

A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Secondary School Reform in Pará: an analysis of the Purpose curricular component

Márcia Malcher¹

Silvano Pereira de Almeida²

Resumo: Este artigo objetiva analisar o componente curricular Projeto de Vida (PV) no âmbito da implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Pará. Com esse objetivo, faz uma contextualização das origens e dos condicionantes socioeconômicos relacionados principalmente à Lei nº 13.415/2017, enfatizando os seus desdobramentos na Amazônia paraense. Em seguida, valendo-se da Análise do Discurso, a partir da corrente fundada por Michel Pêcheux, propõe uma análise qualitativa do “Caderno de Projeto de Vida”, formulado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Reforma. Ensino Médio. Projeto de Vida.

Abstract: This article aims to analyze the curricular component Purpose within the scope of the implementation of the secondary school reform in the Pará state. To accomplish this goal, it contextualizes the origins and socioeconomic conditions mainly related to Law nº 13.415/2017, emphasizing its developments in the paraense Amazon. Then, using Discourse Analysis, based on the current founded by Michel Pêcheux, it proposes a qualitative analysis of the “Purpose Guidebook”, made by the State Secretariat of Education of Pará (SEDUC/PA).

Keywords: Neoliberalism. Education. Reform. High School. Purpose.

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP. Professora da Faculdade de Ciências Sociais vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará - UFPA. ORCID: [0000-0003-2872-7247](https://orcid.org/0000-0003-2872-7247) - E-mail: marciamalcher@ufpa.br.

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará - UFPA. ORCID: [0009-0000-2484-285X](https://orcid.org/0009-0000-2484-285X) - E-mail: silvanopereiraspa2009@gmail.com.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Introdução

A racionalidade neoliberal, que regula as relações sociais por meio de determinadas práticas, modos de pensar e sentir as quais se tornaram dominantes, é hegemônica na nossa sociedade. Essa lógica, generalizada nas diferentes instâncias sociais, também se expandiu no campo da educação, seja porque a transforma em um balcão de negócios, seja porque a enxerga como um instrumento privilegiado de geração de consenso e produção de subjetividade (Laval, 2019). Essa expansão acontece no mundo e no Brasil, sobretudo, por meio da influência exercida por esse modelo nas políticas públicas. Aqui, os efeitos do elo existente entre neoliberalismo e educação (Motta & Andrade, 2020; Mordente & Portugal, 2024) foram particularmente intensos na última década, quando se implementou uma reforma no ensino médio (Pereira & Caprara, 2024) que atingiu principalmente os estudantes das redes estaduais públicas, os quais respondem por cerca de 80% das matrículas dessa etapa de ensino no país (Araujo, 2019).

Estudantes que já estavam inseridos em um contexto escolar marcado por desigualdades, a começar pelo acesso ao ensino médio, pois 51% (2.831) dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola pública que oferta essa etapa de ensino, sendo que a maior parte delas estão em cidades com os menores índices no Indicador de Nível Socioeconômico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Piovesan & Miranda, 2024). À falta de acesso, somam-se outras desigualdades de cunho estrutural. No Pará, a pesquisa de Gean Noronha, Ronaldo Araújo e Ana Costa (2017) sobre as escolas públicas das regiões de integração do Marajó e da região metropolitana de Belém, capital paraense, por exemplo, apontaram para um elevado número de jovens entre 15 e 17 anos fora do ensino médio, além de fatores que indicam precariedades estruturais, como falta de abastecimento de água e serviço de esgoto, falta de fornecimento de água filtrada, escassez de equipamentos e laboratórios, entre outros.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

A partir desse quadro contextual, este artigo tem como objetivo investigar os efeitos da reforma do ensino médio por meio do estudo do Projeto de Vida (PV) que, além de um componente curricular, também se tornou um princípio norteador da mesma. Para isso, no primeiro tópico do artigo, buscaremos responder às seguintes questões: 1) de que modo a racionalidade neoliberal se instituiu como lógica dominante?; 2) como ela ganhou força no país, em especial no campo da educação?; 3) e, por fim, como ela está vinculada às estratégias políticas e ideológicas que resultaram na reforma do ensino médio implementada, principalmente, através da Lei nº 13.415/2017?

Em seguida, no segundo tópico, faremos uma análise qualitativa do nosso objeto específico, o Caderno de Projeto de Vida (Seduc, 2022a), formulado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), mobilizando, para isso, a Análise do Discurso (AD) pecheutiana. O objetivo é investigar de que modo o discurso do documento está relacionado ao contexto histórico e social do neoliberalismo escolar.

A agenda neoliberal e a reforma do ensino médio brasileiro

Apesar da expansão capitalista do pós-II Guerra Mundial ter permitido certa compatibilidade entre capital e bem-estar social, por meio do chamado *Welfare State* (1946-1970), a crise econômica dos anos 1970 esgotou esse modelo. Diante da queda dos lucros, o capital respondeu com a aliança Thatcher-Reagan, que lideraram o processo de implementação do neoliberalismo, um misto orgânico, um projeto, a um só tempo político, ideológico e econômico. Desse modo, reforçou-se o papel do Estado como um amortecedor das crises do capital, mas, na versão neoliberal, por meio da concretização de políticas de austeridade, como a retirada de direitos sociais e desregulamentação do trabalho, além de controle fiscal e privatização de empresas estatais.

Os países periféricos, a exemplo da América Latina, foram particularmente atingidos pela crise a partir dos anos 1970, com a queda do preço das *commodities* e o aumento dos juros e das dívidas contraídas com os países centrais. Pressionados por



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

organismos internacionais, operadores do capital, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), aderem à agenda neoliberal, conferindo, assim, primazia ao setor privado e levando adiante reformas estruturais internas. Passam, então, a aplicar as medidas elaboradas por economistas do FMI, do BM e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, formalizadas em 1989 no Consenso de Washington, a fim de adequar os países em desenvolvimento ao neoliberalismo.

O fracasso da Guerra do Vietnã, o crescimento da tensão social resultante da perda de direitos e as lutas anticoloniais na periferia mundial explicam a preferência dos organismos internacionais pelas ações de controle indiretas, capazes de gerar adesão ideológica ao *status quo*. Prova disso, como afirma Roberto Leher (1999), é o fato de o Banco Mundial ter se tornado o ministério mundial da educação dos países periféricos, atuando junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que, por sua vez, propaga como ideal a garantia da paz. Essa articulação revela, na verdade, a chave que justifica o ativo interesse desses órgãos nos sistemas educacionais de países periféricos: a da governabilidade-segurança (Leher, 1999).

Para além dessa preocupação, também vale ressaltar que, a partir dos 1980, os modos de produção capitalistas sofreram alterações substantivas: novos meios de comunicação, novas tecnologias, expansão dos processos de globalização, crescimento do setor de serviços e flexibilização acelerada. Nessa atual fase, intitulada por Francisco de Oliveira (2003, p. 135), de “Terceira Revolução Industrial” ou “molecular-digital”, o conhecimento científico e técnico se tornou um capital central. Segundo ele, foi o avanço da produtividade do trabalho nos setores *hard* da acumulação molecular digital que permitiu o aumento da superexploração do trabalho na periferia, de modo articulado à financeirização da economia e à informalização, a exemplo dos regimes de trabalho “plataformizados”.

No Brasil, a agenda neoliberal ganha força nos anos 1990, durante os governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, os primeiros a serem eleitos democraticamente após a Ditadura Militar (1964-1985). Nesse momento, em que a Teoria do Capital Humano (TCH), encampada pelo Banco Mundial, se fortalece no país,



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

também se buscava definir o formato do nosso sistema de ensino após a constituição de 1988. As contradições presentes no processo de transição democrática brasileira, refratária à incorporação substantiva das demandas populares, também reverberaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, promulgada tardiamente e que definiu os rumos para a educação.

Ao mesmo tempo que ela concretizou direitos importantes, tais como a gestão democrática, a gratuidade da educação pública nos estabelecimentos oficiais e o entendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como Educação Básica, reverberando o processo democrático de debates dos anos 1980, também revelou adesão às demandas dos empresários que, nesse momento, passaram a “participar ativamente da elaboração das políticas educacionais” (Peroni, Caetano & Arelaro, 2019, p. 38)³. Um pouco depois, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou propostas de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujos documentos estabelecem a organização curricular por áreas e não por disciplinas, a partir de uma perspectiva de flexibilidade, e em que já se nota a presença de termos como “competência” e “protagonismo”, que se tornaram centrais na reforma do Ensino Médio.

Essas contradições perduraram nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ao longo dos quais se buscou conciliar a agenda neoliberal com políticas visando a melhoria das condições de vida dos mais pobres (Braga, 2012). Mas foi a partir de 2013 que as forças empresariais passaram a avançar fortemente no campo da educação, influenciando, em especial, os processos decisórios que resultaram no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O golpe jurídico-parlamentar (Martuscelli, 2020), que destituiu a presidenta Dilma Rousseff em 2016, na verdade, acelerou a efetivação das demandas desses grupos. Tanto que, em apenas dois anos, a tríade que embasou a reforma do ensino médio (Koepsel, Garcia &

³ “No Brasil, entre os interlocutores do governo federal, nos anos 1990, estava o Instituto Herbert Levy, que apresentou sua proposta de educação para o governo brasileiro em 1992. É interessante destacar que a elaboração da proposta contou, já na época, com o apoio do MEC, através da organização do ‘Seminário Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial’, em 1992” (Peroni, Caetano & Arelaro, 2019, p. 38).



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Czernisz, 2020) foi aprovada. É ela: 1) a Lei nº 13.415/2017, também conhecida como “Novo Ensino Médio”; 2) a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC – Ensino Médio/2018); 3) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Isso aconteceu durante o governo interino de Michel Temer (2016-2018) que, ainda em 2016, arbitrariamente, valendo-se de um discurso amparado em “significantes vazios” (Corti, 2019), lança a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, a qual originou a Lei nº 13.415/2017. Vale destacar, como afirmou Ana Corti (2019), que a base para essa MP foi o Projeto de Lei 6.840/2013, fruto do trabalho da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), presidida pelo deputado Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores - Minas Gerais), em 2012, durante o governo Dilma Rousseff. Assim, pela primeira vez, uma lei que modifica estruturalmente o sistema educacional foi sancionada via Medida Provisória, sem debate e participação democrática dos principais agentes da Educação Básica: pais, professores e alunos. Em contrapartida, teve como protagonistas operadores empresariais que, em sua maioria, participaram do “Movimento pela Base”⁴ e passaram a estabelecer relações cada vez mais estreitas com o neoconservadorismo ascendente no país, como mostra Peroni, Caetano e Arelaro (2019) sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017.

Os *lobbies* das empresas somados ao interesse do Estado em reduzir os investimentos públicos tornaram essa reforma parte do processo mais amplo de ajuste fiscal promovido pelo então presidente Temer. Não à toa ela foi aprovada no mesmo ano da Emenda Constitucional 95/2017 (ou “PEC do fim do mundo”, como ficou conhecida), que congelou o aumento das despesas públicas por vinte anos (Koepsel, Garcia & Czernisz, 2020, p. 4). Ao relatarem o processo de elaboração da BNCC, que foi marcado

⁴ O movimento, que foi coordenado pela Fundação Lemann e reuniu outras instituições privadas, atuou com o objetivo de pressionar o governo pela aprovação de um texto da BNCC que representasse os interesses do grupo. Para isso, contratou especialistas ligados ao Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford nos Estados Unidos, os quais tiveram participação central, sob aval do comitê gestor do MEC, na elaboração da terceira versão aprovada, que excluía o ensino médio e rompia com a ideia de educação básica.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

por protestos - inclusive em Belém, em agosto de 2018, quando uma das audiências foi tomada pelos manifestantes que realizaram um debate aberto com a comunidade e conselheiros contrários à medida -, Koepsel, Garcia & Czernisz (2020) esclarecem que a BNCC, na verdade, foi aprovada de modo acelerado com o objetivo de fundamentar a Lei nº 13.415/2017, ou seja, essa última, depois de aprovada, amparou a redação da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambas homologadas em 2018, ano em que o representante da extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), já havia sido eleito presidente.

O vínculo entre a BNCC e a Lei nº 13.415/2017 é, portanto, orgânico, tanto em termos curriculares quanto ideológicos. Trata-se de uma ofensiva neoliberal que reforça a dualidade e as desigualdades já características da educação brasileira. Isso é o que iremos esclarecer no próximo subitem.

O chamado “Novo Ensino Médio”: reforço da dualidade e da diferenciação escolar

De acordo com Sueli Mendonça (2017, p. 75), a reforma do ensino médio foi calcada em três eixos: 1) flexibilização do currículo; 2) precarização de certificação da formação do estudante e do professor, ao admitir o chamado notório saber⁵, desqualificando a necessidade da licenciatura para a atuação profissional; 3) e a privatização, ao viabilizar a parceria público-privada. Enquanto parte desse “combo”, que teve o objetivo de legitimar a fragmentação e a flexibilização curricular, a Lei nº 13.415/2017 também instituiu o aumento gradual da carga horária de 800 horas para 1.400 horas anuais, sendo 43% dela destinada à chamada Formação Geral Básica (FGB), na qual matemática e língua portuguesa são obrigatórias nos três anos do ensino médio, e os 57% restantes destinados aos “itinerários formativos”, isto é, diferentes arranjos curriculares que deveriam ser ofertados pelas escolas conforme a divisão por áreas:

⁵ Categoria utilizada legalmente para justificar a contratação de profissionais não licenciados ou não diplomados na educação sob a alegação da relevância da competência e/ou experiência prática da pessoa contratada.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

No próprio texto da lei, a pretensa liberdade dos estudantes para escolher seus itinerários esbarra na delimitação de que a oferta será feita de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino⁶. Além disso, designa a Sociologia, a Educação Física, Arte e Filosofia como “estudos e práticas”, descaracterizando as disciplinas e seus conteúdos. A obrigatoriedade da Matemática e Língua Portuguesa nos três anos e a diluição das disciplinas ligadas às Ciências Humanas e Sociais, essencialmente vinculadas à uma concepção crítica e reflexiva sobre a realidade social, demonstram a subordinação dessa reforma aos organismos multilaterais, em particular à UNESCO, que recomenda que os currículos do Ensino Médio dos países periféricos sejam divididos em dois ciclos e sejam “baseados em competências genéricas essenciais”: o letramento e a numerização (Araujo, 2019, p. 118).

Trata-se, portanto, como afirma Ronaldo Araujo (2019), de uma concepção de educação e currículo mínimos voltados para o desenvolvimento de personalidades produtivas a serviço do mercado e da precarização do trabalho, ou seja, “[...] a flexibilização curricular, portanto, pode ser entendida como um subproduto dos processos de heterogeneização e de precarização do trabalho” (Araujo, 2019, p. 118). Apesar do argumento de valorização da diversidade de interesses dos jovens, essa redução e fragmentação da formação, somadas à falta de recursos e investimentos, na verdade, aprofunda não apenas a exclusão dos filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o direito ao aprendizado, mas também aprofunda as desigualdades entre as escolas.

Em outras palavras, a reforma do Ensino Médio reforça dois aspectos que marcam historicamente o sistema educacional brasileiro: de um lado, a dualidade, ou seja, ensino

⁶ Na prática, a grande maioria das escolas ofertaram apenas dois dos cinco itinerários e, em muitos casos, de modo precário, dada a falta de materiais e formação dos professores. Proliferaram-se disciplinas duvidosas como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar” (Lima, 2023).



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

propedêutico (que prepara para o Ensino Superior) e ensino “para a empregabilidade”, ou ainda, escola para as elites e escola para as classes trabalhadoras; e de outro, a diferenciação escolar (desigualdade), seja nas formas de oferta de ensino médio às classes trabalhadoras, em termos de hierarquia e condições de ensino, seja na heterogeneidade por meio da qual as lutas se desdobram nas escolas, como defende Ronaldo Araujo (2019). No Pará, a diferenciação no interior da própria rede estadual de ensino ainda teve o reforço dos programas “Escola que transforma” e “Bora estudar”, um sistema de bonificação criado pelo governo do estado, em 2023, para premiar com recursos as escolas e os alunos que tiverem melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Souza, Alves & Ferreira, 2024, p. 4).

Como já afirmamos, a adequação do país à agenda neoliberal implica em um rígido controle fiscal a ser seguido. Nesse regime, a União canaliza os recursos que priorizam o pagamento da dívida pública e os investidores estrangeiros, ao passo que fica a cargo dos estados e municípios manter os serviços públicos mínimos para a população. Por conta disso, não surpreende que a reforma tenha tido amplo apoio do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), interessado em reduzir gastos, em flexibilizar o trabalho docente e em estabelecer parcerias público-privadas. Nesse cenário, o governador do Pará, Helder Barbalho (2019-), MDB, declarou apoio à reforma durante participação em um evento promovido pelo “Todos pela Educação”⁷, em abril de 2023, em Brasília, onde afirmou publicamente que “[...] revogar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) seria um retrocesso para a educação brasileira” (Karter & Peres, 2023).

A seguir, analisaremos, em específico, o documento elaborado pela SEDUC como material orientador para os(as) professores(as) responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida no Pará. Antes, porém, contextualizaremos a matriz curricular

⁷ Com o *status* de organização da sociedade civil sem fins lucrativos, é patrocinada por grandes corporações empresariais - a exemplo do Banco Itaú, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Vale, Fundação Roberto Marinho, entre outras - que buscam intervir ativamente na orientação das políticas públicas na área da educação.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

adotada no estado para a implementação da reforma e faremos uma breve descrição do método utilizado para estudar o material: a Análise do Discurso de vertente pecheutiana.

O Projeto de Vida na reforma do ensino médio paraense

Ao analisarem a presença do Projeto de Vida (PV) nos documentos das políticas educacionais, Ana Braggio & Rosangela Silva (2023) afirmam que apesar da primeira aparição ter sido em 1998 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o termo adentra fortemente o campo educacional por meio da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. Nessa inserção, o Projeto de Vida se torna, além de um princípio norteador, um componente curricular nas matrizes estaduais, após recomendações do CONSED e dos livros específicos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Foi o que aconteceu no Pará, onde Projeto de Vida, além de ter se tornado um componente curricular inserido na “Formação para o Mundo do Trabalho” (“Itinerâncias”), correspondente ao núcleo flexibilizado do currículo, também perpassou a matriz⁸ de forma transversal: “[...] elemento de integração entre as nucleações da Formação Geral Básica e a Formação para o Mundo Trabalho, ou seja, estende-se por todo o currículo, dando sentido à toda organização do trabalho pedagógico ao incorporar as demandas dos múltiplos sujeitos do ensino médio paraense” (Seduc, 2022a, p. 8). Enquanto disciplina, passa a ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio, tendo a sua carga horária distribuída entre os professores de todas as áreas.

Mas, afinal, o que é Projeto de Vida? Na Lei nº 13.415/2017, o termo aparece no seguinte trecho: “[...] os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do estudante, 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). Já na BNCC (Brasil, 2018, p. 472) é definido como o que

⁸ No Pará, a matriz visou “garantir os 18 tempos de aulas voltados à Formação Geral Básica e os 27 tempos restantes da Formação para o Mundo do Trabalho” (Seduc, 2022b, p. 40).



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos.

Esse tema foi emprestado da Psicologia, no interior da qual a definição de Projeto de Vida não é um consenso e está vinculada ao debate em torno da busca por soluções para o “vazio existencial” e falta de perspectiva futura vivenciada pelos jovens. Entretanto, como não há acordo “[...] para definir a adolescência, definir Projeto de Vida também é uma tarefa desafiadora” (Braggio & Silva, 2023, p. 7). O fato é que, mesmo com descrições vagas, ele se torna o princípio norteador da reforma, em especial na versão final da BNCC, com forte influência de institutos vinculados ao campo econômico, como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a Fundação Lemann, sob a justificativa de tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens, “[...] aliando competências, conteúdos e habilidades, entre elas as socioemocionais” (Fundação Lemann, 2018 *Apud* Braggio & Silva, 2023, p. 13-14).

Aliás, o Caderno de Aulas de Projeto de Vida do Ensino Médio (Ice, 2021), elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, para os três anos dessa etapa de ensino, é o material que está sendo utilizado pelos professores paraenses sob orientação da SEDUC. Criado em 2003 em Pernambuco, o ICE é considerado pioneiro no modelo educacional com ênfase no Projeto de Vida por meio da chamada Escola da Escolha. As suas experiências, que envolvem educação de tempo integral e gestão escolar público-privada, são citadas por “órgãos multilaterais como exemplos a serem seguidos” (Braggio & Silva, 2023, p. 13).

Nota-se que, embora o PV seja caracterizado pelo CONSED como um trabalho pedagógico que precisa fazer os estudantes refletirem sobre o ser humano que desejam se tornar, a vida que aspiram ter e a diferença que querem fazer no mundo, não podendo ser voltado estritamente para o profissional, é evidente o seu vínculo com o discurso e o direcionamento econômico. Esse elo, no caso do Pará, está explicitado na própria designação do núcleo da matriz curricular a qual PV faz parte (Formação para o Mundo do Trabalho), mas, além disso, também estrutura o modelo de Projeto de Vida assumido



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

pelo estado e concretizado no Caderno de Projeto de Vida (Seduc, 2022a)⁹, como veremos a seguir.

O discurso oculto do Projeto de Vida no Pará

A Análise do Discurso (AD), metodologia de natureza qualitativa, ao encontrar “[...] no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados”, desloca-se do “empírico para a abstração teórica” (Moraes & Galiazzi, 2006, p. 118). Nesse deslocamento, ao se estudar qualquer materialidade discursiva, como esclarece Helena Brandão (2004), há de se ter clareza que a Análise do Discurso, de orientação interdisciplinar, percebe o discurso como prática social, ou seja, como uma forma de ação que molda e é moldada por estruturas sociais e relações de poder. Desse modo, além do significado literal, também é necessário examinar como o discurso constroi identidades, reproduz ideologias e exerce influência.

Aqui, assumimos as diretrizes da corrente fundada por Michel Pêcheux, que defendia que o discurso não nasce do psiquismo individual, mas sim de acontecimentos de uma dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados (Pêcheux, 2011). Para ele, os discursos dependem de um “[...] conjunto de efeitos, na ‘esfera ideológica’, da luta de classes, nas diversas formas: econômicas, políticas e ideológicas” (Pêcheux, 1997 *apud* Cavalcante, 2018, p. 60). Desse modo, a natureza transformadora ou conservadora do discurso é moldada pelas contradições sociais e históricas. Por conta disso, na análise, é preciso levar em consideração o momento histórico da sua produção e a memória que ele convoca.

Considerando, portanto, que o discurso é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para legitimar o poder, a análise do mesmo pode revelar os mecanismos pelos quais ele molda a realidade, contribuindo assim para desnaturalizar discursos e ideologias hegemônicas e para promover a consciência crítica e emancipatória (Brandão,

⁹ Ao que tudo indica, pela afinidade em termos gramaticais, de ideias e valores, o documento elaborado pela SEDUC aqui analisado foi inspirado no material produzido pelo ICE, com a diferença que este último detalha de maneira sistematizada o formato das aulas nos três anos do Ensino Médio.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

2004). Com esse intuito, buscamos mapear os elementos discursivos do Caderno de Projeto de Vida (Seduc, 2022a) relacionados ao exercício docente e aos jovens, público que o documento visa alcançar.

O documento possui setenta e quatro páginas e está dividido em duas partes: na primeira, é feita a apresentação e contextualização das diretrizes orientadoras, incluindo um modelo de plano de trabalho a ser utilizado pelos professores; e na segunda, no anexo, apresenta um guia prático do componente Projeto de Vida em que se propõe as seguintes unidades, detalhando-as: UNIDADE 1 - Projeto de Vida: Só te digo vai; UNIDADE 2 - Eu me admiro é de ti ; UNIDADE 3 - Erga tuas pontes indestrutíveis; UNIDADE 4 - Égua, só tu mesmo(a); UNIDADE 5 - Diz o que te afoba; UNIDADE 6 - O que tu queres, já?; UNIDADE 7 - De um país que se chama Pará; UNIDADE 8 - Vumbora valorizar teus parentes; UNIDADE 9 - É tu todinho(a); UNIDADE 10 - Te adianta logo; UNIDADE 11 - DRX; UNIDADE 12 - Joga na roda; UNIDADE 13 - Não para, maninho(a).

O objetivo, segundo consta no texto, é apontar estratégias metodológicas que visam “[...] apoiar professores para sua prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do protagonismo das juventudes paraenses em todos os tempos e espaços da escola” (Seduc, 2022a, p. 5). No item “Projeto de vida no contexto da reforma do Ensino médio”, após explicar que PV surge a partir da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, o texto procura legitimar a implementação do componente com o argumento de que as discussões em torno dele são anteriores à reforma: “[...] essa discussão já configurava-se como objeto de análise de estudo e pesquisas internacionais e nacionais, que formam os recortes teóricos que constituem a concepção de Projeto de vida no ensino médio paraense” (Seduc, 2022a, p. 6). No entanto, a fragilidade dessa justificativa é constatada logo em seguida, já que apenas é mostrado um quadro (**Figura 1**) com pequenos trechos referentes a dois autores - Danza (2019) e Bundink (2009) - que, por sua vez, não aparecem nas referências bibliográficas do caderno e cujas fontes originais não conseguimos identificar.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Figura 1: Quadro de justificativa teórica



Fonte: Seduc, 2022a, p. 7.

Ao que parece, os(as) autores(as) do texto apenas extraíram breves citações¹⁰ que coincidem com as quatro dimensões defendidas para compor o Projeto de Vida paraense. São elas: 1) abordagem psicossocial; 2) construção da identidade; 3) diagnóstico dos interesses e expectativas de aprendizagem dos alunos; 4) planejamento e protagonismo. De acordo com o documento, é dessa maneira que se buscará a integração entre o pessoal e o coletivo “[...] integrando a vida, o trabalho e a cultura de maneira geral, com vistas a oportunizar aos indivíduos pensar sistematicamente sobre seus futuros, para tomada de decisões a respeito deste, de forma fundamentada e ainda no contexto presente” (Seduc, 2022a, p. 8).

É recorrente no texto o apelo ao “exercício crítico e criativo” de análise da realidade, à necessidade da escuta dos alunos e socialização das suas opiniões, ao “protagonismo e engajamento dos estudantes”, à ressignificação de “saberes e práticas desenvolvidos dialeticamente na escola e fora dela”, ao respeito às “singularidades identitárias” e a um “espaço flexível de debate e estudo”. Esse discurso, aparentemente

¹⁰ Essas citações podem ter sido extraídas de fontes secundárias, já que não são referenciadas, replicando a falta de fundamentação teórica acerca do tema, como também se nota na BNCC (Braggio & Silva, 2023).



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

democratizante, que inclusive se vale da tradição fundada por Paulo Freire (Seduc, 2022a, p. 6), no entanto, mostra-se subordinado à uma perspectiva individualizante. Isso fica explícito quando o texto explica as quatro questões que são descritas como a base do Projeto de Vida no estado (Seduc, 2022a, p. 9-10): “Quem sou eu?”; “O que eu quero para mim?”; “O que eu quero para o mundo?”; “O que me entusiasma ou desassossega?”; “Que mundo é esse?”; “O que tenho à disposição para conquistar o que anseio?”.

Além da formulação em primeira pessoa de todas as questões, na explicação das mesmas, em que se lê trechos como “[...] é importante que o estudante compreenda sua capacidade para lutar por sua emancipação, por sua transformação (seus desejos/aspirações/sonhos)” ou “[...] sejam capazes de decidir [...] e articular suas ações e que sejam sujeitos de sua própria história”, a individualização é central na responsabilização do estudante pelo seu próprio futuro, ignorando-se as relações e os condicionantes sociais. Desse modo, é evidente a modulação neoliberal das subjetividades, a qual é orientada por lógicas de responsabilidade individual, propriedade privada, competição, empreendedorismo e ênfase no consumo e na inovação (Laval, 2019).

No âmbito escolar, a educação é colonizada pelos interesses empresariais que, para além de reivindicarem como um nicho de mercado (cada vez mais financeirizado), também passam a atuar em favor de um modelo de escola que tenha em vista a propalada “empregabilidade”. O Projeto de Vida é um exemplo emblemático desse processo pois explicita que ele vai além da “[...] mera captura de conteúdos escolares, estendendo-se à construção de modos de ser específicos”, voltados à produção de subjetividades docilizadas e ajustadas à sociabilidade neoliberal (Mordente & Portugal, 2024, p. 5). Nesse quadro, assume-se uma retórica gerencial que atribui a responsabilidade pelo desempenho escolar unicamente aos professores e estudantes, ocultando-se, entre outros fatores, “[...] a falta de investimentos na esfera educativa pública, as questões sociais e econômicas enfrentadas pelos alunos e suas famílias, as precárias estruturas, a ausência de formação contínua e a desvalorização profissional do corpo docente” (Silva, 2021 *apud* Mordente & Portugal, 2024, p. 9).



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

No caderno, essa orientação também se revela na maneira como as questões sociais, econômicas e culturais mais amplas são apresentadas: elas aparecem de forma secundária, apenas para se responder à orientação pautada pela atomização, através de um movimento que vai do exterior (do mundo) para o interior (indivíduo), como se pode constatar no seguinte trecho:

A unidade curricular Projeto de Vida do Ensino Médio paraense busca levar os jovens e adultos a compreenderem o mundo, os sensibilizar ou os indignar, os guiando posteriormente para uma leitura de si: **um encontro pessoal, um mergulho mais profundo ao encontro dos próprios saberes, práticas, emoções, medos, desejos e atitudes** (Seduc, 2022a, p. 17, *grifos nossos*).

Essa centralidade no indivíduo e na sua subjetividade também é construída com um forte acento pragmático na maneira como o mundo, o coletivo e o global são tratados, a exemplo do seguinte trecho:

[...] se faz necessário um exercício de olhar para si e para o mundo superando a dicotomia da subjetivação x realidade concreta, buscando integrá-las **de forma mais realista** com o contexto em que as juventudes estão inseridas. Desse modo, pela leitura do mundo, através da cartografia do contexto social do estudante, se poderá mapear **as possibilidades de agenciamento do sujeito de forma mais propositiva** (Seduc, 2022a, p. 10, *grifos nossos*).

Em outras palavras, a vida social, econômica, política e cultural mais amplas são concebidas como uma instância que precisa ser lida e conhecida para se tomar as melhores decisões enquanto indivíduos e, assim, escolher as melhores estratégias de ação para si. Essa abordagem é reveladora de uma concepção educacional na qual o conhecimento é visto como uma ferramenta de resolução de problemas práticos, voltado à capacidade adaptativa dos indivíduos, como afirma Newton Duarte (2001). Nessa perspectiva, a criatividade ou o pensamento crítico que se deseja estimular não tem como objetivo transformar a realidade social, mas sim fazer com que os alunos encontrem novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Tendo em mente a diferença como uma referência às distinções que conferem identidade, podendo ser naturais ou não, em que pese fatores subjetivos e culturais (Silva, 2014), e o entendimento da desigualdade como distinções hierárquicas (entre



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

sujeitos ou grupos), evitáveis e moralmente injustificáveis (Therborn, 2010), é possível avaliar o tratamento dessas duas categorias no caderno. Nele, a diferença, na chave da diversidade regional é enfatizada, inclusive com a sugestão que o professor utilize a linguagem local empregada na segunda parte do documento (Guia Prático da Unidade Projeto de Vida), a exemplo dos títulos das unidades¹¹. A desigualdade, além de secundarizada, aparece apenas como uma barreira a ser transposta pelo próprio indivíduo: “É preciso desenvolveres dentro de ti o querer viver grandes planos e sonhos numa perspectiva de presente e futuro que ultrapassem a barreira da desigualdade e da injustiça” (Seduc, 2022a, p. 71). Ou seja, sublinha-se a diversidade em detrimento da desigualdade ao mesmo tempo em que se esvazia o sentido social e sociológico dessa última, pois não há referência às hierarquizações sociais decorrentes do poder econômico e político, nem às suas implicações tanto para a rede de relações sociais quanto para as “estruturas internas” dos indivíduos.

Trata-se, portanto, de uma percepção neoliberal de identidade, cuja perspectiva marcada pela individualização “[...] separa o trabalhador de seus direitos, da concepção de sua classe e das narrativas coletivas, relegando a juventude a um vazio e à batalha pela própria sobrevivência” (Mordente & Portugal, 2024, p.16). Por meio desse mecanismo, de pretensa “valorização” e “empoderamento” da identidade paraense, negligencia-se não apenas as desigualdades sociais, mas também as diferenças que se tornam desigualdades, a exemplo daquelas definidas por marcadores raciais e de gênero. As competências e habilidades esperadas do trabalhador contemporâneo (por exemplo, flexibilidade, capacidade de adaptação, resiliência, proatividade, dinamicidade) para se ajustar a um mercado de trabalho cada vez mais precário, surgem no caderno como atributos pessoais a serem desenvolvidos no PV, ou ainda, como competências

¹¹ Os títulos se valem de expressões linguísticas típicas do estado, tais como “égua”, termo que pode ser utilizado para designar surpresa, dúvida, inconformismo, dentre outros sentidos; “DRX”, gíria que significa “de rocha”, utilizada, por exemplo, para expressar firmeza, em um pacto; “tu”, pronome pessoal de uso generalizado no estado; e “maninho(a)”, variação de “mano”/“mana”, termos muito empregados para se referir a um interlocutor, mesmo que se saiba o nome dele(a).



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

socioemocionais, que são o eixo desse componente curricular, já que ele é esvaziado de conhecimentos formais, complexos e reflexivos.

Isso fica mais claro no estudo específico do conteúdo das unidades sugeridas no documento, as quais, a nosso ver, estão organizadas estruturalmente em três eixos. Para melhor visualização, optamos por expor os resultados em três tabelas que registram os objetivos das unidades, de acordo com o texto da SEDUC, e a análise correspondente a cada uma delas, a partir dos três eixos identificados: 1) Unidades que visam o diagnóstico; 2) Unidades que visam a identidade; 3) Unidades que visam o protagonismo:

Tabela 1 – Unidades que visam o diagnóstico

Unidades	Objetivos	Análise
UNIDADE 1 - Projeto de vida: Só te digo vai!	Afirma-se que essa unidade é o momento dos alunos começarem a entender o que é e por que é tão importante ter um Projeto de Vida; e que se abrirá espaço para ouvir, encorajar e despertar reflexões sobre os anseios, medos e desejos dos jovens, destacando que o PV será uma jornada de autoconhecimento e descobertas.	Desde o título da unidade, a intenção de atrelar Projeto de Vida à noção de aventura e descoberta está encerrada na concepção de PV definida pelo caderno, já que este não dá liberdade para o(a) professor(a) problematizar o que é Projeto de Vida e qual a importância do mesmo.
UNIDADE 2 - Me admiro é de ti	Os alunos são desafiados a colocarem no papel suas próprias histórias. Defende-se que eles podem fortalecer sua autoestima e autoaceitação, além de valorizar suas origens e entender melhor seu papel na sociedade. A ideia central é explorar a pergunta: quem sou eu - para o mundo e para mim mesmo?	A conjugação proposta nessa unidade de “identificar o papel que lhe cabe na sociedade” e “autoaceitação” é um forte indicativo de estímulo à adaptabilidade, já que parece partir da naturalização dos papéis que os sujeitos desempenham socialmente.
UNIDADE 3 - Erga tuas pontes indestrutíveis	A ideia é explorar o autoconhecimento dos estudantes e abordar as questões que enfrentam em suas vidas, como conflitos e medos pessoais. Preconiza a disciplina e o controle emocional para superar os obstáculos da sociedade atual e visa a definição de metas de curto prazo para alcançar essa superação.	Para além da subjetivação como resposta exclusiva aos desafios sociais, a unidade coloca a superação dessas barreiras como uma tradução de “metas” pessoais a curto prazo, ou seja, projetos de mudanças coletivas a longo prazo estão fora do radar.
UNIDADE 4 - Égua, só tu mesmo(a)	Visa orientar que cada estudante olhe para dentro de si a fim de discutir não só questões emocionais, mas também valores culturais e cidadania que os afetam diretamente.	Percebe-se a ênfase na individualização e uma noção de formação do indivíduo em que os valores socioculturais só importam à medida que são parte do “eu”, de quem o estudante é ou virá a ser.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

UNIDADE 5 - Diz o que te afoba	Objetiva explorar as dificuldades que podem surgir ao longo do caminho na construção do projeto de vida. A ideia é conversar sobre como os erros podem ser uma fonte de criatividade, inovação e liberdade, essenciais no processo contínuo de aprendizado.	Assim como em outras unidades, demarca-se a importância das competências socioemocionais que apontam para o desenvolvimento da resiliência. Criatividade e inovação como sinônimos de adaptação e não de transformação do status quo.
UNIDADE 6 - O que tu queres, já?	Intenciona criar boas expectativas para o futuro e enfatizar a importância da responsabilidade pessoal dos estudantes em relação aos seus projetos de vida. Coloca o desafio de motivá-los, despertar sua curiosidade, incentivá-los a seguir seus desejos e orientá-los de que o sucesso de seus projetos só será alcançado através de uma abordagem metódica.	É de se ressaltar que, nessa unidade, a ideia básica de impulsionar e estimular a responsabilidade pessoal dos alunos para com o próprio projeto de vida ignora os fatores sociais, econômicos, políticos, etc., implicados nesses projetos, já que assume um horizonte de individualidade abstrata.

Fonte: As tabelas foram organizadas e sistematizadas pelo/a autor/a com base na consulta ao Caderno de Projeto de Vida.

Tabela 2 – Unidades que visam a identidade

Unidades	Objetivos	Análise
UNIDADE 7 - De um país que se chama Pará	Visa explorar a diversidade das identidades juvenis em diferentes contextos, sejam eles locais, regionais ou globais. Afirma a importância de refletir sobre onde o estudante se encontra e de perceber que eles estão inseridos em um mundo conectado, influenciado por sistemas econômicos que afetam diretamente sua forma de viver e interagir.	As unidades 7, 8 e 9 enfatizam a “identidade” juvenil e paraense, conferindo destaque para o respeito à “diferença”. A contextualização didático-pedagógica (conhecimento situado no contexto do estudante), habilidade central a todo professor(a), e o estímulo à empatia e solidariedade, valores que também são prerrogativas educacionais fundamentais que, a princípio, devem estar imiscuídos no ensino de todas as disciplinas escolares, tornam-se “conteúdos” autônomos no Projeto de Vida. Essa autonomia, por sua vez, é conjugada a uma concepção de identidade como uma construção pertencente unicamente ao âmbito das relações interpessoais e subjetivas.
UNIDADE 8 - Embora valorizar teus parentes	Defende que os alunos saibam reconhecer as semelhanças e diferenças entre si e os outros a partir do exercício da empatia, de modo a fortalecer o respeito e o carinho entre as pessoas, evitando a criação de estereótipos e a homogeneização cultural.	
UNIDADE 9 - É tu todinho	Ainda explorando a construção da identidade juvenil, essa unidade defende que os estudantes precisam refletir de forma mais consciente sobre quem são, o que é importante para eles, e como são influenciados pelos outros ao seu redor.	



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Tabela 3 – Unidades que visam o protagonismo

Unidades	Objetivos	Análise
UNIDADE 10 - Te adianta logo	Preconiza que as reflexões, o pensamento crítico e o autoconhecimento trabalhados anteriormente ganhem forma por meio da definição de metas a curto e médio prazo, para os estudantes lidarem com desafios e crises de forma comprometida.	Nas unidades 10 e 11 é notável não apenas a gramática tipicamente empresarial – em termos como “flexível”, “metas”, “curto e médio prazo” –, mas também a sua lógica, ao mencionar a gestão de conflitos e crises, avaliação de riscos. Novamente, percebe-se que essa administração é deslocada para o indivíduo (cada um gerindo suas próprias crises e conflitos).
UNIDADE 11 - DRX	Defende que os estudantes compreendam que a realização plena do seu projeto de vida requer uma abordagem flexível, em que ele precisa estar disposto a se adaptar e reavaliar seus princípios e valores pessoais. A sigla DRX (de rocha) representa a solidez e firmeza, indicando a importância de valorizar suas próprias experiências e se envolver em ações colaborativas que contribuam para a sociedade.	
UNIDADE 12 - Joga na roda	Espaço de interação e troca de ideias entre os alunos, em que a construção realizada do PV será compartilhada, permitindo que os indivíduos se conheçam melhor, compreendam o próximo e compartilhem suas visões e objetivos.	As unidades 12 e 13 também modulam certas rotinas e modos de ação empresariais, assemelhadas às ideias de proatividade, mérito e trabalho em equipe (e não trabalho coletivo) em vista de uma meta estabelecida previamente.
UNIDADE 13 - Não para, maninho(a)	Enfatiza a importância da autoaceitação e autonomia na construção do caminho de vida pelos estudantes, ao considerar que eles já compreenderam que tem a liberdade de ser autênticos, de tomar suas próprias decisões, de avaliar os riscos e justificar sua existência no mundo, de se enxergar e ser reconhecido pelo outro.	

Fonte: As tabelas foram organizadas e sistematizadas pelo/a autor/a com base na consulta ao Caderno de Projeto de Vida.

Considerações Finais

O caderno de Projeto de Vida da SEDUC expressa claramente a concepção de educação e de escola que sustentou a reforma do Ensino Médio, em especial na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC: de espaço para formação integral e acesso ao conhecimento científico e cultural da humanidade, a escola passa a ser um espaço de ensino aligeirado, superficial, e de treinamento socioemocional. O objetivo é a inculcação de valores e conhecimentos que favorecem a conformação dos estudantes às demandas do



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

capitalismo contemporâneo ou à “sociedade do desempenho”, como intitulou Byung-Chul Han (2024). Diferente da “sociedade disciplinar” descrita por Foucault, que era determinada pela negatividade da proibição, a sociedade do desempenho passa a ser marcada pela positividade do “yes, we can”: “[...] no lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (Han, 2024, p. 22). Projeto de vida é destinado, portanto, a esse sujeito do desempenho, mais eficiente e produtivo do que o sujeito da obediência, porém particularmente vulnerável à depressão (Han, 2024).

Na análise do documento, constatamos que o esvaziamento dos conteúdos disciplinares (citados apenas de forma superficial e genérica) e a ênfase reiterada na subjetividade, na diversidade e nas habilidades e competências socioemocionais estimulam e incentivam o individualismo, o pragmatismo, a flexibilidade e a resiliência como os valores e emoções centrais que devem orientar a ação dos jovens, também evidenciando uma gestão dos afetos no sentido de apaziguar conflitos sociais. Isso por meio de uma gramática *coaching* e claramente empresarial. Sob o pretexto da inovação e da criatividade, reduz-se “[...] a aprendizagem escolar a um mero artifício tecnicista, com vistas à manutenção das relações sociais e de poder próprias à desigual sociedade contemporânea” (Silva, 2024, p. 9). Assim, reforça-se a dualidade e a desigualdade no ensino médio brasileiro, o que restringe o papel das escolas enquanto espaço de geração de oportunidades educacionais, a exemplo do acesso dos jovens da classe trabalhadora ao ensino superior.

Vale ressaltar que apesar de a escola ser um espaço de reprodução da lógica dominante, é também necessário considerar que “[...] ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação” (Snyders, 1977, p. 106 *Apud* Araujo, 2019, p. 120). Nesse sentido, mesmo com o avanço da agenda neoliberal na educação brasileira na última década, houveram lutas e resistências, caso das ocupações dos estudantes em 2016 e o movimento pela revogação da Lei nº 13.415/2017. Como resultado desse último, foi sancionada, em julho de 2024, a Lei nº 14.945, que, dentre outras medidas, aumentou a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) de 1.800 para 2.400 horas; reduziu a carga horária mínima dos itinerários para 600 horas, prevendo uma regulamentação



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

para sua oferta; e voltou a conferir à Sociologia, Arte, Educação Física, Literatura, História, Filosofia, Geografia, Química, Física e Biologia tratamento disciplinar.

Essas mudanças evidenciam que as lutas da sociedade organizada, em especial dos professores, estudantes e profissionais da educação, são fundamentais para frear retrocessos nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio. No entanto, apesar de ter atendido as principais reivindicações dos trabalhadores da educação no sentido de buscar solucionar o caos instaurado, essa “reforma da reforma” manteve concessões importantes ao empresariado, a exemplo da admissão do notório saber, da possibilidade de educação à distância e do Projeto de Vida, que segue sendo citado e, portanto, continuará orientando as políticas educacionais dos estados, onde as lutas também se mostram relevantes.

Um exemplo disso foi o recente movimento, no Pará, que uniu os(as) professores(as) aos povos tradicionais pela revogação da Lei estadual nº 10.820/24 e pela exoneração do atual secretário da educação, Rossieli Soares. Após um mês de ocupação por comunidades indígenas e quilombolas (de 12 de janeiro a 13 de fevereiro de 2025) do prédio da SEDUC em Belém, apoiada pelos(as) professores(as) que deflagraram greve, o governo do estado cedeu à pressão e revogou a lei que, aprovada de forma antidemocrática em dezembro de 2024, retirava direitos fundamentais dos(as) professores(as) e profissionais da educação no Pará, inviabilizando a continuidade do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), os quais garantem o ensino presencial nos territórios das comunidades tradicionais e ribeirinhas.

A outra reivindicação, a exoneração do atual Secretário da Educação do Pará, Rossieli Soares, responsável pela lei revogada, entretanto, não foi atendida. Muito provavelmente porque interessa ao governo do estado a experiência política dele enquanto operador da reforma do Ensino Médio¹². Por enquanto, ainda não se sabe o

¹² Ele foi um dos principais responsáveis pela reforma enquanto secretário de educação básica do Ministério da Educação (MEC) no governo interino de Michel Temer, além de ter implementado no estado de São Paulo entre 2019 e 2022, durante o governo de João Dória.



A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular Projeto de Vida

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

molde que a matriz curricular do Pará assumirá após a readequação exigida pela Lei nº 14.945/2024, mas é provável, caso Rossieli Soares permaneça no cargo de Secretário, que, ao menos no que concerne o Projeto de Vida, o modelo apresentado nesse artigo siga sendo praticado. Isso significa que será preciso continuar explicitando os regimes de produção neoliberal presentes nesse componente curricular, ao mesmo tempo em que se buscam alternativas de contraposição a esse modelo, tendo em vista uma educação pública de qualidade, que estimule a real liberdade de pensamento, forneça as condições de aprendizado necessárias e valorize o trabalho docente.

Referências

Araujo, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107-122, 2019.

Braga, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

Braggio, Ana Karine; Silva, Rosângela da. O projeto de vida no novo ensino médio. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, p. 1-20, 2023.

Brandão, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed.Uncamp, 2004.

Brasil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União/Presidência da República, 16 fev. 2017. Disponível em: [Lei n.13.415](#). Acesso em: 23 fev. 2025.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [BNCC](#). Acesso em: 23 fev. 2025.

Cavalcante, Maria do Socorro de Oliveira. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Conexão Letras**, v. 13, n. 19, p. 59-67, 2018.



**A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular
Projeto de Vida**

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Corti, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-20, 2019.

Duarte, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, 2001.

Han, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2024.

Ice - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno do Professor – Aulas de Projeto de Vida** – Edição Novo Ensino Médio. Fortaleza: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2021.

Karter, Jonathan & Peres, Sarah. Revogar novo ensino médio seria retrocesso, diz Helder Barbalho. **Poder 360**, 18 de abril de 2023. Disponível em: [Poder 360](#). Acesso em 18 abr. 2024.

Koepsel, Eliana Cláudia Navarro; Garcia, Sandra Regina de Oliveira & Czernisz, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-14, 2020.

Laval, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

Leher, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 3, p. 19-30, 1999.

Lima, Ludmilla. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’. **O Globo**, 13 fev. 2023.

Martuscelli, Danilo E. Polêmicas sobre a definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revistade Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 2, n. 14, p. 67-102, 2020.

Mendonça, Sueli G. Lima. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio. *In*: Silva, Ileizi Fiorelli & Gonçalves, Danyelle Nilin (Org.). **A sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 59-77.

Moraes, Roque & Galiuzzi, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.



**A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular
Projeto de Vida**

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Mordente, Giuliana Volfzon & Portugal, Francisco Teixeira. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 1-25, 2024.

Motta, Vânia & Andrade, Maria Carolina. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 1, n. 1, p. 64-86, 2020.

Noronha, Gean Ferreira; Araújo, Ronaldo Marcos de Lima; Costa, Ana Maria Raiol da. O ensino médio no estado do Pará: os indicadores de ofertas nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no ano de 2014. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 17, p. 209-223, 2017.

Oliveira, Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

Pêcheux, Michel. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes Editores, 2011.

Pereira, Sofia R. J. & Caprara, Bernardo M. Racionalidade neoliberal e educação no Brasil: o caso do novo ensino médio. In: Pereira, Thiago I. & Silva, Fernando S. C. (Org.). **Educação e estratificação social**. Curitiba: CRV, 2024. p. 43-53.

Peroni, Vera Maria Vidal; Caetano, Maria Raquel & Arelaro, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35- 56, 2019.

Piovesan, Eduardo; Miranda, Tiago. Câmara aprova mudanças na reforma do ensino médio. **Câmara dos Deputados**. 9 jul. 2024.

Seduc - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. **Caderno de Projeto de Vida - Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará (2022)**. Pará: SEDUC, 2022a. Disponível em: [Projeto de Vida - Seduc](#). Acesso em: 23 fev. 2025.

Seduc - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. **Caderno Orientador para Nucleação da Formação Geral Básica – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará**. Pará: SEDUC, 2022b. Disponível em: [Formação Geral Básica - Seduc](#). Acesso em: 23 fev. 2025.

Silva, Vergas Vitória Andrade da. A favor de quem a BNCC trabalha? A política do conhecimento oficial à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. **Revista E-Curriculum**, v. 22, p. 1-28, 2024.



**A reforma do Ensino Médio no Pará: uma análise do componente curricular
Projeto de Vida**

Márcia Malcher & Silvano Pereira de Almeida

Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

Souza, Keline S. R.; Alves, João P. C. & Ferreira, José M. R. C. A reforma curricular do ensino médio na Amazônia paraense: mediações e retrocessos na política curricular do Estado do Pará. **Revista Políticas Públicas e Cidades**, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.

Therborn, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos estudos CEBRAP**, n. 87, p. 145–156, 2010.