A Árvore dos Sonhos, como apresentado na imagem:

Figura 18 – Árvore dos sonhos



Fonte: Escola Cidadã Integral Técnica (2023).

De acordo com o Professor Bruno, esse artefato se refere a Árvore dos Sonhos que faz parte do modelo de Escola Integral, é uma metodologia tida como participativa para levantamento de expectativas e desafios a enfrentar no desenvolvimento de um projeto, em uma analogia em que a copa da árvore representa os sonhos, o tronco o percurso para atingi-los e as raízes aquilo que se tem como base para alcança-los.

No contexto da Árvore dos Sonhos, podemos entender essa metodologia como uma técnica de governamentalidade, na medida em que ela visa alinhar os desejos e aspirações dos estudantes (representados pela copa da árvore) com as normas e objetivos da instituição escolar. É importante reconhecer que tais metodologias são formas de exercer poder e dirigir a conduta dos indivíduos dentro de um marco normativo específico.

Ao propor que os sonhos sejam representados na copa da árvore, a metodologia já orienta os/as estudantes a pensarem seus desejos dentro de um quadro que, implicitamente, define o que é considerado um sonho válido ou um objetivo legítimo. Isso pode ser visto como

uma forma de normalização, na qual certos tipos de sonhos e trajetórias são incentivados, enquanto outros podem ser ignorados ou desencorajados.

De acordo com os profissionais entrevistados, o tronco, que representa o percurso para atingir os sonhos, é uma metáfora para o conjunto de ações e comportamentos que os estudantes devem adotar. A metodologia, portanto, não só define o que deve ser desejado, mas também como os/as estudantes devem se comportar para alcançar esses objetivos. Se assemelhando a ideia foucaultiana de conduta dirigida, em que as práticas pedagógicas atuam para orientar os indivíduos a se conduzirem de acordo com certas normas.

As raízes, que representam aquilo que se tem como base, podem ser vistas como a internalização de valores, saberes e crenças que sustentam a conduta desejada. Foucault (1979) argumenta que o poder é mais eficaz quando é naturalizado, ou seja, quando as pessoas acreditam que certas práticas ou valores são dados naturais, e não produtos de um processo de formação.

Como salientado, a escola regular não dispõe desse material, mas no mural da escola, estão expostos cartazes sobre a Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Vida.

Figura 19 – Mural escolar



Fonte: Escolar Regular (2023).

Queremos aqui especular sobre esses dados visuais em termos de seus efeitos discursivos, “discursos são compostos de sinais; mas o que eles fazem é mais que usar esses sinais para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à linguagem (langue) e ao discurso. É esse “mais que devemos revelar e descrever” (Foucault, 1986, p. 49). O autor aborda a complexidade dos discursos dentro do campo da análise do poder e do conhecimento.

Esses artefatos visuais, como formas de discursos, podem ser dispositivos de interpretação – com a intenção de transmitir a posição tomada pelos atores escolares sobre a política – elas podem apenas ser um material de informação – ou simplesmente para cumprir “tabela”, normas que são instituídas pela Secretaria de Educação. O que é inegável é que esse material existe e exerce uma função dentro desses espaços.

Observamos ainda, que existem outras formas de direcionamentos de atuação de políticas dentro das escolas, como formas de representação. As principais questões políticas de desempenho e de comportamento estão focadas no protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo; por meio dessas traduções, as políticas são incorporadas em uma determinada representação do sujeito.

O protagonismo estudantil é incentivado para que os/as jovens façam escolhas e assumam responsabilidades sobre suas trajetórias educacionais. No entanto, essa liberdade é moldada dentro de um quadro que define quais escolhas são legítimas e desejáveis. As opções de itinerários formativos, por exemplo, não são neutras; elas refletem interesses econômicos e políticos que buscam alinhar a formação dos jovens às demandas do mercado de trabalho e à lógica neoliberal.

As políticas educacionais não só conduzem comportamentos, mas também moldam subjetividades. A Reforma do Ensino Médio, ao incentivar os/as estudantes a construírem um Projeto de Vida, trabalha na formação de sujeitos autônomos, empreendedores e responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso. Essa autonomia, porém, está inserida em um contexto no qual as opções e o sentido de sucesso são pré-definidos por discursos dominantes.

Ademais, o empreendedorismo é promovido como um valor central, encorajando os estudantes a se verem como empresários de si mesmos. Isso implica que eles devem ser autônomos, inovadores e capazes de gerenciar suas próprias vidas como se fossem negócios, internalizando a lógica do mercado.

O foco nesses três elementos -protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo - contribui para a formação de subjetividades neoliberais, no qual o sucesso individual é medido pela capacidade de se adaptar às exigências do mercado. Essa subjetivação é uma forma de

controle, pois os/as estudantes são incentivados a se moldar de acordo com as expectativas de empregabilidade e competitividade, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio valor no mercado de trabalho.

Os/as professores/as e estudantes que compõem a escola encontram-se imersos em uma complexa rede de discursos políticos que os convocam a concretizar o “bom modelo educacional” e a assegurar o desempenho esperado pelas políticas. Esse cenário frequentemente os coloca sob pressão para aderir às diretrizes como se fossem uma receita pronta a ser seguida. No entanto, como relatado por esses atores em declarações anteriores, a realidade cotidiana das escolas é repleta de demandas emergentes e desafios que extrapolam os limites das prescrições normativas. Essas questões, que envolvem contextos específicos e imprevisíveis, tornam difícil a implementação das políticas educacionais, evidenciando a necessidade de maior flexibilidade e contextualização no processo de execução dessas diretrizes.

Desse modo, os artefatos e os materiais que estão em circulação nas escolas podem se tornar parte das ferramentas e das técnicas de governamentalidade no trabalho com políticas da escola (Foucault, 1991). De fato, em grande medida, as políticas não são possíveis sem artefatos – artefatos e práticas são fundamentais para a coprodução de atividades escolares – lições em particular. A maioria das análises de política omite o artefato; e, ao documentar e teorizar atuações de políticas em nossas escolas de pesquisa, começamos a considerar o papel que os artefatos desempenham nesse processo (Ball, 2016, p. 190).

6.4 Política em Atuação

Ball (2014) enfatiza que as políticas não são estáticas, mas práticas sociais que se desenvolvem ao longo do tempo. Elas são influenciadas por contextos históricos, culturais e sociais e são interpretadas de maneiras diferentes por diferentes atores, como formuladores de políticas, gestores escolares, professores/as, estudantes e comunidades.

Dentro das escolas, as políticas educacionais são reinterpretadas e ressignificadas por uma série de fatores locais, como a cultura institucional, as relações de poder entre professores/as e gestores, e as expectativas da comunidade escolar. A implementação da Reforma do Ensino Médio, por exemplo, demonstra como essas diretrizes podem ser aplicadas de formas bastante diversas, dependendo das especificidades de cada escola. Isso inclui questões como a infraestrutura disponível, o perfil dos estudantes, e a dinâmica social e pedagógica do ambiente escolar. Essas variações tornam evidente que, apesar de seu caráter

normativo, as políticas educacionais são sempre mediadas pelas realidades particulares de cada contexto, conforme observado nas narrativas de nossos entrevistados.

Portanto, a partir das teorias de Ball e as de Michel Foucault, compreendemos como essa política da Reforma do Ensino Médio é uma forma de governamentalidade, na qual o poder é exercido de maneira sutil, através de discursos e práticas que moldam as condutas e subjetividades dos indivíduos.

A partir disso, as discussões deste tópico serão desenvolvidas em torno de 5 (cinco) questões pontuadas no início deste capítulo, sendo as duas primeiras:

- 1) Quais formas de subjetivação estão sendo efetivadas a partir dos discursos em torno do Projeto de Vida?
- 2) A escola está preparando os/as jovens para o mercado de trabalho e/ou para a vida em sociedade?

Discursos

Narrativas

Autonomia e responsabilidade individual

[...] Essa missão que é dada ao professor de projeto de vida. Ele é o responsável por tal orientação, vai seguir orientar o menino a seguir tal coisa, o que ele deseja, e a partir disso ele deve criar seu plano, nossa função é orientar, e a responsabilidade é dele de seguir e conquistar o que deseja... não é bem assim, é difícil, eu não vou orientar ninguém a seguir nada. (Professor Luan)

Projetos alinhados as demandas de mercado e precarização do ensino

- Então se pensou numa reforma, numa mudança de ensino médio, que fosse ser mais voltada para o mercado de trabalho e para a formação do aluno. Só que não tem como. Não oferece essas condições. Ele não tem essa opção de escolha, então isso é bem complicado. Além de outras questões, a gente hoje está passando por um Brasil que, do ponto de vista sociológico, você tem aí muitas pessoas, falando absurdos do ponto de vista do conhecimento, de brincar de Terra planismo, certo? E que essa situação do novo ensino médio pode agravar muito. Se hoje passou pela pandemia que as pessoas questionavam a vacina, se essas pessoas têm cada vez menos aulas de biologia, de química, de história, de Geografia e de sociologia e filosofia, então elas vão cada vez mais é ter menos pensamento crítico.

Elas são treinadas para fazer mais questões práticas do que ter um desenvolver um pensamento crítico. (Professor Bruno)

- A gente precisa pensar no seguinte, as pessoas que vão sair daqui do ensino médio, elas vão votar, elas vão criar filhos, elas vão me atender em diferentes contextos, de saúde ou de serviço, de comércio, tudo mais e vou conviver comigo no trânsito, em qualquer ambiente, mas qual a formação que esses sujeitos estão recebendo? Foi negado o direito desenvolver sei lá orientação espacial, de desenvolver noções de tempo transcorrido, pensamento crítico em relação a problemas políticos, econômicos e sociais, isso é real. (Professor Edson)

Empreendedor de si mesmo

- As discussões que a primeira série vem trazer, ideia de Influência da família, amizade, Autoconhecimento, Identidade, então são temas bastante delicados e que traz uma concepção muito da psicologia, algo que foge do que costumamos trabalhar. (Professora Marta)

Conformidade e resiliência

- Nesse modelo do ensino médio, eu tava vendo recentemente uma crítica a organização que os estudantes eles tão sendo moldados para o trabalho e não a pensar sobre o trabalho, sobre a precariedade, sobre a ausência, né? Sobre a própria ausência de informação pra atuar no mercado e dignidade mesmo por um aspecto mais social de contribuição, porque não é novo o projeto de vida, né? Mas é essa a realidade, infelizmente. (Professor Josafá)

O discurso sobre o papel do professor no Projeto de Vida reflete uma responsabilização do indivíduo por seu próprio sucesso, o que é uma característica da governamentalidade moderna. Foucault (1991) analisa como o poder é exercido através da promoção da autonomia e da autossuficiência, incentivando os indivíduos a se responsabilizarem por suas próprias vidas.

O investimento em subjetividades pautadas na normatividade econômico-empresarial visa produzir sujeitos autoconfiantes, autônomos e autorresponsáveis, que introjetam a meritocracia e o individualismo como balizadores de suas condutas. O modo de vida neoliberal exige muito dos cidadãos contemporâneos e oferece pouco. Dessa forma, alimenta constantemente as narrativas de sucesso e superação, levando os indivíduos a crer que os desafios da vida são sempre oportunidades de desenvolvimento e que eles podem superar qualquer coisa apenas com os seus próprios recursos.

Para tanto, é necessário que administrem a si próprios como um projeto, definindo metas para o seu aperfeiçoamento constante. (Silva, 2023, p. 89).

A resistência do Professor Luan à ideia de que ele deve orientar os alunos destaca um conflito entre a expectativa de uma responsabilidade individualizada e a realidade prática de seu papel, isso revela uma tensão entre as políticas educacionais que promovem a autonomia dos alunos e a ideia da meritocracia.

A narrativa do Professor Bruno, por sua vez, critica a Reforma do Ensino Médio, que a falta de opções e a ênfase em questões práticas podem prejudicar o desenvolvimento do pensamento crítico. Foucault discutiria essa crítica em termos de como as reformas educacionais são moldadas por discursos sobre eficiência e utilidade econômica, muitas vezes à custa da formação crítica e abrangente dos/as estudantes.

Esse deslocamento não é apenas uma reorganização curricular, mas uma estratégia política que regula a formação dos sujeitos, que limita o espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica que poderia questionar as estruturas de poder e as condições sociais. Isso demonstra como a educação é instrumentalizada como uma ferramenta para gerir populações, e alinhar os objetivos escolares às racionalidades econômicas e sociais dominantes.

A redução das aulas de disciplinas como biologia, química, história e filosofia reflete um discurso que hierarquiza o conhecimento, que prioriza aquele considerado funcional para o mercado de trabalho em detrimento de conteúdos que fomentam o pensamento crítico e a análise social. Na perspectiva foucaultiana, essa dinâmica pode ser compreendida como uma prática de produção de saber que opera dentro de uma lógica de governamentalidade. Ao privilegiar habilidades técnicas e práticas, essas mudanças atendem às exigências do mercado e moldam os indivíduos para se adaptarem a ele, promovendo a internalização de comportamentos e valores alinhados às demandas econômicas.

Já o Professor Edson questiona a formação recebida pelos alunos e sua adequação para a vida cidadã, sugere ainda, que habilidades essenciais, como orientação espacial e pensamento crítico, estão sendo negligenciadas. Nesse sentido, para Foucault (1991) a educação molda a subjetividade dos indivíduos e sua capacidade de participar criticamente na sociedade. O discurso sobre a formação dos cidadãos e o que deve ser ensinado é uma prática de poder que define o que é considerado conhecimento legítimo e útil.

O Professor Edson ressalta a importância de habilidades essenciais para a vida prática e a cidadania, apontando que a atual estrutura educacional compromete o desenvolvimento integral. Essa crítica pode ser interpretada como uma reflexão sobre como o saber é estruturado

e direcionado, impacta diretamente a formação da subjetividade dos indivíduos.

Esse enfoque restritivo não apenas reduz o potencial de reflexão crítica, mas também subordina o processo educacional às demandas do mercado, configurando-se como uma estratégia de governamentalidade. Ao estruturar o saber de maneira funcionalista, a educação molda sujeitos adaptados a uma lógica produtiva, mas frequentemente negligencia a formação cidadã e o desenvolvimento de capacidades que promovem a transformação social. Essa dinâmica reflete um modelo educacional instrumentalizado, que prioriza a eficiência econômica em detrimento da emancipação intelectual e política.

Retomamos agora mais duas questões,

- 3) O que os/as jovens pensam a respeito do componente curricular Projeto de Vida?
- 4) Na visão do/as jovens, o componente curricular Projeto de Vida tem impactado ou não em suas escolhas?

Discursos

Falta de clareza

Narrativas

- Não entendo muito bem. Algumas temáticas, por exemplo, pra algumas pessoas são difícil falar sobre sonhos quando você tem um monte de obstáculos, nesses sonhos, nessas metas, e projeto de vida não traz isso, pelo que vejo parece mais um... você escrever num papel o que você quer ser e lutar por isso. E no pós médio a gente vem discutindo os obstáculos nesses projetos de vida, e é isso. (José - 3º ano)

- Não sei muito bem, sei que fala de assuntos pessoais, da vida, mas é isso, porque estamos sem aula de projeto de vida faz um tempo, o professor tá viajando participando de um evento, mas na maioria das vezes falamos sobre sonhos e vida. (Fabiola - 2º ano)

Pressão e expectativa

- O tempo todo é focado em o que eu quero ser, mas eu ainda não sei. (Luís – 1º ano)

- Eu queria muito passar no ENEM, só que tá difícil. Acho que não, porque daqui a gente não está levando nada de realmente conhecimento. A gente está tendo que estudar por fora para poder fazer a própria porque senão, então, não tem pra onde ir, né? (Carla – 3º ano)

Nas falas dos/das estudantes, vemos uma preocupação com a forma como o conhecimento está sendo transmitido e a percepção de que ele pode estar desconectado das realidades pessoais e desafios que enfrentam. José, por exemplo, critica a visão simplista do

Projeto de Vida, que não consideram os obstáculos reais. Isso reflete uma crítica às formas de poder que moldam o currículo e o que é considerado conhecimento válido.

A fala de Luís, que menciona não saber o que quer ser, pode ser vista como uma manifestação das pressões sociais e educacionais para a formação de uma identidade profissional clara, que pode não estar alinhada com a sua realidade pessoal.

Já as críticas de Carla ao sistema que não oferece o conhecimento necessário para o ENEM, podem ser vistas como uma reação às políticas educacionais e a diminuição de carga horária de componentes curriculares que fazem parte desse processo seletivo. As falas indicam uma discrepância entre as promessas educacionais e a realidade vivida pelos/as jovens.

O foco em “ser o que você quer ser” e a pressão para obter sucesso, como observado nas falas, pode ser visto como um reflexo da promoção da responsabilidade individual sobre o coletivo. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo exige que os indivíduos se tornem empreendedores de si mesmos, o que pode ser evidenciado pela dificuldade dos/as estudantes em conectar seus sonhos e projetos de vida com a realidade prática.

Por fim, a última questão,

- 5) A educação formação é suficiente para moldar o futuro ou são necessárias outras experiências fora da escola?

Discursos	Narrativas
Diminuição da carga horária de formação geral básica	- Essa redução da carga horária de disciplinas que fazem parte desse processo de formação, impacta demais esses jovens. O que o jovem quer dentro da sua imaturidade é ganhar dinheiro e rápido, Né? Então, o que é que acontece? Ele reduz disciplinas críticas, de formação social, não é? E entra direto com embasamento em disciplinas técnicas que vão dar abertura de mercado de trabalho rápido. A gente está fadado a isso. (Gestora Eva)
Desconexão com as realidades	- Os conteúdos propostos não condizem com a realidade. Tento ao máximo trazer discussões que ajude esses jovens a se perceberem dentro da sociedade. Por exemplo, trabalhar novas questões, mostrar novas perspectivas, porque muitos dos nossos alunos, eles às vezes tão deslocados da realidade, vive muito no mundo de redes sociais, do Instagram, do TikTok e agora então... eles às vezes não têm a mínima noção de quanto é o custo de vida em questão de salário e assim por diante. Por mais que a gente venha de escola pública, de um bairro um pouco mais

periférico pouco mais carente, mas muitos alunos não têm a mínima noção de quanto é o custo de vida. (Professor Bruno)

Ênfase em competências e habilidades emocionais

- [...] projeto de vida vem direcionar essa ideia de competência e habilidades emocionais, a questão é, como é que eu vou implementar isso em detrimento da carga horária que vai se perder de disciplinas de base que realmente tem uma única possibilidade que uma pessoa que depende do trabalho que tem de auferir renda e melhorar a sua condição de vida é pelo trabalho? Quanto maior a agregação da minha qualificação, maior possibilidade de conseguir renda. Em condições normais, no Brasil nem tanto, mas seria dessa forma. Se eu retiro carga horária de componentes que podem possibilitar pra ele, né? Chances reais de passar no vestibular e conseguir se qualificar melhor e colocam disciplinas que não vão contribuir com isso efetivamente, eu tô tirando a possibilidade inclusive de auferir rendas maiores de melhora de vida. Então, eu vou discutir o que exatamente com ele. Ah, eu tenho um sonho de ser engenheiro. Nossa, que maravilha, né? Eu vou incentivar, mas de que perspectiva de sem ter fundamentação psicopedagógica ou psicológica qual é exatamente a minha formação, a minha qualificação pra trabalhar isso? (Professor Edson)

Foucault (1979) argumenta que o conhecimento está imbricado nas relações de poder e que essas relações moldam o que é ensinado e como é ensinado. A fala da Gestora Eva sobre a redução da carga horária de componentes curriculares da formação geral básica e o foco em componentes técnicos reflete uma mudança no poder disciplinar na educação. Em vez de proporcionar uma formação holística que inclui formação crítica e social, a ênfase é colocada em habilidades técnicas imediatas para o mercado de trabalho. Isso demonstra como as estruturas de poder podem priorizar certas formas de conhecimento sobre outras, conforme as necessidades percebidas do mercado e da economia.

A narrativa da gestora, que aponta para a redução de componentes curriculares da formação geral básica em favor de uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho, reflete essa lógica neoliberal. O foco em capacitar os alunos para obter trabalho rapidamente se alinha com a ideia de que a educação deve servir à economia e ao mercado, promovendo habilidades diretamente utilizáveis em vez de uma formação crítica e abrangente.

O discurso do Professor Bruno sobre a desconexão entre o currículo e a realidade dos alunos, por sua vez, pode ser visto como uma crítica à maneira como os discursos educacionais

e sociais moldam a identidade dos alunos. A falta de alinhamento entre o que é ensinado e a realidade vivida dos alunos reflete um discurso educacional que não considera as experiências e desafios reais dos/as estudantes.

Já o Professor Edson levanta preocupações sobre como a remoção de disciplinas fundamentais para a inclusão de competências emocionais pode afetar a capacidade dos alunos de melhorar suas condições de vida. Isso reflete a crítica de Laval e Dardot (2009) ao neoliberalismo que valoriza a individualização e a competição no mercado de trabalho. A ênfase em competências emocionais e habilidades de vida pode ser vista como uma tentativa de atender às exigências do mercado, enquanto componentes curriculares de formação geral básica, que fornecem uma base sólida para o sucesso acadêmico e profissional, são sacrificadas.

Nosso argumento é que a implementação das políticas não é um processo simples e linear — embora, por vezes, possa parecer assim —, e seus resultados ou efeitos não podem ser plenamente compreendidos sem considerar o contexto em que essas políticas se materializam. Nesse cenário, a escola ocupa um papel central, mas está longe de ser uma entidade uniforme ou coerente. Pelo contrário, as escolas são espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pela flexibilidade, no qual diferentes grupos de pessoas, artefatos e práticas coexistem e interagem de forma sobreposta e, muitas vezes, contraditória. Compreender essa complexidade é essencial para analisar como as políticas educacionais ganham vida no cotidiano escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese defendida foi de que o Componente Curricular Projeto de Vida, oriundo da Reforma do Ensino Médio, se caracteriza como um instrumento de poder do Estado para moldar e governar os/as estudantes, prescrevendo um perfil de sujeito para atender às demandas econômicas de uma política neoliberal que tem como alicerce a eficiência, o desempenho e a resiliência, além de promover a noção do indivíduo como empreendedor de si mesmo.

Para dar conta da análise, utilizamos como principais referenciais a Lei do Ensino Médio Nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996); a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio; as reuniões organizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação; o Projeto Lei 5.230/2023; o Projeto Lei 2.601/2023; Lei 14.495/2024; os discursos e narrativas de jovens, professores e gestores de escolas estaduais em João Pessoa, na Paraíba. Como aspectos teóricos e metodológicos, foram utilizados a Teoria de Atuação de Stephen Ball (2016) e a Análise do Discurso desenvolvida por Michel Foucault (1986), bem como os trabalhos de comentaristas das teorias.

Definimos como recorte temporal o período pós-golpe de 2016 até o ano de 2024, abarcando o fim do mandato presidencial de Jair Bolsonaro e o início da nova gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Durante esse período, analisamos a intensificação dos aspectos neoconservadores, autoritários e neoliberais que marcaram a sociedade brasileira, especialmente com a forte ascensão da direita, e a subsequente retomada de princípios democráticos com a nova administração.

Ao analisar a governamentalidade e a racionalidade neoliberal, a partir dos diálogos com Brown (2016, 2019) e Foucault (1979, 1986), é possível identificar um processo de reconfiguração da esfera política, marcado pela erosão da participação coletiva, pela transformação de questões públicas em problemas individuais e pela crescente dependência de soluções de mercado. Essa dinâmica resulta de uma nova fórmula política, fruto das alianças entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, que abarca: (1) a desvalorização da autonomia política; (2) a individualização dos problemas sociais, convertendo-os em responsabilidades pessoais e buscando soluções via mercado; (3) a construção do cidadão-consumidor, sujeito a um elevado grau de controle e governança; e (4) a legitimação de um Estado intervencionista, alinhado aos interesses neoliberais e neoconservadores.

Além disso, Laval e Dardot, em suas análises sobre o neoliberalismo, fornecem uma base crítica para entender as transformações nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após o golpe de 2016, que resultou no impeachment da presidenta Dilma

Rousseff. Nesse contexto, o Brasil passou por uma intensificação da adoção de políticas neoliberais que impactaram significativamente a educação.

Após o golpe de 2016, o Brasil adotou medidas de austeridade fiscal que resultaram em cortes substanciais nos investimentos públicos em educação. Esse tipo de política, a partir da lógica neoliberal de austeridade compromete o financiamento de serviços públicos essenciais, como a educação. No Brasil, isso se refletiu na Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos, limitando a capacidade do Estado de investir em educação e outras áreas sociais.

Sob a influência da racionalidade neoliberal, o currículo educacional no Brasil começou a priorizar competências voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. A Reforma do Ensino Médio, implementada após 2016, sem diálogo com os atores diretamente envolvidos nesse processo, exemplifica essa tendência ao flexibilizar o currículo e reduzir a ênfase em disciplinas como Filosofia e Sociologia, privilegiando conteúdos que atendem às demandas do mercado. Laval e Dardot criticam essa abordagem, argumentando que ela transforma a educação em um instrumento de adaptação ao mercado, em vez de promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

As políticas neoliberais também levaram à desvalorização e precarização do trabalho docente no Brasil. O neoliberalismo tende a precarizar as condições de trabalho em todos os setores, e na educação brasileira, isso se manifestou em salários baixos, falta de investimento na formação continuada de professores e uma maior pressão por resultados, muitas vezes sem as condições necessárias para alcançá-los.

A partir das ideias de Laval e Dardot, podemos entender que as políticas educacionais brasileiras pós-2016 foram fortemente influenciadas pela racionalidade neoliberal, resultando em um enfraquecimento do papel público e democrático da educação. Essas políticas priorizam a eficiência econômica e a lógica de mercado, em detrimento da equidade e do desenvolvimento crítico dos cidadãos, comprometendo o futuro da educação pública no Brasil.

No segundo momento, ao discutir o Ensino Médio no Brasil, apontamos o quanto tem sido frequentemente descrito como um ciclo educacional controverso, refletindo as múltiplas tensões que envolvem essa etapa crucial da formação dos jovens. A discussão crítica em torno desse tema abrange aspectos como a estrutura curricular, as desigualdades sociais, a preparação para o mercado de trabalho e o acesso ao ensino superior.

A estrutura curricular do Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de debates intensos, especialmente com a implementação da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e da proposta dos itinerários formativos. Essas mudanças têm como objetivo flexibilizar o currículo, permitindo que os alunos escolham áreas de maior interesse. No entanto, essa flexibilização suscita questionamentos sobre a capacidade das escolas, sobretudo nas regiões menos favorecidas, de ofertar uma gama diversificada de itinerários formativos, o que pode acentuar as desigualdades educacionais. Ademais, a fragmentação do ensino e a ênfase em conteúdos voltados para o mercado de trabalho geram preocupações sobre a formação integral dos estudantes, colocando em risco o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Esse cenário reforça a necessidade de um debate contínuo acerca da efetividade dessas políticas e de seus impactos no direito à educação de qualidade para todos.

Uma das grandes controvérsias do Ensino Médio é a dualidade entre preparar os alunos para o mercado de trabalho e promover uma formação integral. A crescente pressão para que o currículo seja mais alinhado às demandas do mercado pode levar a uma educação que prioriza habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento humano. Isso coloca em questão o papel da escola em formar cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade. Desse modo, a ênfase no ensino técnico pode não atender às aspirações dos jovens que buscam ingressar no ensino superior, criando um descompasso entre suas expectativas e a formação recebida.

Ainda nesse tópico, foi apresentado o cenário político e histórico em que se constituiu a Reforma do Ensino Médio, a partir da Medida Provisória nº746/2016, que culminou na implementação do chamado Novo Ensino Médio, e que foi recebida com intensos debates e controvérsias desde sua concepção até sua homologação, e conseqüentemente até hoje, com a retomada de aspectos democráticos.

O processo de aprovação acelerada por meio de uma Medida Provisória suscitou críticas quanto à falta de diálogo com a sociedade civil, educadores e estudantes. Essa ausência de ampla discussão e consulta popular é frequentemente apontada como um golpe na forma como as políticas educacionais deveriam ser elaboradas, prejudicando a legitimidade e a aceitação das mudanças propostas.

A reconfiguração curricular, que passou a focar em itinerários formativos e flexibilização do ensino, levantou questões sobre a real capacidade das escolas públicas, especialmente em áreas menos favorecidas, de oferecer uma educação diversificada e de qualidade. As desigualdades já existentes no sistema educacional correm o risco de se aprofundar, comprometendo o princípio de equidade que deveria nortear as políticas educacionais.

Portanto, embora o Novo Ensino Médio tenha sido homologado, implementado e reformulado, ele permanece como um campo de disputa, as tensões entre interesses políticos, demandas sociais e a realidade das escolas públicas devem ser constantemente analisadas e discutidas. A crítica construtiva e o acompanhamento rigoroso da execução dessa política são fundamentais para garantir que ela não apenas atenda às necessidades dos jovens brasileiros, mas que também promova justiça social e igualdade de oportunidades.

É importante ressaltar o papel central que o Ensino Médio desempenha na construção do projeto de vida dos jovens. As políticas educacionais voltadas para essa etapa devem ser continuamente analisadas e reformuladas para que possam atender de maneira eficaz às necessidades e aspirações dos/das jovens.

As configurações e reconfigurações das políticas educacionais refletem os desafios e as demandas sociais, econômicas e culturais que influenciam diretamente a formação integral dos/das estudantes. A necessidade de um ensino que vá além da preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior é evidente, exigindo uma abordagem mais holística que considere o desenvolvimento pessoal e a construção de um projeto de vida consciente e alinhado com as expectativas dos jovens.

Além disso, ao longo desta tese, procuramos evidenciar como o discurso neoliberal permeia o componente curricular Projeto de Vida, moldando-o de acordo com princípios que valorizam a individualidade, a competitividade e a responsabilidade pessoal. Este discurso, ao centrar-se na autonomia do indivíduo e no empreendedorismo, desconsidera, em grande parte, as complexas questões sociais e estruturais que influenciam as trajetórias de vida dos estudantes, principalmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

O Projeto de Vida, sob a ótica neoliberal, tende a reforçar a lógica de mercado dentro do ambiente escolar, promovendo uma visão de mundo em que o sucesso é resultado exclusivo do esforço individual, ignorando as desigualdades sociais e econômicas que limitam as oportunidades de muitos jovens. Tal abordagem pode levar à culpabilização dos estudantes por eventuais fracassos, desconsiderando o papel do Estado e das políticas públicas na garantia de uma educação mais equitativa e inclusiva.

No terceiro momento do percurso de escrita dessa tese, nos dedicamos em analisar a influência do discurso empreendedor nos documentos curriculares do Ensino Médio no Brasil e na Paraíba, destacando as implicações desse processo na construção do capital humano. Além disso, propomos um diálogo com as narrativas dos professores e jovens que vivenciam esse contexto da prática nas escolas de João Pessoa-PB.

O currículo do Novo Ensino Médio, ao centralizar a formação de capital humano e incentivar os alunos a se tornarem empreendedores de si, reflete uma mudança significativa na maneira como a educação é concebida e implementada no Brasil.

Primeiramente, é importante destacar que essa ênfase no empreendedorismo individual tem o intuito preparar os jovens para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico. No entanto, essa perspectiva também levanta preocupações, especialmente no que diz respeito à formação integral dos estudantes.

Além disso, essa abordagem pode exacerbar as desigualdades sociais existentes, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso aos mesmos recursos e oportunidades para desenvolver as habilidades valorizadas pelo mercado. O risco é que a Reforma do Ensino Médio acabe por privilegiar aqueles que já possuem vantagens sociais e econômicas, deixando para trás os que mais precisam de apoio e inclusão.

Ademais, procuramos traçar uma análise sobre quais os processos formativos estão em jogo nesse processo de discussão da Reforma do Ensino Médio, ao considerar todos os debates e movimentos criados desde a sua construção, implementação e recentemente uma abertura para um novo diálogo e novas configurações que foram tecidas para mudanças nessa etapa da educação básica.

O destaque a ressignificação do componente curricular Projeto de Vida, sob o qual, diante das políticas anteriores direcionadas ao Ensino Médio, tínhamos uma perspectiva de formação para a empregabilidade, e atualmente, com a reforma curricular, temos um forte viés de formação do sujeito empreendedor de si mesmo.

Propomos um diálogo desses aspectos ao trazer o contexto micro, escolas estaduais de João Pessoa-PB e as políticas educacionais ofertadas pelo estado. A inserção do Projeto de Vida como componente curricular reflete uma tentativa de personalizar e direcionar a trajetória escolar dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de planos individuais que estejam alinhados com suas aspirações pessoais e profissionais.

No entanto, ao mesmo tempo em que se busca empoderar os alunos, essa ênfase na autorresponsabilização pode carregar desafios significativos. Ao colocar a responsabilidade do sucesso ou fracasso nos ombros dos próprios estudantes, corre-se o risco de negligenciar as condições estruturais e sociais que influenciam suas trajetórias.

A responsabilização individual pode obscurecer a influência de fatores como desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos e apoio adequado, que são determinantes no processo educacional.

No mais, ao promover a autorresponsabilização, as políticas educacionais podem inadvertidamente reforçar uma lógica meritocrática que desconsidera as diversas realidades dos jovens. A pressão para que cada jovem seja dono de seu próprio destino pode levar à culpabilização daqueles que, por razões estruturais, não conseguem alcançar os objetivos estipulados.

Ao aprofundar a análise, percebemos que essa transformação carrega consigo uma série de desafios e tensões que afetam diretamente a qualidade da educação oferecida. Um dos principais pontos de preocupação é a precarização das condições de ensino. A reforma, ao enfatizar a flexibilidade e a diversificação do currículo, muitas vezes não leva em conta as realidades estruturais das escolas públicas, que frequentemente enfrentam carências de recursos, infraestrutura inadequada e sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação.

Essa precarização pode resultar em um ensino de qualidade desigual, aprofundando ainda mais as disparidades educacionais já existentes. Além disso, a reforma curricular pode gerar inseguranças tanto para os estudantes quanto para os professores. Para os alunos, a pressão para se adaptarem rapidamente às novas exigências e se prepararem para um mercado de trabalho incerto pode gerar ansiedade e incertezas quanto ao futuro. Para os professores, a insegurança pode se manifestar na necessidade de readequação constante, sem o devido suporte e valorização profissional, o que pode impactar negativamente o ambiente escolar como um todo.

A análise do componente Projeto de Vida no contexto das escolas estaduais de João Pessoa – PB evidencia como essa proposta curricular é profundamente atravessada por discursos, interpretações e traduções. Embora apresentado como uma ferramenta pedagógica voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, o Projeto de Vida reflete as tensões entre as diretrizes normativas das políticas educacionais e a realidade prática das escolas e comunidades. Sua atuação enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente, escassez de recursos e a pressão para atender às demandas impostas por essas políticas.

Essas dificuldades destacam que o Projeto de Vida reproduz práticas de governamentalidade, moldando os sujeitos sob a lógica neoliberal, que prioriza a responsabilidade individual e a empregabilidade. Contudo, essa perspectiva não é unívoca. Na prática, as escolas ressignificam essas diretrizes, abrindo brechas para adaptações que refletem as experiências, valores e contextos locais. Professores e gestores reconfiguram o componente curricular para atender às demandas específicas de suas comunidades escolares, criando espaços para a reflexão crítica e a negociação das políticas.

Esse processo de tradução das políticas educacionais evidencia que sua atuação não é linear nem homogênea, mas marcada por interpretações e adaptações que transformam os artefatos normativos em práticas contextualizadas. Documentos como currículos e diretrizes, embora carregados de intenções e discursos globais, tornam-se objeto de disputas e negociações que refletem as subjetividades dos atores envolvidos. Assim, políticas originalmente concebidas para padronizar práticas são apropriadas de maneiras diversas, dependendo dos desafios estruturais, culturais e sociais de cada escola.

Portanto, o Projeto de Vida não deve ser visto como um dispositivo pedagógico neutro, mas como um campo de tensões discursivas que revela os valores e intenções dos diferentes atores políticos e sociais, como foi evidenciado ao longo desta tese, com a atuação do ICE na rede estadual de João Pessoa-PB. Ele funciona como uma arena de atuação dinâmica, em que as políticas são reinterpretadas, reforçadas ou mesmo transformadas. Essa complexidade ressalta a importância de um olhar crítico que vá além das prescrições normativas, reconhecendo o papel ativo de professores, gestores e estudantes na mediação entre as políticas e a realidade escolar.

Em suma, a análise do componente curricular Projeto de Vida no contexto das políticas educacionais de João Pessoa-PB reafirma que a atuação política nas escolas é um processo ativo e mediado. As políticas não apenas moldam o cotidiano escolar, mas também são moldadas por ele, em um diálogo constante entre diretrizes normativas e as condições locais. Reconhecer essa dinâmica é essencial para promover práticas educacionais que dialoguem com as reais necessidades e potencialidades dos estudantes, garantindo uma formação mais equitativa, integral e emancipadora.

As considerações finais desta tese retomam os principais objetivos e questões que nortearam esta pesquisa, refletindo sobre os resultados alcançados e suas implicações no campo investigado. Ao longo do trabalho, buscou-se investigar os discursos que emergem a partir do componente curricular Projeto de Vida, nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, no contexto de governamentalidade neoliberal. A análise foi estruturada em 7 capítulos, que exploraram desde a introdução, aspectos metodológicos, capítulos teóricos, capítulos de análise empírica e discussões.

Este capítulo final propõe uma síntese das discussões realizadas, avaliando as contribuições teóricas e práticas do estudo. Além disso, apresentam-se reflexões sobre as limitações da pesquisa, bem como sugestões para futuros estudos que possam aprofundar as questões abordadas. Assim, estas considerações finais buscam consolidar os aprendizados

construídos ao longo do percurso investigativo, oferecendo uma visão crítica e abrangente do tema em questão.

Desse modo, ao final desta tese, é necessário refletir sobre os objetivos e problemática que foram essenciais para a construção e análise desse texto. Ao averiguar os modos pelos quais o currículo (re)produz, regula e (re)articula as discussões sobre Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, identificamos que, o Projeto de Vida opera como um dispositivo pedagógico que reflete e reforça os valores neoliberais, como a autorresponsabilização, o empreendedorismo e a adaptação ao mercado. No entanto, na atuação com as políticas curriculares existem brechas para ressignificações, evidenciadas pela forma como professores e estudantes reinterpretem as diretrizes curriculares para dialogar com os contextos específicos das escolas e o currículo, assim, funciona como uma arena de tensões discursivas que articula valores globais, como a lógica do capital humano, com demandas e realidades locais.

Ao examinar os procedimentos utilizados pelo Estado para implantar o componente curricular Projeto de Vida nas escolas, evidenciamos que, de acordo com alguns professores e gestores, se configura como implementação *top-down*, em que políticas educacionais foram definidas em nível macro e apresentadas às escolas como orientações normativas. Além disso, a instrumentalização de documentos oficiais, como a BNCC, diretrizes estaduais e manuais de implementação, no que se refere especificamente ao Projeto de Vida. Como apresentado no decorrer desta tese, a Paraíba, de modo específico nas Escolas Cidadãs Integrais, o PV é direcionado a partir das orientações e dos manuais do ICE, que se configura como agente no processo de implementação desse modelo no estado.

Identificamos que os atores escolares enfrentam desafios significativos na implementação do componente curricular Projeto de Vida, incluindo a insuficiência de infraestrutura, a formação inadequada dos professores e a ausência de recursos pedagógicos apropriados. Esses fatores não apenas comprometem a efetividade do componente, mas também evidenciam as limitações práticas das políticas educacionais em contextos locais.

A partir da perspectiva da governamentalidade de Foucault (1980), esses desafios podem ser interpretados como parte de um mecanismo de regulação estatal que busca moldar práticas e subjetividades por meio de dispositivos pedagógicos. Nesse sentido, o Estado, ao impor diretrizes que não consideram integralmente as condições estruturais e contextuais das escolas, transfere aos atores locais a responsabilidade por adaptar e implementar as políticas, gerando um cenário de tensões e desigualdades no campo educacional.

No que corresponde ao objetivo de conhecer os processos de atuação da política no

componente curricular Projeto de Vida, é possível considerar que, a política não é aplicada de forma linear; em vez disso, sua implementação é marcada por interpretações, negociações e resistências por parte de professores, gestores e estudantes. As narrativas coletadas nas escolas revelaram como os atores locais ressignificam o Projeto de Vida, adaptando-o às realidades locais e, ao mesmo tempo, enfrentando as tensões geradas pelas demandas externas. Esses processos de atuação tornam visíveis os desafios e as potencialidades das políticas educacionais em contextos específicos, destacando que a atuação política é um espaço de criação e resistência.

Desse modo, ao ponderar nosso objetivo geral de investigar os discursos que emergem a partir do componente curricular Projeto de Vida, nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, no contexto de governamentalidade neoliberal, ressaltamos que os discursos que foram identificados ao longo da pesquisa são: discursos de autorresponsabilização; empreendedorismo de si e ajuste às demandas do mercado. Nesse sentido, esses aspectos se dão pela forma como o PV incentiva os jovens a internalizarem a responsabilidade por suas escolas e resultados. Pela ênfase em planejar metas e caminhos futuros como estratégias de formação do sujeito-empresa. E pelos discursos que se alinham à lógica de empregabilidade e competitividade.

Esses discursos refletem o poder disciplinar e a normatividade, no que corresponde a teoria foucaultiana, ao moldar as subjetividades dos estudantes para se adaptarem às exigências do neoliberalismo. O Projeto de Vida, como componente curricular, pode ser entendido como uma prática de governo na medida em que se insere no contexto das políticas neoliberais, que deslocam o foco da responsabilidade coletiva para a individual. Essa abordagem promove uma regulação sutil dos sujeitos, ao mesmo tempo em que mascara a persistência de desigualdades estruturais.

O Projeto de Vida incentiva os estudantes a assumirem o papel de protagonistas de suas trajetórias pessoais e profissionais, sob a lógica de que são agentes plenos de suas escolhas e destinos. Por meio de atividades que estimulam o autoconhecimento, a definição de metas e o planejamento, o componente curricular constrói a ideia de que o sucesso está diretamente ligado à capacidade de cada indivíduo em gerir sua própria vida de forma eficiente.

Essa narrativa está alinhada às demandas do mercado de trabalho contemporâneo, que privilegia a flexibilidade, a adaptabilidade e a inovação. Os estudantes são, portanto, moldados como empreendedores de si mesmos, ou seja, indivíduos responsáveis por seu desenvolvimento contínuo, muitas vezes desconectados de um contexto social mais amplo.

Ao fazer isso, o Projeto de Vida internaliza valores como produtividade, meritocracia e resiliência, que são centrais ao capitalismo neoliberal. A partir dessa perspectiva, o sujeito é incentivado a investir em si próprio como se fosse um capital humano, maximizando sua empregabilidade e relevância econômica.

Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser visto como um mecanismo pelo qual o Estado transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos cidadãos, especialmente dos jovens, para eles mesmos. Ao enfatizar o protagonismo individual, a escola muitas vezes negligencia as discussões sobre desigualdades estruturais que impactam diretamente as possibilidades de escolha e desenvolvimento dos estudantes. A pobreza, o racismo, a desigualdade de gênero e outros fatores são minimizados, enquanto o foco recai na ideia de que cada um é responsável por sua trajetória. Essa abordagem individualista tende a deslegitimar a luta por direitos coletivos e a diminuição das desigualdades, já que os problemas estruturais são invisibilizados em favor da narrativa meritocrática.

No que se refere às escolas de João Pessoa-PB, o como componente curricular PV, exerce impactos significativos no cotidiano das escolas, evidenciamos tensões entre o discurso que o sustenta e as realidades locais. O discurso neoliberal que embasa o Projeto de Vida promove a ideia de autonomia individual, meritocracia e protagonismo juvenil. No entanto, essa narrativa muitas vezes entra em choque com as condições socioeconômicas das escolas e comunidades de João Pessoa, marcadas por desigualdades estruturais e contextos de vulnerabilidade.

Além disso, muitos professores relatam dificuldades em conduzir atividades do Projeto de Vida devido à ausência de formação específica que permita articular os objetivos do componente curricular com as realidades locais e as necessidades dos estudantes.

Portanto, esta tese propõe uma análise crítica do Projeto de Vida como componente curricular no contexto de governamentalidade neoliberal, evidenciando como ele molda práticas e subjetividades dentro de uma lógica de autorresponsabilização e adaptação às demandas do mercado. Contudo, a investigação também mostrou que as políticas educacionais, ao se encontrarem com as práticas escolares, geram tensões e abrem espaço para ressignificações. O PV, longe de ser neutro, revela-se um campo de disputas discursivas e práticas, em que professores, gestores e estudantes atuam tanto como sujeitos moldados por diretrizes externas quanto como agentes de resistência e transformação.

Ao final desse texto, gostaria de pontuar algumas observações enquanto pesquisadora, refletir sobre os resultados das entrevistas me permitiu perceber que a política educacional não

se apresenta de forma monolítica ou inteiramente acabada na escola — ela se faz e se desfaz nas tramas do cotidiano escolar, nos discursos, nas práticas e nas resistências que emergem. Nesse sentido, mais do que afirmar que a política do Projeto de Vida "forma" um sujeito empreendedor de si, talvez seja mais preciso dizer que ela busca formar, opera com esse objetivo e mobiliza dispositivos para isso. No entanto, há fissuras, reapropriações e contradições que relativizam essa formação plena.

As falas dos professores e da gestora escolar revelam tensões entre o que está prescrito na política e o que se realiza de fato na escola. Há, por exemplo, professores que executam o componente por obrigação, sem acreditar em seus pressupostos, o que já indica um deslocamento entre a intenção da política e sua efetividade. Outros tentam ressignificar os conteúdos, aproximando-os das realidades dos estudantes, o que demonstra uma agência docente que escapa da lógica puramente neoliberal da formação de competências e da responsabilização individual.

Dessa forma, o que se observa é que a política do Projeto de Vida, enquanto parte da Reforma do Ensino Médio, carrega sim uma racionalidade neoliberal, voltada à formação de sujeitos autogerenciáveis, responsáveis por suas trajetórias, adaptáveis às demandas do mercado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AGÊNCIA BRASIL. **Lula sanciona, com veto, reforma do Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-08/lula-sanciona-com-veto-reforma-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

ALMEIDA, Elgonzales Magalhães. **Estado de bem-estar social e neoliberalismo: fundamentos e história**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 10, pp. 54-67, 2023.

ANDES. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Após pressão, Câmara adia votação do PL da reforma do Novo Ensino Médio**, 2023. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-pressao-camara-adia-votacao-do-pl-da-reforma-do-novo-ensino-medio1>. Acesso em 30 de janeiro de 2024.

AVELAR, Marina. A mercantilização da educação e o risco da escola McDonalds e dos alunos hambúrgueres. **Instituto Humanitas Unisinos - IHU**, p. 34 - 39, 20 ago. 2019.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, v.23, n.1, p. 81-94, 2014.

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs) Pós Neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo. A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34(1), p. 211-239, 2019.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. **NEOLIBERALISMO AUTORITÁRIO NO BRASIL**. Caderno CRH, Salvador, v. 34, p. 1-25, 2021.

ANFOPE. **Nota Anfope BNCC**. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ANFOPE. **MANIFESTO CONTRA A MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

ANPAE. **O DESMONTE DA ESCOLA PÚBLICA E OS EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do estado, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/418-2018-03-21-05-04-48>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ANPED. **Boletim Anped**. Boletim Ano V, n. 22, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/boletim/4461/5341>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ANPED. **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)**, 2022. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ANPED. **Ensino Médio**: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a consulta pública. 2023. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

APPLE, Michel. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michel. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michel. **Política cultural e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane; AMANDO, Marília. Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: um estudo de caso. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 22, n. 45, p. 137-150, 2019.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. Summus Editorial, 2020.

ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projetos de vida de jovens brasileiros: identidades e valores em contexto**. Estudos de Psicologia (Campinas) [online]. 2021.

ASSIS, Renata Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**. **Revista Formação**. Vol. 6, nº 2, p. 149-161, 2013.

BAGGIO, Kátia Gera. **Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas**. Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC. Campo Grande – MS, 2016.

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez./2001.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. S.A. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, 1987.

BALL, S. J. MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais**. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education Plc: understanding private sector participation in public sector education**. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2006.

BALL, S. J. MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

BALL, S. J. **Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna.** Journal of Education Policy, London, v. 9, n. 2, p. 1- 29. 1994.

BALL, S. J. **Global Education** Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade.** 35 (2), p. 37-55, maio/ago. 2017.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.15, n.002, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, Carlos Soares. Organizações Docentes Na Reforma Do Ensino Médio: Análise Do Posicionamento Da Anfope E Da Cnte. **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 187-201, jan./abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2011.

BATISTA, B. N. Foucault E A Genealogia Do Neoliberalismo. **Movimento-Revista De educação**, (11), 137-159, 2019.

BAUER, Martin W. e Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som;** tradução Pedrinho A. Guarechi – 2º ed. – 2002.

BERNARDES, G. D. A ordem do discurso, de Michel Foucault. Sociedade e Cultura, Goiânia. **Sociedade e Cultura.** v. 7, n. 2, 2004.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOGDAN, R., Biklen, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools:** Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline (et al.). **Caminho da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas** [on line]. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, Catalão, GO, vol. 15, n. 01, p. 171-182, jan/jun 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de**

novembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE Nº 5599.** 2016C.

Disponível em:

<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=603994689&prcID=5061012>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC.** 2016b.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** 2008b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** 2004. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 30 jan.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** 2016^a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de fevereiro de 2017.** 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei 14.495 de julho de 2024.** 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2024.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei Nº 2.601 de 2023.** 2023. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539#:~:text=PL%202601/2023%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Altera%C3%A7%C3%A3o%2C%20Lei%20de%20Diretrizes%20e,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539#:~:text=PL%202601/2023%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Altera%C3%A7%C3%A3o%2C%20Lei%20de%20Diretrizes%20e,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 12 de dezembro de 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei Nº 5.230 de 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em 13 de janeiro de 2024.

BROWN, Wendy. **In the ruins of neoliberalism**: the rise of antidemocratic politics in the West. New York: Columbia University Press, 2019.

BROWN, W. **Undoing the demos**: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2016.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. F. **Gerencialismo privado na educação pública**: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019. Anais [...] São Paulo: Unicamp, 2019.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. Fundamento – **Revista de Pesquisa em Filosofia**. Vol. 1, nº 3, 172-186, 2011.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo. **Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras**: os discursos do movimento Escola Sem Partido / Regina Alice Rodrigues Araujo Costa. - João Pessoa, 2023.

COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo.; GUERRA, Maria das Graças Vieira. Indústria Global De Educação, Edu-Business, Edtechs E Os Reflexos No Campo Educacional Brasileiro. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 21, n. 62, p. 110–132, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14903197. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6593>. Acesso em: 1 mar. 2025.

CORRÊA, A. **Currículo**: teoria e prática. Blumenau: Edifurb, 2017.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **A frente liberal-ultraconservadora no brasil** – reflexões sobre e para além do movimento escola sem partido. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. **O Ensino Médio no Brasil**: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. X ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-Reunião Científica Regional da ANPED, 2014.

CORTI, Ana Paula. POLÍTICA E SIGNIFICANTES VAZIOS: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.35, p.

1-20, 2019.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; MOROSINI, M. C. (2018). Apresentação Dossiê Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, 43(1), 15–20, 2018.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino médio: atalho para o passado**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. **Managing social policy**. London: Sage, 1994.

DALLABRIDA, Noberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAMETTO, Jarbas. Análise do discurso em políticas educacionais: o caso da ‘qualidade educacional’. **Human and Social Sciences**, v. 40, n. 3, p. e37808-e37808, 2018.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**, p. 619-630, 2015.

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed.São Paulo: Atlas, 1987.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**, p. 619-630, 2015.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, Stanford, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, Stanford, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: um estudo longitudinal sobre educação em valores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: um estudo longitudinal sobre educação em valores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo 2019.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DARDOT, P. & LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde**: essai sur la société néolibérale. Paris, La Découverte, 2009.

DARDOT, P., GUÉGUEN, H., LAVAL, C., & SAUVÊTRE, P. **A escolha da guerra civil**:

uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

DIO, R. A. T. D. Prefácio à edição brasileira. In: CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa. São Paulo: EPU, 1979.

DRABACH, N., MIRANDA, N. & MOUSQUER, M. **Globalização e Educação**: como ficam as políticas educacionais? II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Confluências - Cultura e Alteridade. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2006.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ELIAS, André Felipe Dutra Martins Rocha. **Do planejamento educacional à gestão por incentivos**: percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais. 2019. 207f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2019.

FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. The place of the theory in educational policy research. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 230-247, 2016.

FALCÃO, N. M.; CALDAS, R. S. M.; BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14360, 2023.

FELLIPE, Beatriz T. Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro. **Ritter dos Reis**. Porto Alegre, v.3, p. 73-92, 2000.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder. Organização e introdução de Roberto Machado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1979. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

FOUCAULT, Michel. **About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Two Lectures at Dartmouth**. Political Theory, v.21, n.2, p.198-227, 1993.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. In: Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Conversa com Michel Foucault**. In: FOUCAULT, Michel. Repensar a Política. (Coleção Ditos e Escritos VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. 2.ed. (Coleção Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, M. **Foucault Estuda a Razão de Estado** (entrevista com M. Dillon). 1979. In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **Manifesto do Grupo de Informação da Prisão**. 1971. In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, 2: O Uso dos Prazeres**. 5.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, 3: O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Le Courage de La Verité: Le Gouvernement de Soi et des Autres II**. Cours au Collège de France, 1983-1984. Paris: Gallimard/Le Seuil, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Polemics, Politics and Problematizations**. In: RABINOW, Paul (ed.). The Foucault Reader. Nova Iorque: Pantheon Books, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

FOUCAULT, Michel. **The Politics of Truth**. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

FOUCAULT, Michel. **The Subject and Power**. Critical Inquiry, v.8, n.4, p.777- 795, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Truth and Power**. In: FOUCAULT, Michel. Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings. 1972-1977. Nova Iorque: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **What is Enlightenment?** In: FOUCAULT, Michel. The Politics of Truth. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

FOUCAULT, Michel. **What is Revolution?** In: FOUCAULT, Michel. The Politics of Truth. Los Angeles: Semiotext(e), 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

GALVÃO, Flávia Motta de Paula. **As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso** [recurso eletrônico] / Flávia Motta de Paula Galvão. - 2019. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G de. **Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estadoeducação**: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2016.

GARCIA, Walter E. Educação brasileira: darealidadeàfantasia. **Cadernos de Pesquisa**, SãoPaulo, n. 107, p. 227-245, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, Rosalind. **Análise de discurso**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

GIROTTI, E. D. **Dos PCNs à BNCC**: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GROSS, Denise B. Institutos Liberais, Neoliberalismo E Políticas Públicas Na Nova República. **Revista Brasileira De Ciências Sociais** - VOL. 19 Nº. 54, 2004.

G1. Paraíba. **Estudantes de escola integral de João Pessoa protestam contra deficiências estruturais**: 'não aguentamos mais o calor'. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/03/07/estudantes-de-escola-integral-de-joao-pessoa-protestam-contradeficiencias-estruturais-nao-aguentamos-mais-o-calor.ghtml>. Acesso em: 19 de junho de 2024.

HECKERT, Ana Lucia C. A globalização e os novos mecanismos de controle. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí, v.16, nº62, p. 31-50, 2001.

HONORATO, R. F. S.; RODRIGUES, A. C. S. Conversas sobre as políticaspráticasde currículo na/da/com Educação I. In: Carlos Eduardo Ferraço; Letícia Regina Souza; Tamili Mardegan da Silva. (Org.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. 1ed. Curitiba: CRV, v. 3, p. 55-66, 2021.

ICE. **Modelo Pedagógico: Metodologias de êxito da parte diversificado do currículo**. Recife – PE, 1º ed., 2015.

ICE. **Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros**. ICE, [s. l.], 2021.

ICE. **Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida**. Recife – PE, 2016.

INSTITUTO MILLENIUM. Quem somos (2023). Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/sobre-nos/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

JAKIMIU, V. C. L. Projeto de Vida no currículo do ensino médio: A educação à serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, v.17. n.35, p.1-25, 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho pedagógico**: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. v. 21, n.70, **Ed. Soc**, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

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

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado educação**: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.

LIMA, Paulo Gomes Lima; MIRANDA, Maria Alice de; LIMA, Aranda Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.51-64, jan-abr. 2013.

LINO, L. A. As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LINS, E.C. **Ensino Médio no Brasil**: aspectos históricos, legais e questões do período

Noturno (1971-2006). Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL, 2007.

LOPES, A. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.109-118, mai.-ago. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MACEDO, E. F. de, & SILVA, M. S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida: promessa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del bachillerato: la felicidad como propósito de vida. **Revista Educação Especial**, 35, e55/1–23, 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, 2016.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MAINARDES, J. 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.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, CYNARA MONTEIRO MARIANO. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa. **Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização (2012-2018): trajetórias, redes políticas e repercussões no contexto da prática dos professores em escolas de Campina Grande/PB**. 298f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa/PB, 2018.

MENDONÇA, Daniel de. Uma (breve) introdução ao pensamento pós-estruturalista. **Paralelo** 31, v. 2, n. 15, p. 150, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** (2009). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MIRANDA, Edgar; VILANOVA, Rita. REDES NACIONAIS DE INFLUÊNCIA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1076-1109, set./dez. 2020.

MORAES, Reginaldo C.. **As universidades norte-americanas na virada do milênio**. In: MORAES, R. C. ; PAULA e SILVA, M. ; CASTRO, Luiza C. de. Modelos Internacionais de Educação Superior. Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, MB de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230081, 2018.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, V. N. M. **Pra agora e pro futuro: Desafios da escolarização e projetos de jovens do Ensino Médio com percursos acadêmicos acidentados**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, PB, 2023.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, PB, 2020.

PARAÍBA. **Lei nº 11.100/2018**. Dispõe sobre a criação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba –. Autoria: Poder Executivo, 2018.

PECK, H. **Creating Resilient Supply Chains**. Cranfield. University. School of Management. UK, 2003.

PECK, J.; TICKELL, A. Neoliberalizing Space. **Antípoda**, v. 34, pp. 380-404, 2002.

PEDROSA, Cleide. E. F. Discurso Religioso: funções e especificidade. *Solettras*, ano VII, n.13, São Gonçalo: UERJ, p. 38-45, jan./jun. 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Angêla Cristina Alves; MAIA, Angelica. **O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais**. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIN, Antônio Carlos (Orgs). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: FE:UNICAMP, 2012.

PERONI, V. M. V.; MENDES, V.; CAETANO, M. R. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-18, jul./dez., 2021.

PERONI, V. M. V.; MENDES, V.; CAETANO, M. R. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-18, jul./dez., 2021.

PIRES, Roberto rocha C. **O trabalho na burocracia de médio escalão e sua influência nas políticas públicas**. Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas / organizadores: Roberto Pires, Gabriela Lotta, Vanessa Elias de Oliveira. – Brasília: Ipea : Enap, P. 185-206, 2018.

PORTAL CORREIO. **Sete meses após promessa de solução escola segue com problemas**. 2019. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/sete-meses-apos-promessa-de-solucao-escola-segue-com-problemas-em-jp/1-266/>. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

PRATES, Jane C. **Gestão estratégica de instituições sociais: o método marxiano como mediação do projeto político**. 1995. 252 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-PUCRS-PPGSS, Porto Alegre: PUCRS, 1995.

REIS, Diego dos Santos. A arte neoliberal de governar e a teoria do capital humano: perspectivas críticas em educação e trabalho. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 N. 3 – p. 1076-1093, set - dez 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, A.; RODRIGUES ARAÚJO COSTA, R. A.; DA SILVA RODRIGUES, A. C. “Promover o discurso do empreendedor de si”: sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de Vida. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–21, 2024.

RODRIGUES, Adriège Matias. **Contribuições do curso de pedagogia do CCHSA/UFPB**

para as práticas pedagógicas de professores na educação do campo. 150p. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa/PB, 2017.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Revista Roteiro**, v. 45, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia:** Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SÃO PAULO. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida.** Secretaria do Estado da Educação. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, 2007.

SCOTTA, Larissa. O estudante “empresário de si mesmo” do novo ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, V. 18, N. 43, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Os embates da cidadania:** ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SILVA, A. C. C. **Efeitos do discurso neoliberal na educação:** o Projeto de Vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. / Andréa Carla Castro e Silva. – Recife, 2023.

SILVA, K. C.; CARVALHO, O. F. Mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 68-80, maio 2020.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de Vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022.

SILVA, M. L. Educação e inclusão no contexto do “neoliberalismo conservador” no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 13(27), 149-166, 2022.

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, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

SCHERER, S. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates no Brasil. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2021.

TAYLOR, C. **The Ethics of authenticity**. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1991.

TELLO, C. G. La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Revista Diálogo Educativo**, [S. l.], v. 13, n. 39, p. 749–770, 2013.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México: COMIE, v. 20, n. 66, p. 763-788, jul./set. 2015^a.

THOMPSON, E.P. **Senhores e Caçadores**: a origem da lei negra. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THRUPP, M.; LUPTON, R. Variations on a Middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. **Journal of Education Policy**, v26, n. 2, p. 239-312, 2011.

UNGER, Lynna Gabriella Silva; BERTOLDO, Tássia Alexandre TeixeiraL; CARDOSO, Livia de Rezende. A Escola da Escolha e suas produções curriculares para a juventude, o futuro e a diferença. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1603-1632, out./dez. 2022.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e porque é importante. In: cadernos de pesquisa. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial, out., 2005.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Série/ano:

Estudou sempre em escola pública?

Exerce alguma profissão?

Onde reside?

II DADOS REFERENTES AO OBJETO DA PESQUISA

- 1- Você já ouviu falar sobre o Novo Ensino Médio? Se sim, o que sabe sobre ele?
- 2- Sobre o modelo de educação integral, você tem se identificado? O que pensa sobre ele?
- 3- Quais disciplinas você está cursando este ano na escola?
- 4- Saberria me dizer o que são as disciplinas eletivas?

- 5- A sua escola tem estrutura adequada para receber os alunos em tempo integral? Vocês costumam ter aulas em outros espaços além da sala de aula?
- 6- O que você acha do Componente Curricular Projeto de Vida?
- 7- Você acredita que o Componente Curricular Projeto de Vida contribui para sua formação integral, ou seja, para sua formação nos aspectos pessoais e profissionais?
- 8- Quais as temáticas abordadas nas aulas de Projeto de Vida?
- 9- Você acha importante as discussões que vem sendo abordadas no Componente Curricular Projeto de Vida? Se sim, justifique sua resposta.
- 10- Você se sente satisfeito/a com o Componente Curricular Projeto de Vida?
- 11- Como você se sente e como você enxerga as aulas que vêm sendo ministradas no componente curricular Projeto de Vida?
- 12- Neste modelo educacional, as propagandas anunciavam que os estudantes seriam protagonistas e teriam direito à escolha. Você tem direito de escolha na escola no que se refere aos itinerários formativos?
- 13- Você acredita que esse modelo educacional irá suprir as suas necessidades educacionais? Caso queira, você acredita que esse modelo educacional contribui para sua entrada no ensino superior?
- 14- Gostaria que avaliasse a formação que vem recebendo nesse modelo educacional. E avaliasse o componente curricular Projeto de Vida.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

I DADOS

Idade:

Formação:

Área de atuação (disciplina):

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação com o modelo de educação integral:

Exerce outra função além dessa?

II DADOS REFERENTES AO OBJETO DA PESQUISA

- 1 - O que você sabe sobre a política do Novo Ensino Médio?
- 2 - Sobre o modelo de educação integral, você tem se identificado? O que pensa sobre ele?
- 3 - O que você pensa acerca da redução da carga horária de disciplinas como sociologia, histórias, biologia, entre outras?
- 4 - Que características dessa reforma do Novo Ensino Médio estão presentes no currículo da escola que leciona?

- 5 - A escola que você atua tem estrutura para atender aos alunos, professores, funcionários e pais?
- 6 - Quais componentes curriculares têm sido ofertados hoje na escola? Quais as disciplinas eletivas?
- 7 - Quem determina os componentes curriculares a serem ofertados na escola?
- 8 - O que é o componente curricular Projeto de Vida e qual a sua finalidade?
- 9 - Você se sente preparado/a para atuar no Componente curricular Projeto de Vida?
- 10 - Como tem sido seu processo de atuação com o componente curricular Projeto de Vida?
- 11 - Existiu uma formação para os docentes que atuam com esse componente curricular? Ocorreu alguma atividade por parte do estado para discutir esse modelo educacional e a implementação do componente curricular projeto de vida?
- 12 - Quais os aspectos positivos do componente curricular projeto de vida? E quais os negativos?
- 13 - Quais as condições materiais, como: livros didáticos, estrutura, materiais didáticos e pedagógicos a escolar dispõe para o desenvolvimento da proposta curricular do Novo Ensino Médio?
- 14 - Além disso, o material didático do componente curricular Projeto de Vida tem ajudado no processo pedagógico? Condiz com a realidade dos estudantes?
- 15 - Qual o perfil dos estudantes desta escola?
- 16 - Que arranjos considera necessários para aprimorar a atuação com o componente curricular projeto de vida nas escolas?
- 17 - Você acredita que esse modelo educacional irá suprir as suas necessidades educacionais? Caso o estudante queira, você acredita que esse modelo educacional contribui para sua entrada no ensino superior?
- 18 - Gostaria que avaliasse a política do novo ensino médio.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

I DADOS

Idade:

Formação:

Área de atuação:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação como gestor(a):

Tempo de atuação com o modelo de educação integral:

Exerce outra função além dessa?

II DADOS REFERENTES AO OBJETO DA PESQUISA

II DADOS REFERENTES AO OBJETO DA PESQUISA

- 1 - O que você sabe sobre a política do Novo Ensino Médio?
- 2 - Sobre o modelo de educação integral, você tem se identificado? O que pensa sobre ele?

- 3 - O que você pensa acerca da redução da carga horária de disciplinas como sociologia, histórias, biologia, entre outras?
- 4 - Que características da reforma do Novo Ensino Médio estão presentes no currículo da escola que leciona?
- 5 - A escola que você atua tem estrutura para atender aos alunos, professores, funcionários e pais, de modo específico, para atender o modelo do NEM?
- 6 - Quais componentes curriculares têm sido ofertados hoje na escola? Quais as disciplinas eletivas?
- 7 - Quem determina os componentes curriculares a serem ofertados na escola?
- 8 - O que é o componente curricular Projeto de Vida e qual a sua finalidade?
- 9 - Houve uma reunião/formação do estado com os gestores para discutir a implementação do modelo educacional e a disciplina projeto de vida?
- 10 - Quais as condições materiais, como: livros didáticos, estrutura, materiais didáticos e pedagógicos a escolar dispõe para o desenvolvimento da proposta curricular do Novo Ensino Médio?
- 11 - Qual o perfil dos estudantes desta escola?
- 12 - Existe apoio de instituições externas (universidades, instituições educacionais, parcerias com empresas) no desenvolvimento de ações educativas e/ou projetos na escola? Se sim, como acontece esse apoio?
- 13 - Você acredita que esse modelo educacional irá suprir as suas necessidades educacionais? Caso o estudante queira, você acredita que esse modelo educacional contribui para sua entrada no ensino superior?
- 14 - Gostaria que avaliasse a política do novo ensino médio.

ANEXO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA, PODER E DISCURSOS: a Reforma do Ensino Médio sob a égide neoliberal

Pesquisador: Adriege Matias Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76164423.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.577.360

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cândia da Silva Rodrigues.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Principal:

Investigar os discursos que emergem a partir do componente curricular Projeto de Vida, nas escolas estaduais de João Pessoa-PB, no contexto de governamentalidade neoliberal.

Objetivos Específicos:

- Averiguar os modos pelos quais o currículo (re)produz, regula e (re)articula as discussões sobre Projeto de Vida nas escolas estaduais de João Pessoa - PB;
- Examinar os procedimentos utilizados pelo Estado para implantar o componente curricular Projeto de Vida nas escolas;
- Conhecer os processos de “atuação da política” no componente curricular Projeto de Vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.577.360

A possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem contrangidos por exporem suas concepções no tocante a política de currículo instituído pelo Ministério da Educação, com receio de sofrerem alguma retaliação por sua exposição. Caso isso aconteça, asseguraremos ao participante que sua identidade não será revelada quando da transcrição do texto da tese.

Benefícios:

A possibilidade dos sujeitos usarem o momento das conversas para produzirem novas experiências a partir da narrativa do outro participante, como, também, uma oportunidade de reelaborar suas concepções e ressignificar sua prática pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa se caracteriza como documental e empírico, de caráter qualitativo, que será realizada em escolas públicas da rede estadual no município de João Pessoa, na Paraíba. Considerando os diversos modelos educacionais ofertados pelo município, desse modo, nossa proposta é realizar a pesquisa em escolas: regulares, técnicas e científicas. Os colaboradores da pesquisa serão a, princípio, 03 (três) professores/as do componente curricular projeto de vida, 01 (um) gestor e 06 (seis) alunos/as correspondente a: 02 (dois) alunos/as do 1º ano; 02 (dois) alunos/as do 2º ano e 02 (dois) alunos/as do 3º ano do ensino médio pertencentes a rede pública de ensino, da cidade de João Pessoa/PB. Essa quantidade referente a cada escola pesquisada. A participação será de forma voluntária, sendo necessário no ato da adesão, os participantes concordarem com os termos e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como instrumentos para coleta de dados, utilizaremos a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto em tela se encontra bem instruído de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que rege as pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomenda-se manter a metodologia proposta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.577.360

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2251382.pdf	29/11/2023 18:58:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO0.pdf	29/11/2023 18:51:31	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	29/11/2023 18:45:12	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Outros	CERTIDAO.pdf	29/11/2023 18:30:10	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Outros	TCFP.pdf	29/11/2023 18:29:04	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Outros	TCR.pdf	29/11/2023 18:28:15	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	29/11/2023 18:26:24	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Outros	ROTEIROS.pdf	29/11/2023 18:24:51	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/11/2023 18:22:30	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/11/2023 18:22:15	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/11/2023 18:20:51	Adriege Matias Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Adriege_Rodrigues.pdf	29/11/2023 18:16:26	Adriege Matias Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.577.360

JOAO PESSOA, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 04 de 04