

POLÍTICA EDUCACIONAL, PROJETO DE VIDA E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: TEIAS E TRAMAS FORMATIVAS

EDUCATIONAL POLICY, LIFE PROJECT AND HIGH SCHOOL CURRICULUM: WEBS AND SCHEMES

Míriam Fábria Alves **1**
Valdirene Alves de Oliveira **2**

Resumo: O presente texto discute a inserção da temática projeto de vida no ensino médio brasileiro, as influências dos organismos internacionais e dos institutos privados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. A partir de uma análise bibliográfica e documental, o artigo analisa documentos educacionais, bem como de organismos multilaterais e institutos que já preconizavam o tema como premissa curricular. O estudo aponta que a nomenclatura “projeto de vida” requer uma atenção cuidadosa por parte dos educadores, pois há um metamorfoseamento do termo, que oculta as influências e intencionalidades dos organismos internacionais e do campo econômico na definição das políticas curriculares no país. A análise destaca os riscos para a função social da escola ao aderir ao slogan projeto de vida, como projeto formativo sem considerar seus significados, especialmente em tempos de redução dos postos de emprego formal e precarização das condições de trabalho, sobretudo para as juventudes.

Palavras-chave: Juventude. Parceria Público Privada. BNCC. Reforma Educacional. Organismos Multilaterais.

Abstract: This text discusses the insertion of the life project theme in Brazilian high school, the influences of international organizations and private institutes in the National Curricular Common Base of High School. From a bibliographic and documentary analysis, the article investigates educational documents, as well as multilateral organizations and institutes that already advocated the theme as a curricular principle. The study indicates that the nomenclature “life project” requires careful attention by educators, as there is a metamorphosis of the term, which hides the influences and intentions of international organizations and the economic field in the definition of curricular policies in the country. The analysis highlights the risks to the social function of the school when adhering to the slogan “life project” as a training project without considering its meanings, especially in times of reduction of formal jobs and precarious working conditions, especially for youth.

Keywords: Youth. Public-Private Partnership. BNCC. Educational Reform. Multilateral Organizations.

Doutora em Educação pela UFMG, Docente efetiva na UFG. Lattes: **1**
<http://lattes.cnpq.br/4002600044640352>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7742-0009>. E-mail: miriamfabia@ufg.br

Doutora em Educação pela UFG, Docente efetiva na UEG. Lattes: **2**
<http://lattes.cnpq.br/5886322625345777>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3044-4182>. E-mail: valdirene.oliveira@ueg.br

Introdução

Desde 2016, o Brasil tem vivenciado mudanças importantes nos rumos de suas políticas educacionais, decorrentes, especialmente, da assunção de um novo grupo ao poder do Estado brasileiro, quando do impeachment/golpe da Presidenta Dilma Rousseff. Desde então, tem sido implementada, de forma rápida, uma nova lógica de funcionamento do Estado, pautada por princípios neoliberais, que atingem de maneira mais expressiva os investimentos primários, entre os quais a educação.

As eleições presidenciais de 2018 acirraram a polarização política iniciada no país em 2014. Em 20 de fevereiro de 2019, o presidente eleito, Jair Bolsonaro, apresentou o documento “Mensagem ao Congresso Nacional”, no qual elencou as premissas políticas e os eixos de ação do seu governo. Destacou que a área da educação deveria se desvencilhar da doutrinação ideológica e focar no ensino das disciplinas básicas. Ressaltou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria apreciada e aprimorada pelo governo, que por sua vez elencou a instituição de uma política nacional de alfabetização como meta prioritária para os 100 primeiros dias de governo. Além desse foco, o atual governo também fomentou a militarização das escolas públicas com as chamadas escolas cívico-militares, como forma de aperfeiçoamento da gestão escolar; o fortalecimento do ensino profissional para elevar a aprendizagem dos alunos; o fortalecimento da educação especial, com a ampliação no número de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação; e o atendimento educacional especializado aos estudantes com transtornos do espectro autista e àqueles com altas habilidades/superdotação¹.

É nesse cenário que a reforma do ensino médio, legitimada no Governo Temer pela Lei nº 13.415/2017, chega à fase de implementação, rompendo o modelo unitário que vinha se estruturando no país desde 1996 e propagando um novo modelo baseado na flexibilidade curricular, na possibilidade de escolha dos percursos formativos por parte dos jovens, na ampliação da jornada escolar, na redução da formação geral e na ênfase em português e matemática.

Além disso, essas mudanças acontecem num cenário de redução do investimento em educação, pois está em vigor a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por 20 anos os gastos primários do Estado brasileiro, o que em tese impossibilita qualquer novo aporte de recursos para construir e reformar os prédios escolares, melhorar a infraestrutura das escolas, contratar profissionais e valorizar a carreira docente. Ademais, a responsabilidade de normatizar e implementar a reforma do ensino médio recai sobre as redes estaduais, que são responsáveis por 87,9% do total de matrículas dessa etapa, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018), e têm manifestado esgotamento no atendimento a essa etapa da educação básica, o que tem sido usado para justificar as parcerias público x privado e a entrega da gestão das escolas à Polícia Militar e às organizações sociais. A complexidade dessas relações sinaliza as dificuldades de fazer com que a implantação da reforma atenda às demandas dos adolescentes e jovens do ensino médio.

Na esteira dos desafios orçamentários para a implementação das políticas educacionais, como via de efetivação dos direitos educacionais, o país vive atualmente o dilema da renovação ou aprovação de um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), pois o atual vence no final de 2020. No momento, a tramitação na Câmara dos Deputados não tem sido acompanhada e negociada pelo Ministro da Educação, e a proposição de aumento do repasse do governo federal para os estados e municípios desagradou o Executivo.

A Lei nº 13.415/2017 evidencia alguns elementos que explicitam o fortalecimento do viés dualista da formação da juventude, ainda que sob novos contornos. Esse viés advém do projeto de sociedade e de formação para a juventude já delineado no Governo FHC, sob os ditames do receituário neoliberal, bem como da reforma do Estado empreendida no mesmo período.

Ainda que muitas especificidades possam ser registradas no campo educacional no que tange aos governos FHC, Lula e Dilma, convém ressaltar que, no período de 2003 a 2014, houve uma aproximação significativa do campo econômico com a alçada de poder do Estado. Entre outros mecanismos, a nomeação do segmento empresarial para compor a Câmara de Políticas de Gestão,

¹ Ainda no primeiro semestre do primeiro ano do Governo Bolsonaro, houve a demissão do Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, e a entrada do novo ocupante do cargo, o Ministro Abraham Weintraub.

Desempenho e Competitividade (CGDC) pode ser considerada um exemplo peculiar que revela a elevação do capital simbólico do campo econômico naquele período. A representação do campo econômico na CGDC, via agente empresarial, mediante um ato presidencial, se configura como uma ação simbólica, que consagra no cenário político o segmento empresarial, dentro e fora da esfera de governo, e ratifica a legitimidade do Estado para nomear e conferir distinção entre os campos e agentes.

Portanto, uma análise sobre a inserção da expressão “projeto de vida” nas proposições legais recentes para o ensino médio exige que sejam consideradas as relações do campo econômico com o campo educacional no Brasil, bem como o entrelaçamento das ações do campo econômico com o Estado. Bourdieu (1979) assevera que as ações do Estado afetam o campo econômico e podem colaborar com diversos tipos de desenvolvimento do país, pois as ações estatais desencadeadas, motivadas ou não pelo campo econômico, repercutem direta e/ou indiretamente nesse campo, através da política monetária e das isenções fiscais, entre outras. Além disso, a relação de um determinado campo com o Estado ocasiona a sua consagração, ou seja, a chancela para atuação interna ou externa ao campo em questão no espaço social.

Adrião e Peroni (2005) e Peroni (2003, 2010) discutem a relação entre o público e o privado e a redefinição do Estado frente às parcerias público-privadas com os agentes empresariais na educação brasileira. Os muitos fios que tecem a aproximação entre os campos econômico e educacional, para fins de parcerias público-privadas, são bastante complexos e possuem tênues diferenças com a linha da privatização. Para Lima (2013), muitas são as formas de privatizar a educação e, entre essas, existem as que combinam parcerias público-privadas, bem como a introdução de formas de gerenciamento típicas do setor privado na alçada da organização escolar, sob a tônica da “nova gestão pública” com viés gerencialista.

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

Atribuído à educação escolar, esse papel de formar para o trabalho imputa à escola a condição de transitoriedade, de busca pelo atendimento das demandas que o mundo do trabalho exige, e em tempo hábil. Essa condição é incompatível com a natureza da escolarização com vistas à educação — concebida como lócus do trabalho com o conhecimento —, à emancipação, à socialização e à produção de conhecimento. Mesmo que houvesse essa presunção por parte da escola, ela não conseguiria acompanhar a demanda temporal do mercado de trabalho, como salienta Paro (1999).

De certo modo, a aproximação do campo econômico com o campo educacional, em face do capital simbólico dos agentes dos campos em questão, numa relação social legitimada pelo Estado, corrobora o processo de metamorfoseamento de alguns termos originários do campo educacional, como é o caso de projeto de vida, que tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico.

É nesse contexto e sob tais prerrogativas que o presente texto afirma que os agentes do campo econômico que atuam no campo educacional, seja pela origem ou pelo ideário e concepção de formação para o ensino médio, buscam corroborar a formação de um consenso em prol do ideário do campo econômico. Isso ocorre tanto na esfera micro, ou seja, nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às redes de ensino, como nas estratégias mais alargadas, como as empreendidas junto aos agentes do campo educacional em busca da legitimação de suas propostas pelo Estado.

Em outras palavras, no campo econômico a dinâmica de atuação é constituída pela mesma lógica que norteia o discurso de fortalecimento e desenvolvimento do capital. Essa condição reside no viés orgânico do modelo produtivo, ou seja, na natureza da constituição do campo econômico, ao primar pela busca do lucro e por sua expansão. Nesse caso, mesmo nas relações externas ao campo, os seus agentes tendem a imprimir a mesma lógica em suas ações, ou seja, o habitus dos agentes do campo se materializa em todas as relações.

Numa perspectiva crítica, o currículo escolar, e não só o do ensino médio, é constituído por elementos conceituais, interesses explícitos e ocultos e recorrentemente conflituosos. Assim, deve-se ter clareza de que, historicamente, o currículo do ensino médio é constituído por disputas

antagônicas que incidem na clássica discussão sobre a finalidade do ensino médio, e ainda, de que é necessário inculcar uma identidade à última etapa da educação básica.

Além desses aspectos, as políticas curriculares não são produções exclusivas dos órgãos governamentais em suas diferentes dependências administrativas. Elas não se consolidam ou se definem fora das instituições educativas regulares. As práticas pedagógicas são imbuídas de sentidos e de releituras e podem ressignificar as propostas curriculares oficiais. Nesse sentido, o proposto e o contexto devem ser discutidos, mas também é preciso atentar para as formas como as proposições se materializam nos espaços escolares, bem como para as intencionalidades e as consequências para os sujeitos aos quais as políticas curriculares se destinam (LOPES, 2004).

O presente trabalho apresenta as análises oriundas de um levantamento documental e bibliográfico realizado sobre o termo projeto de vida e sua recorrência na educação escolar, em especial no ensino médio. O estudo priorizou os documentos educacionais voltados para o ensino médio após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e identificou que o primeiro registro do termo figura no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e cuja relatora foi Guiomar Namó de Melo. O mapeamento documental segue o fio do projeto de vida nas orientações curriculares até a última versão da BNCC para o ensino médio.

A correlação entre projeto de vida e ensino médio também se faz presente em outras searas. Por exemplo, em orientações e publicações da Unesco desde a Conferência de Jomtien de 1990, com atualização do discurso e preconização em documentos e estudos voltados para a educação no âmbito mundial, na América Latina ou especificamente no Brasil. As publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também recomendam o projeto de vida como fio condutor de boas práticas na educação da juventude.

Na relação do campo econômico com o campo educacional para fins de desenvolvimento de projeto educacional no ensino médio² com a chancela do Estado, encontra-se o primeiro registro do termo no Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, que avançou para uma parceria com o MEC na implementação do Ensino Médio Inovador, criado pela Portaria nº 971/2009. Desde então, o tema passou a se fazer presente em publicações e proposições desse e de outros institutos, bem como em discussões e programas voltados para o ensino médio.

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

Esse breve retrospecto ilustra alguns entre os muitos matizes que compõem o sentido e o significado do termo “projeto de vida” no campo educacional. Na atual reforma do ensino médio, o projeto de vida é um dos elementos delineados pela Lei nº 13.415/2017, e possui indicações prescritivas na Base Nacional Comum Curricular. É interessante observar a singularidade envolvida no termo projeto de vida. Há coesão entre o sentido da proposta de formação educacional para a juventude e o *modus operandi* curricular, que busca dialogar com o ideário de formação pretendido pelos que buscam o ensino médio. Em outras palavras, esse eixo da reforma se configura num slogan.

As propostas curriculares que as redes estaduais de educação têm delineado desde a aprovação da BNCC do ensino médio ratificam a centralidade do projeto de vida em currículos e projetos. Assim, este texto objetiva, mediante o resgate documental e o diálogo com fontes bibliográficas, desnudar alguns sentidos e significados que envolvem o projeto de vida, cuja

2 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é pioneiro na oferta de ensino médio em tempo integral e na utilização do termo projeto de vida como eixo de um projeto curricular. O ICE nasceu em 2003, e seu projeto piloto teve origem no Ginásio Pernambucano, em Recife, no ano de 2004. Desde então, o modelo ganhou adeptos em outras escolas, seja na rede pública pernambucana ou em outras unidades da federação, e também se estendeu para os anos finais do ensino fundamental.

envergadura é considerável na escolarização da juventude brasileira.

O inventário do projeto de vida como proposta curricular para o ensino médio brasileiro

A juventude compreendida como um agente transformador da sua própria realidade corresponde a apenas uma das concepções possíveis, uma vez que existem várias perspectivas. Essa concepção é signatária do slogan protagonismo juvenil, conceito genérico e polissêmico. Ambos apresentam problemas em sua origem e finalidade, pois,

por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a ela relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006, p. 92).

Zibas, Ferretti e Tartuce compreendem que a responsabilização da juventude acerca das questões societárias é comum na relação entre juventude e escolarização. Os autores advertem que algumas perspectivas de protagonismo juvenil, além de escamotearem as condições reais que circundam a possibilidade de uma transformação social, também se aproximam de vertentes que atrelam a juventude à vulnerabilidade social. Em alguns momentos, é comum recorrerem a slogans e ações sob o manto do protagonismo juvenil, na perspectiva salvacionista, ainda que de forma implícita.

A discussão sobre projeto de vida reivindica um olhar individual e também coletivo, pois o projeto de vida é social, individual, objetivo, subjetivo. Assim, como se pode compreender esse processo sobre o qual os indivíduos fazem escolhas? Heller entende que

as escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. A heterogeneidade da realidade pode dificultar extraordinariamente, em alguns casos, a decisão acerca de qual escolha que, entre as alternativas dadas, dispõe de maior conteúdo valioso; e essa decisão — na medida em que é necessária — nem sempre se pode tomar independente da concreta pessoa que a pratica (HELLER, 1985, p. 14).

Na teia entre singular e plural, coletivo e individual, o contexto social, cultural e econômico se materializa em condições objetivas que se coadunam com as escolhas, as possibilidades e as determinantes que constituem o arcabouço das tomadas de decisões que os indivíduos realizam. Em outras palavras:

A mira do futuro depende estritamente, em sua forma, e em sua modalidade, das potencialidades objetivas que são definidas para cada indivíduo por seu estatuto social e por suas condições materiais de existência. O projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe (BOURDIEU, 1979, p. 81).

As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com

desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia.

Há uma tônica no uso de slogans nas políticas educacionais mais recentes, conforme salienta Evangelista (2014). É interessante observar, contudo, que, apesar da multiplicidade das fontes, há um consenso nas preconizações. Assim, o termo projeto de vida é um exemplo reiterativo em documentos, publicações e orientações oriundas de diferentes fontes, conforme o quadro abaixo indica.

Quadro 1: Organismos multilaterais com recomendações para o ensino médio brasileiro

Organismo Multilateral	Estudos/Publicações norteadores das recomendações	Proposições
BID	Livro: Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil (2010).	PL nº 6.840/2013; Lei nº 13.415/2017; BNCC.
Bird	Relatório: "Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020)" (2012)	PL nº 6.840/2013; Lei nº 13.415/2017; BNCC; Financiamento da reforma do ensino médio oriunda da Lei nº 13.415/2017.
Unesco	Livro: Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade (2008); Livro: Ensino médio e educação profissional: desafios da integração (2010); Livro: Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado (2011).	PL nº 6.840/2013; Lei nº 13.415/2017; BNCC.

Fonte: sistematização das autoras do texto.

Em 2010, foi publicado o trabalho Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil, sob a organização do BID. A obra destaca o trabalho com o projeto de vida como um dos elementos positivos observados nas escolas de ensino médio, com a recomendação de que tais práticas deveriam ser desenvolvidas nas demais escolas.

O estudo desenvolvido pelo BID surgiu de uma iniciativa do MEC junto ao Banco, com o intuito de aprimorar as políticas para a última etapa da educação básica. No período 2008-2009, foram tomadas algumas decisões, como as mudanças no perfil do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a criação do Programa Ensino Médio Inovador. Nesse acordo entre BID e MEC, definiram-se quatro unidades federadas, constituindo um total de 35 escolas, para a investigação sobre as práticas de ensino médio: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo.

O estudo salienta que a escolha das escolas teve como critério a indicação das secretarias de Educação das unidades federadas que desenvolviam algum programa ou projeto inovador que explicasse o desempenho dos alunos nas avaliações estaduais e nacionais, como o Ideb e o Enem, bem como as taxas de aprovação satisfatórias. Em linhas gerais, o estudo traz indicações interessantes, como:

As escolas pesquisadas, diferentemente de tantas outras, foram capazes de construir um ambiente marcado por: lideranças fortes, grande identidade de valores, normas claras para a convivência, objetivos comuns, planejamento claro, trabalho coletivo, expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores, momentos e espaços reservados para atividades de reforço e recuperação da aprendizagem. Os

gestores ocupam uma posição central, exercendo liderança sobre os demais participantes do processo educativo. Esse trabalho é pleno de expectativas marcadamente positivas a respeito dos estudantes e compartilhadas com suas respectivas famílias, incentivando-as a manter a escola no centro de suas prioridades e do projeto de vida dos seus filhos (BID, 2010, p. 24).

As particularidades das experiências de cada unidade federada são discutidas e contextualizadas no bojo das orientações legais e dos resultados observados. Destacam-se as experiências que inovam na articulação com a educação profissional, por exemplo a do Ceará, originada de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco:

O Estado do Ceará iniciou em 2008, com 25 escolas, o seu programa de oferta diversificada para o ensino médio, que pretende articular a educação profissional e a continuidade dos estudos para os jovens. O modelo de escola adotado nesse projeto é inspirado na Escola Profissional de Pernambuco, e sua concepção conta com a assessoria dos mentores dessa experiência no nordeste do País. A metodologia que dá suporte à escola profissional valoriza o protagonismo jovem — entendido como autonomia e iniciativa para gerir a própria aprendizagem, bem como outras atividades de seu interesse e de relevância social — e estimula o empreendedorismo. São escolas em tempo integral nas quais, no período da manhã, os alunos contam com as disciplinas do currículo regular e, à tarde, entram em contato com as disciplinas de natureza técnica. A construção de um projeto de vida articulado ao desenvolvimento profissional é um dos eixos desse curso (BID, 2010, p. 220).

Diversos documentos, de fontes variadas, mencionam, elogiam e recomendam a experiência desenvolvida pelo ICE na oferta do ensino médio de tempo integral, inicialmente em Pernambuco, como fruto de uma proposta curricular inovadora, calcada no protagonismo juvenil e no projeto de vida dos alunos, cofinanciada por empresários brasileiros e desenvolvida sob a forma de parceria público-privada com a rede estadual de ensino pernambucana.

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

No ano 2000, o Bird publicou o relatório “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020)”, que, embora trate do caso brasileiro, não está disponível em língua portuguesa. É um documento de 190 páginas que tem por objetivo indicar as ações que o Brasil deve percorrer ao longo de uma década para alcançar um padrão mundial no ensino médio. Nessa obra, as experiências desenvolvidas por alguns agentes econômicos, como o ICE e o Unibanco, são ressaltadas e recomendadas como caminhos exitosos para o ensino médio. Recomendam-se a organização de currículos por competências, a redução no número de disciplinas no currículo do ensino médio, a eliminação gradativa da oferta de ensino médio noturno e a criação de parcerias público-privadas para a oferta de ensino médio, assumindo que o setor privado sabe direcionar o currículo em direção às habilidades demandadas.

Em 2008, 2010 e 2011, a Unesco publicou três estudos que tiveram importância para o ensino

médio brasileiro. O estudo de 2008, Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade, é uma publicação institucional, voltada para a educação secundária de todos os países membros da organização, na perspectiva de corroborar a definição de eixos comuns para as políticas educacionais voltadas para a educação secundária. O estudo apresenta tendências globais e aponta caminhos que devem ser considerados, em face das demandas globais atuais. Em síntese, há a recomendação de que,

a fim de preparar os jovens para a vida e para o trabalho em um mundo em rápida mutação, os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover repertório mais amplo de saberes necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, competências genéricas essenciais, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica. Eles podem ser assegurados por meio de um período comum de estudos fundamentais e pela postergação máxima possível da orientação dos alunos à modalidade geral ou vocacional. Por ocasião da orientação, a articulação entre educação secundária geral e educação técnico-profissional e treinamento deve garantir a livre circulação dos alunos entre elas, em função de suas aptidões e inclinações. A certificação obtida em uma delas deve ser igualmente reconhecida pela outra e ambas devem permitir o acesso ao ensino superior (UNESCO, 2008, p. 27).

A segunda publicação, Ensino médio e educação profissional: desafios da integração, analisou algumas experiências sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional e concluiu que, embora existissem no país normatizações e um bom escopo teórico sobre essa etapa de ensino, havia fragilidade nas propostas operacionais de implementação das propostas curriculares. Esse estudo se organiza em duas partes, uma das quais trata de um workshop com discussões temáticas e contextuais e do relato de uma experiência. Na obra, alguns estudos publicados de pesquisadores brasileiros são contemplados na retrospectiva sobre o ensino médio e os desafios atuais. Entre eles, interessa-nos o resgate da politecnia, no bojo da discussão sobre a Constituinte de 1988 e do projeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado ao Congresso Nacional no mesmo ano. Os autores citados esclarecem que a discussão sobre formação profissional deveria se ater a algumas premissas:

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (UNESCO, 2010, p. 43³).

Nessa perspectiva, com o apoio do MEC, que se dedicou a apresentar proposições para a elaboração de currículos de ensino médio, foi desenvolvido o terceiro estudo, intitulado Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado. A obra traz um conjunto de orientações e sugestões para a constituição de organizações curriculares no ensino médio, ou seja, faz jus ao título apresentado. Inclusive há recomendações temáticas para o Projeto de Vida no terceiro e quarto anos do ensino médio, numa proposta de ensino médio integral organizado por quatro áreas de conhecimento. Há também a proposta de ensino médio integrado à formação técnica e tecnológica, que demandaria um quarto ano. Ou seja:

³ No livro não são referenciados os autores, o ano e o número de páginas desta citação. No entanto, pelo título do texto apresentado anteriormente no livro é possível identificar que se trata de um artigo de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, publicado em 2005 sob o título "A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita"; a citação específica está na página 36.

O projeto do terceiro ano — Projeto de Vida e Sociedade — amplia a abrangência do contexto de pesquisa e transformação no espaço (mundo) e no tempo (história). É complementado com o autoconhecimento e encerra-se com a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social. Os aspectos mais relevantes dessas escolhas envolvem carreira profissional, encaminhamentos de vida e perspectivas de engajamento em ações de desenvolvimento social. Os horizontes a considerar são de curto, médio ou longo prazo (UNESCO, 2011, p. 12).

As recomendações da Unesco endossam o viés do foco na Teoria do Desenvolvimento Humano e suas orientações, que podem ser identificadas em muitas políticas educacionais brasileiras, sobretudo desde a instituição da Década da Educação e sob a consigna da Educação Para Todos (EPT). No ensino médio, a discussão sobre competências e habilidades, ou ainda, sobre os princípios para o currículo do ensino médio, definidos no Parecer das DCNEM de 1998, tem similitude com os quatro pilares da educação definidos pela Unesco.

Além da interlocução das proposições presentes na legislação para o ensino médio e do preconizado sobre o tema em estudos e publicações dos organismos multilaterais mencionados acima, nota-se uma aproximação desse discurso com alguns institutos oriundos do campo econômico, mas com atuação no campo da educação. A atuação desses institutos não se circunscreve ao ensino médio. Em alguns casos, há preponderância, inclusive com o desenvolvimento de ações no ensino médio, mediante a realização de parcerias público-privadas com as secretarias de Educação das unidades federadas nos últimos anos, especialmente para o ensino médio de tempo integral. Entre esses institutos podem ser apontados os do quadro abaixo. São dois institutos, uma fundação e uma organização denominada de movimento. Eles têm relevância na recomendação teórica e prática sobre o projeto de vida no ensino médio, sobretudo porque foram os mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC.

Quadro 2: Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas de ensino de ensino médio brasileiras (2010-2018)

Institutos Documentos	Ações	Recomendações/considerações
ICE	Caderno: Projeto de Vida (S/D)	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil.
IAS	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012)	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para, assim, contribuir com a educação plena dos mesmos.
Fundação Lemann	Pesquisa Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018)	Síntese: “Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes”. A pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a realizarem os seus projetos de vida.

TPE	Pesquisa para subsidiar a BNCC, em parceria com a Fundação Lemann (2018); Projeto e Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.
-----	--	---

Fonte: sistematização das autoras do texto.

O quadro acima ilustra um interesse comum aos agentes mencionados quanto ao ensino médio, que compartilham premissas curriculares. O destaque recai no tema projeto de vida, mas é possível identificar essa aproximação entre outros aspectos, como competências e protagonismo juvenil. É cada vez mais presente a atuação desses agentes na educação pública, para além do discurso, pois a sua aproximação com as redes de ensino não se circunscreve ao suporte para a gestão, para o gerenciamento de informações, ou ainda, para programas pontuais para a educação. Ou seja, o modus operandi atual inclui a entrada no currículo escolar. A ampliação do alcance das premissas curriculares preconizadas acima, como a inserção do projeto de vida no currículo do ensino médio, adquire relevância substancial com a definição da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular e o projeto de vida: teias e tramas

Se, desde os anos 1990, a discussão sobre o projeto de vida já vinha sendo pautada e endossada pelos documentos dos organismos internacionais e materializada pelos documentos produzidos pelas fundações, constatamos que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, em dezembro de 2018, indica que o debate, antes limitado a experiências isoladas nas redes estaduais, agora ganha contornos nacionais.

Podemos afirmar que a aprovação da BNCC representa um ponto de inflexão no debate sobre a necessidade ou não de o país ter um currículo nacional único. Cury (2015) retoma na Lei nº 5.692/71 o termo “currículo pleno”, composto por um “núcleo comum” e uma “parte diversificada”, indicativos de uma tentativa de estabelecer certa padronização.

Embora a LDB de 1996 tenha revogado a Lei nº 5.692/71, ainda temos resquícios dessa ideia de um currículo comum e uma parte diversificada, como estabelece o artigo 26, segundo o qual os currículos da educação básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996).

Essa discussão de conteúdos mínimos mobiliza as mais diversas posições, e ocasionou mudanças na legislação brasileira⁴ com a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O PNE estabeleceu um prazo de dois anos para que, em lei, o poder público instituisse o Sistema Nacional de Educação, “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação de diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014). Para Cury (2015, p. 11) “um dos pontos que caracterizam, pois, o sistema nacional de educação, é a base nacional comum curricular como componente intrínseco da organização pedagógica dos estabelecimentos da educação escolar”. Essas mudanças reacenderam o debate sobre o currículo único.

Foi nesse cenário que o Ministério da Educação apresentou para consulta pública, em setembro de 2015, a proposta de uma base nacional comum curricular. O processo de elaboração contou com a participação de

professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da educação básica,

4 O escopo do texto não comporta uma análise das alterações curriculares que o Brasil produziu nas últimas décadas, entre as quais a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A tese de Reis (2015), em seu capítulo 2, apresenta uma análise importante sobre a gestão do currículo a partir da segunda metade da década de 1990. Silva (2018) também elabora uma síntese desse processo, apresentando um quadro cronológico sobre os marcos normativos e as ações do Poder Executivo federal de 1996 a 2018.

docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de Educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2016, p. 28).

Importa destacar o papel relevante do Movimento pela Base Nacional Comum, que conta com participação majoritária dos sujeitos que compõem o Movimento Empresarial Todos pela Educação “protagonizando a elaboração da política na pauta e no conteúdo, criando a necessidade de novos serviços e produtos educacionais” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 46).

O processo de consulta, que terminou em março de 2016, culminou com uma avalanche de “mais de 12 milhões de contribuições — individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País —, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2018), que foram reunidos e sistematizados pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

O que parecia ser um processo altamente democrático, com grande participação, sofreu alterações significativas em 2016, quando aconteceu o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, um golpe legislativo-judiciário-midiático. O vice-presidente Michel Temer assumiu o comando do governo brasileiro e passou a implementar, de forma rápida, sua agenda educacional, com a Medida Provisória (MP) da reforma do ensino médio e mudanças na BNCC, na formação de professores e nos programas que estavam em curso.

Em meio às turbulências do país, entre junho e agosto de 2016 os estados realizaram seminários para debater o novo texto da BNCC. No entanto, o processo foi interrompido quando o MEC expediu a Portaria Nº 790/2016, criando um Comitê Gestor da Base, altamente governista, presidido pela Secretaria Executiva do MEC e composto basicamente por representantes do Ministério. Esse Comitê, desconsiderando todo o processo anterior, finalizou em abril de 2017 o texto que se apresenta como a “versão final” que “complementa e revisa a segunda versão” (BRASIL, 2018).

Essa versão apresenta outras concepções, muito distintas das que estavam em debate, e quebra a concepção de educação básica, uma vez que separa a base da educação infantil e do ensino fundamental da base do ensino médio⁵. A BNCC do ensino médio só foi apresentada para debate no CNE em abril de 2018, tendo sido aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano. Se as duas versões anteriores tratavam da educação básica na perspectiva dos objetivos de aprendizagem, a terceira versão trouxe um texto pautado em competências e habilidades.

O debate do projeto de vida no texto base acompanha esse movimento de elaboração e discussão. Se considerarmos o aspecto quantitativo, podemos constatar que o termo projeto de vida aparece apenas uma vez na primeira versão, e 13 vezes na segunda e na terceira versões. Na primeira, o projeto de vida é apresentado como um dos objetivos da educação básica em sentido mais ampliado, uma vez que se propõe a “identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária” (BRASIL, 2015, p. 8).

Já na segunda versão, o projeto de vida ganha nova dimensão. Sua primeira menção o associa ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirma em relação a princípios políticos, vinculado ao trabalho. Estabelece que os sujeitos da educação básica (crianças, adolescentes, jovens e adultos) têm direito “à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social” (BRASIL, 2016, p. 34).

Na segunda versão, o texto da BNCC também estipula quatro eixos de formação, que deveriam articular o currículo do ensino médio: Letramento e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; e Intervenção no mundo natural e social.

⁵ A justificativa apresentada era de que o ensino médio estava sendo reformado e não havia condições de incluí-la no texto que foi apresentado em abril de 2017.

Justifica-se a apresentação dos dois últimos eixos de formação para o ensino médio “quando se espera dos jovens um maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 47). O eixo “Pensamento crítico e projeto de vida” é identificado como o que

diz respeito à adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações (BRASIL, 2016, p. 493).

Podemos constatar que essa versão traz uma perspectiva de projeto de vida muito alinhada com as proposições da Unesco (2008 e 2011), especialmente porque o vincula a uma concepção mais ampla que perpassa todos os componentes curriculares.

Se a segunda versão da BNCC apresenta o projeto de vida como um dos eixos de formação, a terceira muda o foco para o desenvolvimento de competências. Silva (2018, p. 11) explica que essa centralidade da “noção de competência nos currículos, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”.

Nessa perspectiva, a versão final da BNCC para o ensino médio retira os eixos de formação e os componentes curriculares e apresenta uma organização curricular em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Nessa nova estruturação, o projeto de vida perde centralidade e a BNCC se apresenta como o meio pelo qual os estudantes constroem seu projeto de vida. Nas palavras do documento,

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 do seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Na perspectiva de Silva (2018, p. 12), a proposta de romper com a fragmentação disciplinar e dar sentido ao que se aprende “mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico [...] pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige”.

Ademais, em um documento reducionista que apresenta competências específicas apenas de Língua Portuguesa e Matemática⁶ — a BNCC aprovada para o ensino fundamental contém todos os componentes curriculares —, seria muito difícil, inclusive, garantir uma das promessas da base de educação integral.

Por outro lado, constatamos alguns deslocamentos na terceira versão: o documento adota a juventude no ensino médio como eixo para o trabalho. O termo juventude aparece 23 vezes na terceira versão; na segunda oito vezes e na primeira apenas duas vezes. Quando trata do ensino médio no contexto da educação básica, o documento afirma que a organização do ensino médio composta pela BNCC e pelos itinerários formativos por áreas de conhecimento “valoriza o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 465). Aqui temos outro deslocamento: o protagonismo ganha a relevância assumida pelo projeto de vida na segunda versão. Assim, as competências visam ao exercício do “protagonismo”, como podemos constatar em vários trechos da base: “estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida” (p. 465); “podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo” (p. 472); “favorecer o protagonismo tanto em nível individual como coletivo” (p. 559).

Nesse aspecto, avaliamos que a versão aprovada está muito mais alinhada com o prescrito pelas fundações, como demonstra o Quadro 2. Considerando o papel dessas fundações e dos

⁶ A segunda versão contém todos os componentes curriculares.

sujeitos individuais na disputa acerca de uma BNCC, como demonstram Peroni, Caetano e Lima (2017), compreendemos a centralidade das competências e do protagonismo juvenil na perspectiva economicista e utilitarista, alinhada aos princípios da formação do capital humano.

Essa perspectiva oculta a precarização das condições de trabalho e a redução na oferta de empregos formais no Brasil, em especial após a reforma trabalhista aprovada em 2017 — que afeta a todos brasileiros, conforme indica Antunes (2018), mas cujos danos mais se evidenciam em certos grupos etários e sociais. Dizer à juventude que uma formação pautada nas competências, no projeto de vida e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa, sem nenhuma efetividade.

Considerações finais

Se projeto de vida já foi uma expressão utilizada para um trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção de futuro, de pensar a vida individual e coletiva, nos últimos anos ela adquiriu outros significados, que vêm ganhando contornos mais antenados com as prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas.

A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático. Aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso.

A análise das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil nos últimos anos confirma essa mudança. A atuação dos institutos vinculados ao campo econômico tem incidido sobre os projetos educativos do ensino médio, bem como no movimento por um currículo único, que culmina na aprovação de uma BNCC anunciada como medida salvacionista da educação brasileira. Tal visão endossa a reforma do ensino médio, com forte ênfase curricular, que desconsidera os problemas históricos que essa etapa vem enfrentando.

Considerando a importância do termo para os setores mais progressistas da educação brasileira, seria importante ressignificar o projeto de vida como uma necessidade da juventude, que só pode se materializar numa proposta de educação integral em que os jovens ocupem o espaço do debate sobre que escola e que projeto de formação querem, e que respondem aos seus anseios. Para isso, o ensino médio, etapa da educação básica, deve ser um caminho para que se cumpra o princípio constitucional da educação como direito de todos.

Por fim, é importante destacar que a elaboração do projeto de vida pode ser compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BERNARDI, L. M; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan.-abr.2018.

BID. **As melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

BIRD. **Achieving World-Class Education in Brazil The Next Agenda**. Washington, DC. 2012.

BIRD/BID. **Educação secundária no Brasil: chegou a hora**. Washington, DC: BID/Banco Mundial/BIRD, 2000.

BIRD. **Os desafios para o ensino de segundo grau nos anos noventa**. Washington, DC. 1989.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1979.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95** de 15 de dezembro de 2016. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponibilidade em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Brasília, DF, 28 jul. 2016

_____. **Medida Provisória nº 746/2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponibilidade em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponibilidade em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução Senado nº 4/2018**. Autoriza a contratação de crédito externo com o Bird para implementação da reforma do ensino médio. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponibilidade em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/26540413/publicacao/31222740>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponibilidade em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em 26 fev. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponibilidade em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria Ministerial/MEC nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 13 set. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponibilidade em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CNBB. **Plano Trienal 1999-2001**. Setor Juventude. Brasília. 1998.

CURY, C. R. J. A organização da educação e a base nacional comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, 2015. Disponibilidade em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12960>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In G. Frigotto, G., M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005. p.21-56.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida**. 2018. Disponibilidade em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-devida>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

INSTITUTO AYRTON SENNA/IAS. **Solução Educacional para o Ensino Médio** – resumo executivo. Vol.1, Coleção Azul. IAS/UNESCO, 2012.

ICE. **Projeto de Vida: o jovem e sua formação acadêmica**. S/D.

LIMA, L. C. Privatização da educação no contexto da (s) “Terceira(s) via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-81, maio-ago. 2013.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-20.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, p. 215-27, 2010.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-32, jul.-dez. 2017.

REIS, G. **A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”**. 2015. 287 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, UFG, Goiânia, 2015.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

TPE. **5 anos, 5 metas, 5 bandeiras**. São Paulo, Todos Pela Educação, 2012.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**. Brasília: Unesco, 2011.

_____. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2010.

_____. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: Unesco, 2008.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A.; ZIBAS, D. M. L.; FERRETI, C., TARTUCE, G. L. B. P. (Orgs.) **Gestão de inovação no ensino médio: Argentina, Brasil, Espanha**. Brasília: Líber, 2006. p.83-138.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 23 de março de 2020.