

UNESPAR

F
L
Á
V
I
A

V
A
L
É
R
I
A

A
R
A
Ú
J
O

D

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

CAMPUS DE PARANAVAÍ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PARANAENSE: A EDUCAÇÃO
DOS JOVENS SUBSUMIDA AO CAPITAL

FLÁVIA VALÉRIA ARAÚJO DE AGUIAR

PARANAVAÍ
2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PARANAENSE: A EDUCAÇÃO
DOS JOVENS SUBSUMIDA AO CAPITAL**

FLÁVIA VALÉRIA ARAÚJO DE AGUIAR

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PARANAENSE: A EDUCAÇÃO
DOS JOVENS SUBSUMIDA AO CAPITAL**

Dissertação apresentada por FLÁVIA VALÉRIA ARAÚJO DE AGUIAR, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof^a Dr^a NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO

PARANAVAÍ
2025

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Valéria Araújo de Aguiar, Flávia

Projeto de vida no currículo paranaense: a educação dos jovens subsumida ao capital / Flávia Valéria Araújo de Aguiar. -- Paranavaí-PR, 2025.
144 f.

Orientador: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.

Coorientador: Priscila Semzezem.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Projeto de vida. 2. Reforma do Ensino Médio.
3. Juventudes. 4. Paraná. 5. Capitalismo.. I - de Almeida Lança Galvão Favaro, Neide (orient). II - Semzezem, Priscila (coorient). III - Título.

FLÁVIA VALÉRIA ARAÚJO DE AGUIAR

**PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PARANAENSE: A EDUCAÇÃO DOS
JOVENS SUBSUMIDA AO CAPITAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro –
Presidente da Comissão Examinadora
UNESPAR/UEM

Profa. Dra. Priscila Semzezem – Membro da Banca (coorientadora)
Unespar/Paranavaí

Prof(a). Dr(a). Maria Christine Berdusco Menezes – Membro da Banca
UEM/Maringá

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo - Membro da Banca
Unespar/Paranavaí

Profa. Dra. Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse - Membro da Banca
Unespar/Paranavaí

Resultado: Aprovada.

Data:

02/12/2025

Dedico este trabalho

A todos os professores que fizeram parte de todo meu percurso educacional; aos professores que passaram por mim desde os anos iniciais, que tenho guardado em meu coração; e ao corpo docente do Ensino Superior, que foi crucial para a minha formação, possibilitando uma formação intelectual e humanizadora.

Aos professores da Pós-Graduação, com quem compartilhei diálogos profundos e inquietações que me fizeram crescer, minha eterna gratidão. Vocês me ensinaram que aprender é um ato de resistência, me fazendo compreender que: "vencer é nunca desistir".

Por fim, dedico este trabalho ao meu pai, meu maior exemplo de amor incondicional e fonte inesgotável de orgulho. Mesmo com sua partida ainda nos meus dias de aluna no Ensino Superior, ele segue vivo em mim. Hoje, cada conquista intelectual minha carrega um pouco dele, ensinando que o conhecimento está acima de todas as coisas e que estudar é um ato de fé no futuro.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente sou imensamente grata a Deus, pela sua infinita bondade, pois Ele ainda realiza sonhos. Mesmo sem eu merecer, Sua misericórdia tem se renovado dia após dia em minha vida, me conservando em saúde e disposição, a fim de que eu me dedique aos meus sonhos. Mesmo em dias sombrios, Ele aquietou minha alma e, por intermédio de uma canção, me revelou que: “Deus não precisa de cenário favorável para cumprir o que Ele me prometeu”. Sua presença é mais real que o chão em que eu piso, ela é constante, é o que me impulsiona a seguir em frente, e cada conquista é um reflexo do Seu amor e cuidado imensurável.

Em seguida, dirijo minha mais profunda gratidão à pessoa que ocupa o lugar mais especial em meu coração, o meu pai, Denilson Luiz de Aguiar (*in memorian*). Na jornada acadêmica, buscamos alicerces no conhecimento, mas na minha vida, foi ele quem me ofereceu o mais sólido dos pilares: o amor incondicional, sendo ele o meu referencial que me sustenta em todos os momentos. Nunca deixou faltar nada para minha educação, e até nas manhãs mais chuvosas, quando tudo parecia ser um obstáculo, ele nunca me deixou faltar à escola. E, claro, se algum dia eu faltasse, havia a disciplina rigorosa. Naquele momento, não compreendia o porquê de tanta proteção, mas hoje vejo que tudo o que ele fez foi por amor, por querer me ver no melhor caminho. Só posso dizer: obrigada, Pai. Cada sacrifício, cada esforço valeu a pena. Sua presença continua viva em mim, em cada passo que dou. Você é a minha pessoa favorita.

Com profunda admiração e gratidão, expresso meu sincero agradecimento à minha orientadora, professora Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro, que teve a generosidade de me acolher em sua vida intelectual. Foi um imenso privilégio trilhar este caminho ao seu lado, e mais ainda, saber que sempre pude contar com seu apoio. Sou imensamente grata pela orientação constante, por acreditar em meu potencial quando eu mesma duvidava, por enxergar em mim capacidades que ainda não conseguia reconhecer. Sua dedicação e esforço, incansáveis e sempre em minha direção, foram fundamentais para minha jornada.

Professora Dra. Neide, agradeço profundamente por cada direcionamento sábio, por me acolher com paciência nas inseguranças, por cada conversa que iluminou minha mente, cada explicação que expandiu meus horizontes e cada palavra

de incentivo que impulsionou meu progresso. E, inclusive, pelos puxões de orelha que, com carinho e firmeza, me conduziram ao aprimoramento. Cada orientação recebida ao longo do TCC e do Mestrado foi um renovo para minha jornada, afirmo que foi uma fonte de motivação contínua para buscar o vasto conhecimento que você possui. Seu sorriso pelo *meet*, paciência e carisma foram elementos essenciais que me permitiram chegar até aqui. Agradeço de coração por me escolher como sua orientanda, por acreditar em mim e por ser minha maior referência intelectual. Você não é apenas uma professora, você é alguém que possibilita uma formação intelectual e humanizadora, e sou imensamente grata por todo aprendizado que compartilhou comigo.

Prolongo meus agradecimentos à minha coorientadora, Professora Dra. Priscila Semzezem, sua atuação foi igualmente relevante neste percurso formativo. Sua orientação atenta, a disponibilidade em indicar materiais e a paciência em explicar, tantas vezes quanto necessário, foram contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, ainda, pelos diálogos constantes mantidos por meio do WhatsApp, nos quais a professora sempre demonstrou preocupação e disponibilidade ao esclarecer dúvidas, oferecer sugestões e propor reflexões que enriqueceram adensando esta pesquisa.

Gostaria também de expressar minha gratidão mais profunda a quatro pessoas que, além de laços sanguíneos, representam pilares fundamentais em minha vida. Agradeço, com toda a minha alma, ao meu irmão, Wanderson Araújo de Aguiar, que, com seu amor e dedicação, sempre foi uma presença constante em minha vida. Sei que sou uma das pessoas mais queridas para ele, e isso me fortalece a cada dia. Com sua proteção incessante nunca me deixou faltar apoio, e guardo em minha memória momentos preciosos, como as vezes em que ele me levava de moto para a Unespar, enfrentando o frio e chuva juntos, sem nunca medir esforços. E é impossível esquecer que foi ele quem realizou minha inscrição no SISU e me acompanhou na matrícula após minha aprovação, gestos que não tenho palavras suficientes para agradecer. Pessoas assim, que cuidam de nós com tanto amor, são impossíveis de serem esquecidas ao longo de qualquer jornada.

Além dele, destaco a importância de duas pessoas maravilhosas que sempre acreditaram em mim: meus tios paternos, Ademir de Aguiar e Lucimara Rodrigues de Aguiar. Eles sempre estiveram ao meu lado, oferecendo não apenas amor, mas

também os mais sábios conselhos e direcionamentos para minha vida. Foram partes essenciais dessa conquista, sempre presentes, nunca me abandonando. Principalmente, após a partida do meu pai, em 2019, eles me acolheram como uma filha amada, oferecendo carinho, apoio e orações em todos os momentos. Agradeço profundamente por cada contribuição, por cada palavra de incentivo e por estarem sempre ao meu lado, me proporcionando um respaldo incondicional.

Por fim, não poderia deixar de registrar minha sincera gratidão à minha amiga e Coordenadora de curso, de trabalho, Thais Luani de Oliveira Porto, que, me ouviu inúmeras vezes falar sobre minhas ansiedades durante o processo do Mestrado e esteve presente também nesta nova etapa. Thais, obrigada por me acolher com parceria, por compreender meus momentos de incerteza. Sem dúvida, você é parte essencial desse processo lindo em minha vida, e tê-la ao meu lado tornou essa caminhada mais leve. Existem pessoas que valem a pena manter por perto, por serem tão leais.

A cada um de vocês, meu mais sincero e afetuoso agradecimento.

AGUIAR, Flávia Valéria Araújo de. **Projeto de vida no currículo paranaense: a educação dos jovens subsumida ao capital.** 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*. O tema refere-se à análise crítica do Projeto de Vida no estado do Paraná, enquanto um novo componente curricular para o Ensino Médio no Brasil, estabelecido a partir da Lei Federal 13.415/2017. A questão desse trabalho se localiza na seguinte problematização: Quais as intencionalidades educativas do componente curricular Projeto de Vida para a formação da juventude trabalhadora na sociedade capitalista? Nesse sentido, objetiva analisar o Projeto de Vida no Paraná e seus reais desdobramentos para as juventudes da última etapa da Educação Básica, estabelecendo sua relação com as demandas atuais do capital. É uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, amparada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico, a fim de assegurar o entendimento fundamentado do ensino brasileiro. Analisou-se a gênese dessa proposta, que remonta à década de 1990 e até a períodos anteriores e, a partir de uma compreensão das juventudes em sua pluralidade, procurou-se situá-las perante a dualidade de classes que perpassa essa sociabilidade (Marx; Engels, 1848). As mudanças nas formas de organização do trabalho e a influência das diretrizes neoliberais impactaram a escolarização, resultando na substituição de disciplinas essenciais para a compreensão social e humana, que foram substituídas por uma formação amparada no desenvolvimento de competências, habilidades e aspectos socioemocionais. O intuito é promover a inserção das juventudes no mercado de trabalho ou na atividade empreendedora e, para isso, a raiz estrutural dos problemas sociais é omitida. Por intermédio de dados empíricos e da análise do capital (Marx, 1985), confirma-se a permanência de desafios inerentes à essa lógica: desemprego, acirramento da concorrência intercapitalista, pobreza e desigualdade, questões que independem da qualificação dos sujeitos. Conclui-se que o Projeto de Vida, enquanto componente curricular, é mais um instrumento ideológico de conformação da classe trabalhadora, ao subsumir a subjetividade dos jovens à racionalidade do capital e propagar o discurso de que a realização pessoal e profissional está atrelada ao esforço individual. Esse componente curricular reafirma assim a subordinação da educação à lógica mercantil, convertendo o ideal de protagonismo em mecanismo de responsabilização individual e de manutenção de desigualdades. É preciso considerar que ele falsifica a realidade estrutural ao ocultar as contradições fundantes do capitalismo e ao legitimar, sob o discurso da liberdade, da empregabilidade e do empreendedorismo, a reprodução das condições objetivas de dominação e exploração. Concebe-se que não basta os jovens traçarem planos de futuro, pois a realidade objetiva não é condicionada por vontades, mas pela dinâmica própria da forma social regida pelo capital.

Palavras-chave: Projeto de vida. Juventudes. Paraná. Empregabilidade. Empreendedorismo.

AGUIAR, Flávia Valéria Araújo de. **Life projecto in the curriculum of Paraná: the education of youth subsumed to capital.** 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

This doctoral research, situated within the Graduate Program in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education at the State University of Paraná (UNESPAR), critically examines the *Projeto de Vida* as instituted in the state of Paraná, a curricular component introduced nationally through Federal Law 13.415/2017 as part of the recent reconfiguration of Brazilian Upper Secondary Education. The study is guided by the central question: What educational intentions underpin the *Projeto de Vida* for the formation of working-class youth in capitalist society? Grounded in the theoretical-methodological framework of historical materialism, this bibliographic and documentary investigation seeks to analyze the political, economic, and ideological foundations that shape the implementation of *Projeto de Vida* and its implications for youth in the final stage of Basic Education. The research traces the genealogy of this proposal, whose roots extend to the 1990s and earlier, and situates contemporary youth within the class duality that structures capitalist sociability. It argues that transformations in labor organization, combined with the influence of neoliberal directives, have reshaped schooling by replacing essential disciplines devoted to critical social and human understanding with curricula oriented toward competencies, skills, and socio-emotional regulation. These shifts align education with the immediate demands of the labor market and entrepreneurial activity, while systematically obscuring the structural causes of social inequality. Empirical data and the critique of capital reveal the persistent challenges intrinsic to this mode of production unemployment, intensifying intercapitalist competition, poverty, and inequality conditions unaffected by individual qualification. In this context, *Projeto de Vida* emerges as an ideological apparatus that subsumes youth subjectivity under the rationality of capital, reinforcing narratives of meritocracy and personal responsibility. By framing life trajectories as matters of individual effort, it reaffirms the subordination of education to market logic and converts the rhetoric of protagonism into a mechanism for reproducing structural inequalities. The study concludes that the *Projeto de Vida*, as a curricular component, mystifies the material conditions of existence by concealing the contradictions inherent to capitalism. Under the guise of freedom, employability, and entrepreneurship, it legitimizes the reproduction of domination and exploitation. It asserts that future aspirations cannot be detached from the objective dynamics of the capitalist social form, within which individual will is constrained by historically determined structural relations.

Keywords: Life Project; Youth; Paraná; Employability; Entrepreneurship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- BM – Banco Mundial
- SISU – Programa de Sistema de Seleção Unificada
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
- GEPTESC – Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital
- BDTS – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
- MEC – Ministério da Educação
- PPIFOR – Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
- UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
- CEENSI: Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PL – Projeto de Lei
- FGB – Formação Geral Básica
- IF – Itinerários Formativos
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- CODEPAR - Companhia de Desenvolvimento do Paraná

BADEP – Banco de Desenvolvimento do Paraná
PPC - Programa Paraná Competitivo
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
PQE – Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná, destinado ao Ensino Fundamental.
PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
DCEs – Diretrizes Curriculares Estadual
PFL – Partido da Frente Liberal
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ONSs – Organizações Não Governamentais
PSD – Partido Social Democrático
PP – Progressistas (antigo Partido Progressista)
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
ETP – Educação Técnica e Profissional
RCEM-PR – Referencial Curricular do Paraná do Ensino Médio
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
RFB – Receita Federal do Brasil
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
MEI – Microempreendedor Individual

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores que contribuíram para o fechamento dos negócios em 2020, segundo o SEBRAE e RFB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das Cargas Horárias Semanais e Anuais da Formação Geral Básica e Parte Flexível Obrigatória no Novo Ensino Médio Regular no Estado do Paraná

Figura 2. Organização das aulas do Projeto de Vida no 1º trimestre do ano letivo de 2024, distribuídas por encontros semanais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de desemprego dos jovens entre 15-19 anos (2012-2019)

Gráfico 2 – Taxa de desemprego entre os grupos etários 18-29 anos e 30-59

Gráfico 3 – Mercado de trabalho no estado do Paraná

Gráfico 4 – Dados representados sobre a informalidade no emprego entre jovens e adultos na América Latina e Caribe.

Gráfico 5 – Taxa de informalidade entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil (2012–2019)

Gráfico 6 – Comparativo de empresas nos quadrimestres 2020 até 2025

Gráfico 7 – Comparativo de empresas nos quadrimestres 2020 até 2025

Gráfico 8 – Quantidade de pedidos de recuperações judiciais

Gráfico 9 – Dados de pedidos de recuperação judicial por porte

Gráfico 10 – Pedidos de recuperação judicial por setor

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS	14
1 INTRODUÇÃO	16
2. PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL	28
2.1 Reflexões sobre a concepção das juventudes e sua condição atual	30
2.2 Antecedentes da inserção do Projeto de Vida no contexto educacional brasileiro: da década de 1990 à reforma de 2017	36
2.3 Reformas do Ensino Médio de 2017 e 2024, BNCC de 2018 e o Projeto de Vida	60
3. CURRÍCULO ESTADUAL E PROJETO DE VIDA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PARANAENSE	72
3.1 Contexto socioeconômico e as diretrizes educacionais nos governos paranaenses	73
3.2 Projeto de Vida no currículo estadual paranaense	84
4. A ILUSÃO DA ALTERNATIVA DE ESCOLHA: PROJETO DE VIDA VERSUS REALIDADE	98
4.1 A relação social do capital e as determinações da vida concreta	98
4.2 Projeto de Vida e os jovens trabalhadores: entre a empregabilidade e o empreendedorismo	107
4.3 Projeto de Vida: porque é uma ilusão a escolha do futuro pelos jovens	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Todo começo é difícil: isso vale para qualquer ciência

Karl Marx

A afirmação acima está vinculada a uma advertência feita por Marx, alertando sobre as dificuldades iniciais na leitura de *O Capital*, especialmente no entendimento dos conceitos de mercadoria e valor. Marx destaca que esses temas foram obstáculos até mesmo para grandes pensadores do passado, pois as sociedades em que viveram impuseram limites ao seu entendimento. Ele reconhece que todo início de estudo, em qualquer ciência, é difícil e que, no caso de *O Capital*, o maior desafio está justamente no primeiro capítulo, que analisa a mercadoria.

Transpondo essa reflexão para minha trajetória pessoal, torna-se evidente que o início de qualquer pesquisa é um processo complexo e árduo a ser percorrido, pois requer do pesquisador paciência, tempo, dedicação e amadurecimento intelectual. Compreender essa realidade é essencial para enfrentar as dificuldades inerentes ao aprendizado e ao desenvolvimento acadêmico.

No que tange à minha trajetória acadêmica inicio delineando meu percurso formativo, contextualizando-o até o presente momento, que compreende a jornada no mestrado em Ensino. Antes de ingressar na graduação, após a conclusão do Ensino Médio, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressei em 2018, por meio do Programa de Sistema de Seleção Unificada (SISU) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí, no curso de Pedagogia.

A partir disso, na reta final de meus estudos na graduação, como exigência final da Licenciatura em Pedagogia, tive o privilégio de realizar uma pesquisa em conjunto com a mesma orientadora, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse momento busquei conhecer os fundamentos da educação na sociedade escravista, por intermédio de uma pesquisa sobre o pensamento educacional de Platão (427-8 a.C.- 348-7 a.C.). Meu interesse pela Filosofia e pelos fundamentos da educação destacou-se nesse percurso, o que me instigou a prosseguir na vida acadêmica.

Ingressei então no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (Ppifor), também na Unespar, Campus Paranavaí, agora movida por inquietações em relação à educação contemporânea. Atualmente, faço parte do Grupo de Estudos e

Pesquisa Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Economia do Trabalho, Educação e Desenvolvimento Regional (CNPq), ambos na Unespar, que desenvolvem pesquisas na área de Fundamentos da Educação, com ênfase na relação entre trabalho, educação e as determinações sociais do capital.

Esta pesquisa é fruto desse processo e originou-se de indagações acerca das recentes reformas educacionais. Em nossos estudos constatamos como o Brasil, desde meados da década de 1990, tem conduzido a Educação Básica a um legado de fragilidade, cuja decorrência é um intenso processo de críticas às suas características e resultados, por não ter assegurado o direito a uma educação de qualidade.

A resposta oficial foi dada por intermédio de distintas reformas, dentre elas as relativas ao Ensino Médio, aprovadas em 2017 e 2024, que afetaram especialmente a sua organização e diretrizes formativas. Essas reformas tiveram seu início por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016), que veio a se tornar lei no seguinte ano, em fevereiro de 2017, Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), e que depois foi objeto de outra reforma, com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024).

A homologação da lei supracitada de 2017 gerou resistências nas escolas brasileiras, pois sua implementação se deu de forma imposta, sem contribuições democráticas e ignorando debates históricos, condição que tem resultado em movimentações sociais frequentes a fim de revogá-la e amenizar os retrocessos para o Ensino Médio brasileiro (Corti *et al.*, 2021).

Essa medida ocasionou alterações no ensino oferecido no país, tanto no ensino público como no privado, resultando em mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), de 2012 (Brasil, 2012).

Em concordância com a medida de 2017 foi necessário aprovar novas orientações, que impactaram diretamente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 2018 (Brasil, 2018a), assim como na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), também de 2018 (Brasil, 2018b). Ambas foram propagadas por seus idealizadores como um passo significativo para a formação das juventudes e para a melhoria no ensino, por supostamente conterem propostas inovadoras.

Em decorrência das reformas educacionais nacionais, reestruturaram-se os currículos estaduais, estabelecendo novos parâmetros. No caso do estado do Paraná, isso se deu entre 2020-2021. O marco normativo que o regulamentou foram as *Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná* (Paraná, 2021). É nesse momento que o “Projeto de Vida” passou a ser apresentado no estado como um novo componente curricular da última etapa da Educação Básica, perpassando os três anos de formação das juventudes.

Esse cenário não se alterou muito com a reforma mais recente, que se deu como resultado da correlação de forças entre os atores sociais contrários e os favoráveis à lei de 2017. Foi assim aprovada, em julho de 2024, a Lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024a). A presente legislação é conhecida como a “reforma da reforma”, pois modifica a estrutura implementada pela Lei Federal nº 13.415/2017. Além da aprovação da nova Lei Federal, outra modificação ocorreu nas DCNEM, que foram instituídas por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 2/2024, publicada no Diário Oficial da União em novembro de 2024 (Brasil, 2024b).

Foram introduzidas assim algumas mudanças a serem seguidas gradativamente a partir do ano de 2025. As novas diretrizes revogaram parcialmente a reforma anterior, de 2017, mas o Projeto de Vida não foi excluído dos currículos brasileiros. A permanência desse componente curricular obrigatório reforça a relevância da presente pesquisa, pois se faz necessária uma análise aprofundada de como ele é abordado pelos documentos norteadores, de como vem se consolidando tal proposta na integralização curricular e de seu real sentido. O que se evidencia é a importância do Projeto de Vida nas atuais legislações educacionais.

Tendo essas questões em perspectiva, delimitamos nossa pesquisa no Projeto de Vida, em específico no caso paranaense. Saliente-se que o Paraná adotou as novas Diretrizes para o Ensino Médio em 2025, com a Deliberação CEE/PR nº 03/2025 (Paraná, 2025), para se ajustar à reforma de 2024. O foco deste estudo recai, portanto, sobre o novo currículo introduzido para a formação das juventudes, que traz como componente curricular o *Projeto de Vida*, o que adiciona um novo delineamento na situação do estado do Paraná. Consideramos indispensável auxiliar na compreensão da intencionalidade mais ampla que este projeto carrega para a educação dos jovens, desde a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

Entendemos que a introdução do componente Projeto de Vida na rede estadual de ensino do Paraná acompanha a alteração da formação e orientação dos jovens, o que requer se seja melhor estudado, a fim de identificar e compreender seus reais objetivos. Um elemento motivador foi o fato de que essa temática ganhou um destaque recente, tendo em vista sua inserção nas escolas. Sendo assim, prosseguimos nossas leituras para delimitar nosso problema de estudo.

A relevância dessa discussão levou à necessidade de estabelecer um recorte na investigação, verificando a produção já existente sobre o tema. Nessa perspectiva foi realizado um levantamento bibliográfico, do tipo estado da arte, com o objetivo de identificar e analisar pesquisas realizadas sobre o componente curricular do Novo Ensino Médio, Projeto de Vida, inserido desde a aprovação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

Para sua organização, a busca de dados se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), no idioma português, incluindo artigos publicados no período de fevereiro 2017 a março de 2025. A fim de delimitar o levantamento, estabelecemos dois momentos de busca. No primeiro momento o filtro foi realizado na BD TD com os seguintes descritores: Projeto de Vida, Ensino Médio e capitalismo. No segundo momento efetuamos o acesso no Scielo com os mesmos descritores supracitados.

Dentre os resultados localizados no primeiro momento, que ocorreu em março de 2025, com as combinações “Projeto de vida” *and* “Ensino Médio”, foi possível resgatar 972 pesquisas. De modo geral, as pesquisas abrangeram diversas áreas, entre as quais se destacam: Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, Programa de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência, Programa de Pós-graduação Filosofia, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-graduação em Ensino de Física, Programa de Pós-graduação História, Programa de Pós-graduação em Geografia, Programa de Pós-graduação Química, Programa de Pós-graduação em Matemática, Programa de Pós-graduação em Sociologia, entre outras áreas de ensino que contemplam os descritores supracitados.

Sendo assim, a fim de refinar a busca, foi necessário estreitar o recorte, ou seja, acrescentar mais um descritor, sendo assim, as combinações definidas foram:

“Projeto de Vida”, “Ensino Médio” e “Capital”. Para assegurar a proximidade com nosso tema, fizemos uma seleção prévia, priorizando pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação de algumas áreas: em Educação, em Terapia-ocupacional, na Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, em Filosofia, em Ensino em Biociências e Saúde, e em Educação Agrícola, nas quais os conteúdos abordados acerca do Projeto de Vida foram analisados sob diferentes perspectivas.

A partir de uma leitura seletiva, na BDTD resultaram ao todo 32 (trinta e duas) produções, sendo 22 (vinte e duas) dissertações e 10 (dez) teses. No segundo momento da pesquisa, realizamos consultas na base Scielo, utilizando o mesmo recorte temporal e os descritores “Projeto de Vida”, “Ensino Médio” e “Capital” combinados. Esse procedimento resultou na identificação de apenas um estudo. Embora a revisão bibliográfica conduzida não esgote as discussões sobre o tema, ela oferece um panorama amplo e relevante das principais questões que têm sido abordadas e aprofundadas em pesquisas já concluídas.

Nessa direção, a iniciativa de levantamento bibliográfico tem como propósito central identificar pesquisas e produções acadêmicas que dialoguem com a temática proposta. Apesar do curto intervalo desde a implementação oficial do Projeto de Vida nos currículos escolares, já se observa uma produção acadêmica relevante sobre o tema. No entanto, considerando a complexidade e a amplitude de significados que o conceito pode assumir, ainda é necessário aprofundar as investigações sobre suas implicações na formação dos jovens.

O levantamento realizado evidenciou que os autores investigaram o componente curricular “Projeto de Vida” a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, o que resultou em vários enfoques, que oscilaram entre perspectivas mais críticas, estando a maioria delas centrada na sua relação com o neoliberalismo, e outras voltadas às possíveis contribuições pedagógicas desse componente curricular.

Entre os estudos existentes, observa-se uma lacuna específica: não foram identificadas pesquisas que analisem a inserção do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio paranaense, especificamente em relação a seus fundamentos materiais, estabelecendo relações com a relação social do capital.

Faz-se necessário, portanto, um esforço intelectual que explice as relações desse componente com a lógica do capital e seus desdobramentos na constituição da

formação desses jovens em curso. Isso se justifica pela escassez de investigações que tratem do Projeto de Vida como componente curricular obrigatório, analisando suas conexões com as exigências impostas pela sociabilidade do capital. Além disso, nas bases de dados consultadas não foram encontradas produções que abordassem essa temática no contexto do estado do Paraná.

A questão desse trabalho se localiza assim na seguinte problematização: Quais as intencionalidades educativas do componente curricular Projeto de Vida para a formação da juventude trabalhadora na sociedade capitalista?

Desse modo, visando contribuir no debate acadêmico, na expectativa de disponibilizar um entendimento aprofundado desse movimento educacional em curso, elencamos como objetivo geral desta pesquisa **analisar o Projeto de Vida enquanto um componente curricular para o Ensino Médio no Paraná e seus desdobramentos para as juventudes, estabelecendo sua relação com as demandas da relação social do capital.**

Esperamos com essa pesquisa trazer novas luzes à problemática desse aspecto que recentemente mudou a estrutura do Ensino Médio brasileiro e que resultou na inserção do Projeto de Vida na sua matriz curricular. Como isso afeta a formação dos jovens brasileiros, concebemos uma tarefa significativa contribuir no desvelamento do projeto educacional e social em curso, denunciando suas implicações para a vida social. Suas intencionalidades conduziram à implementação do componente curricular Projeto de Vida, que ganha força para atender às demandas do sistema produtivo do capitalismo, sendo necessária sua denúncia.

Na condução da pesquisa, a análise é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, e está amparada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico. Recorre-se a variadas referências bibliográficas a fim de analisar o Projeto de Vida enquanto um componente curricular obrigatório dentro dos currículos brasileiros, em sua articulação com o capital.

Para dar conta da análise proposta, a contribuição de Marx (2013) se destaca, por fundamentar a concepção materialista histórica e por estabelecer que a sociedade deve ser analisada a partir de suas contradições internas, utilizando o método dialético, que parte da materialidade da produção e das relações sociais que dela decorrem. Seu método se caracteriza por uma abordagem histórico-materialista, que

considera as condições concretas da vida social como determinantes no desenvolvimento das ideias e instituições humanas.

Desse modo, a fim de compreender as bases materiais da sociedade atual, é essencial analisar as relações sociais e econômicas, pois são essas condições que determinam a consciência. A consciência não é uma força autônoma que cria a realidade, pois ela estabelece um vínculo indissociável com as relações materiais de produção que caracterizam a estrutura social. O pensamento, portanto, não cria a lógica dialética, pois ele é um produto da realidade concreta, das condições materiais de existência da sociedade. Isso não significa, todavia, que há uma determinação mecânica, pois objetividade e subjetividade são interdependentes.

No posfácio da 2^a edição de *O Capital*, Marx cita um autor não identificado do periódico de São Petersburgo, *Mensageiro europeu*, para retomar a descrição de seu próprio método que foi feita em artigo ali publicado, em maio de 1872. Ele comenta que nesse artigo foram feitas observações sobre o método que utilizou na obra *O capital*, que foram acertadas e podem nos servir de subsídio. Sendo assim, o intérprete afirma que, no método de Marx, cabe ao pesquisador verificar:

[...] através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de base e de ponto de partida. Para atingir seu objetivo, basta provar a necessidade da ordem atual e, ao mesmo tempo, a necessidade de outra ordem, na qual se transformará, inevitavelmente, a primeira, acreditam ou não os seres humanos, tenham ou não consciência de sua transformação. Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções... (*Mensageiro Europeu*, 1872, *apud Marx*, 1994, p. 15).

Como se pode denotar, o percurso analítico desse pensador clássico não se limitou a interpretar o mundo, mas propôs um método para comprehendê-lo em sua totalidade, isto é, entender a base material que determina a realidade para, consequentemente, transformá-la. O método marxiano, fundamentado no materialismo histórico, estabelece que a história é determinada, em última instância, pelas condições materiais de existência. Diferente das concepções idealistas, que priorizam a consciência e as ideias como motor da história, Marx (2013) argumenta que são as relações de produção que moldam as instituições políticas, jurídicas e

culturais. Em outras palavras, a estrutura econômica de uma sociedade condiciona sua superestrutura, e não o contrário.

Essa abordagem se baseia no conceito de modo de produção, que se refere à forma como os seres humanos organizam a produção e a distribuição dos bens materiais. Para Marx (2013), cada modo de produção, como o feudalismo e o capitalismo, possui relações de produção específicas que determinam as classes sociais e os conflitos entre elas. O desenvolvimento das forças produtivas impulsionado por fatores diversos, como a tecnologia e o conhecimento técnico, tende a entrar em contradição com as relações de produção existentes, gerando crises e transformações sociais. Essa dinâmica é a base da luta de classes, que impulsiona a história em direção a novas formas de organização econômica e social (Marx, 1987).

Sendo assim, o método de Marx se estrutura por meio da dialética materialista, que se diferencia da dialética idealista de Hegel. Enquanto Hegel considerava que a realidade era determinada pelo desenvolvimento do espírito, Marx inverte essa lógica, defendendo que as ideias são produto das condições materiais de vida.

Seu método dialético consiste em partir do concreto, ou seja, da realidade social observável, realizar um processo de abstração para identificar suas determinações fundamentais e, por fim, reconstruir a totalidade concreta de maneira compreensível e sistemática. Esse processo de ida e volta é essencial para evitar análises superficiais ou fragmentadas da realidade (Tumolo, 2020).

O fenômeno e essência são coisas reais da existência, sendo assim, quando se desvela a essência do fenômeno, alcança-se a determinação do concreto. Dessa forma, consolida-se que:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da instituição e da representação (Marx, 1987, p. 16).

Em consonância com Tumolo (2020), consideramos que as bases filosóficas amparam e instrumentalizam a apropriação das ideias, nesse sentido, a concepção do materialismo histórico adotada nesta pesquisa tem por fundamento o método marxista. Marx delimitou sua concepção materialista histórica, ou seja, a origem de suas explicações para compreender as bases da realidade, a partir de elementos

estritamente concretos e materiais. Mediante a totalidade histórica e social, tomou-a como ponto de partida do método do materialismo histórico, contrapondo-o aos outros métodos correntes. Sendo assim, a partir da análise do método marxista:

[...] a totalidade não é uma mera junção das partes, como se fosse um jogo de quebra-cabeça, mesmo se essas partes tratarem de temas como exploração, classes sociais, movimentos sociais etc., uma vez que o que caracteriza a totalidade não é meramente o conteúdo teórico político das partes. De fato, quando se trata das determinações mais simples, a apreensão da totalidade, como representação da materialidade e como ‘síntese de muitas determinações’, só pode ser alcançada no patamar do concreto pensado, ou seja, do capital; e este, por sua vez, só pode ser compreendido pela realização mesma do método, o que pressupõe considerar as múltiplas determinações [...] (Tumolo, 2020, p. 05-06).

Concebe-se, portanto, que o método materialista histórico exige a apreensão da relação social do capital e isso pode assegurar o entendimento fundamentado de fenômenos da vida social e, portanto, também do ensino brasileiro, relacionando-o com os demais complexos sociais, de modo a captar a totalidade.

Marx (2011) afirmava que a compreensão de seu método só ocorrerá trilhando o percurso do “particular para o geral”, o que significa que, durante o trajeto desta pesquisa, é necessário mergulhar nas organizações socioeconômicas e políticas em suas interrelações com a educação. Isso se estabelece da seguinte forma: o pesquisador necessita desvelar seu objeto de estudo de modo mais geral, partindo da “aparência para a essência”, localizando as determinações reais em que ele se encontra, bem como seus desdobramentos mediante o sistema econômico vigente.

Dessa forma, o respaldo teórico e a fundamentação metodológica tornam-se indispensáveis para assegurar a coerência analítica da pesquisa, estabelecendo uma relação dialética entre os elementos investigados. Assim, o método de Marx estrutura-se em pressupostos teórico-metodológicos que orientam essa abordagem, garantindo sua rigorosidade científica. Esse é o sentido da pesquisa:

[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Netto, 2011, p. 23).

A análise da educação e, em particular neste estudo, do componente curricular Projeto de Vida, requer uma compreensão de sua inserção em uma materialidade concreta, ou seja, nas condições reais e historicamente determinadas da vida social. No contexto da sociedade capitalista, essa materialidade se expressa nas relações sociais mediadas pelo capital. Assim, parametrizados nessa compreensão, entendemos que compreender o sentido e os objetivos atribuídos ao Projeto de Vida na educação exige, necessariamente, o entendimento da lógica e das determinações da sociabilidade capitalista.

Por isso a obra de Marx, especialmente os capítulos iniciais de *O Capital*, revela-se fundamental para este trabalho, uma vez que oferece os fundamentos teóricos e metodológicos para a apreensão crítica das relações sociais no modo de produção capitalista. A partir dessa base, é possível desvelar como determinadas concepções desse componente curricular são produzidas, naturalizadas e incorporadas aos discursos educacionais contemporâneos.

Para cumprir com os objetivos da presente dissertação, estruturar e elencar os resultados, a pesquisa foi redigida de modo a retratar nosso percurso. Iniciamos com o esboço da presente introdução, seção 1, delineando e apresentando nosso objeto de estudo e o caminho para alcançar os resultados da pesquisa.

Prosseguimos com o primeiro capítulo, seção 2, para discutir os fundamentos históricos e normativos a respeito das origens da inserção do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio, com ênfase nas políticas educacionais em âmbito nacional. Após uma discussão acerca do conceito de juventudes empregado neste trabalho e de nosso recorte temático nos jovens do Ensino Médio da escola pública brasileira, nossa análise explora o levantamento documental das principais legislações e diretrizes que fundamentam essa proposta, dentre elas a BNCC-EM e as Leis Federais nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024.

A partir da investigação dos marcos legais que orientam a inclusão do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio, procuramos identificar também os elementos teóricos e pedagógicos que subsidiam essa proposta. Considerando essa problemática, a investigação busca compreender as concepções de formação que sustentam tal inserção, bem como as intencionalidades educativas expressas nas políticas públicas que a instituem, evidenciando os princípios orientadores da reforma curricular em nível nacional e estadual.

Seguimos então para a seção 3, segundo capítulo, discutindo a especificidade do contexto e da conjuntura do estado do Paraná e apresentando os documentos educacionais mais recentes produzidos pelo estado, incluindo o Referencial Curricular do Ensino Médio (RCNEM) paranaense (Paraná, 2021a), a Instrução Normativa Conjunta nº 04/2021 (Paraná, 2021b) e a Instrução Normativa Conjunta nº. 03/2025 (Paraná, 2025),

Identificamos assim as concepções educacionais elaboradas no Paraná acerca do Projeto de Vida e suas diretrizes nas políticas educacionais em geral. Dedicamo-nos ao estudo do Projeto de Vida, examinando as diretrizes que orientam sua implementação no sistema estadual de ensino. O foco recai sobre os documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), bem como sobre as orientações pedagógicas que delineiam a operacionalização do componente.

Nosso intuito é compreender de que maneira o estado do Paraná interpreta e reorganiza as diretrizes nacionais às suas especificidades locais, identificando as propostas formativas que fundamentam o Projeto de Vida e analisando como elas se articulam com os princípios propagados nos documentos do estado.

Na seção 4, terceiro capítulo, realizamos uma abordagem crítica ao analisar os objetivos do componente curricular Projeto de Vida à luz da sociabilidade do capital. Essa investigação parte da compreensão de que o trabalho, na lógica da produtividade e da competitividade da produção capitalista, é a mediação fundamental das relações sociais, nas quais os sujeitos são inseridos nas condições reais de produção, reprodução e manutenção do capital. O aporte teórico que irá nos dar as bases essenciais para o entendimento aprofundado dessa lógica de funcionamento, está ancorado na obra "O Capital" (Marx, 1867), especialmente no que se refere a seus capítulos iniciais.

A partir de uma revisão teórica fundamentada em autores que discutem a relação entre educação, trabalho e mercado, será investigado em que medida as diretrizes formativas atribuídas ao Projeto de Vida estão alinhadas às demandas intencionais do sistema produtivista do capitalismo, reforçando perspectivas utilitaristas da educação. Dentre esses autores destacamos Netto e Braz (2006), Tonet (2006), Tumolo (1997-2019-2020) e Lazarini (2015).

Com o objetivo de adensar a pesquisa, analisamos dois aspectos que se sobressaíram nessa discussão: a empregabilidade e o empreendedorismo. Para a discussão de ambos, buscamos levantar e interpretar dados empíricos dessa realidade concreta, problematizando-os a partir da teoria marxiana, a fim de verificar as implicações das propostas formativas na constituição dos projetos de vida dos jovens da escola pública.

Discutimos então o discurso da flexibilidade na formação dos estudantes, estabelecendo sua relação com a visão do mercado, que privilegia a competitividade e a autossuficiência, desconsiderando as desigualdades estruturais.

Finalizamos com a problematização da instrumentalização da formação juvenil, refletindo sobre as tensões existentes entre os ideais de autonomia e protagonismo e os interesses de adaptação ao mercado de trabalho e às exigências da relação social do capital. A análise revela desse modo as reais intencionalidades que conduziram à implementação do componente curricular Projeto de Vida, que ganha força para atender às demandas do sistema de produção capitalista, sendo necessária sua compreensão e denúncia perante os desafios que os jovens vivenciam na concreticidade da vida real.

2. PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL

As discussões sobre os rumos e funções do Ensino Médio brasileiro foram permeadas de tensões desde suas origens. Nos limites deste estudo, entretanto, priorizamos as medidas tomadas desde a década de 1990, por entendermos que esse contexto exigiu reformulações sociais que incidiram em todos os aspectos da vida e da educação. No caso do Ensino Médio, os defensores da perspectiva reformadora já anunciam desde então a necessidade de alterar a última etapa da Educação Básica, estabelecendo críticas contundentes às proclamadas “limitações” de um modelo educacional supostamente centralizado na exclusiva transmissão de conteúdo.

Concebemos que algumas especificidades se destacam nos antecedentes das reformas de 2017 e de 2024, pois elas não se efetivaram de forma repentina. Gomide e Jacomeli (2016), ao tratarem sobre as políticas educacionais em seu contexto mais amplo, indicam que elas não podem ser desvinculadas da totalidade, pois não são neutras. Nesse caminho elas discutem a importância de se debruçar nos estudos de sua gênese, a fim de possibilitar a “[...] constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitarão captar o seu movimento nesta totalidade” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 72).

Além disso, elas afirmam que a concretização de uma política pública está intrinsecamente vinculada a interesses econômicos, políticos e ideológicos. Dessa forma, desvelar o verdadeiro significado de uma política educacional exige uma análise minuciosa e integrada da lógica que fundamenta o sistema orgânico do capital em sua totalidade (Gomide; Jacomeli, 2016).

Nesse sentido, centralizam a importância do método do materialismo histórico para se compreender essa dinâmica, já que ele fornece as sustentações para desvelar as bases históricas da realidade. A análise das políticas públicas educacionais exige uma abordagem que considere a dinâmica social e as transformações históricas, “[...] justamente porque este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 72).

A leitura crítica da realidade deve estar articulada a uma prática social que representa tanto a base quanto o limite do processo de conhecimento, compreendido

como práxis transformadora e instrumento de luta histórica. Dessa forma, o saber produzido assume não apenas uma dimensão histórica, mas também política, na medida em que, além de formar a consciência e fortalecer a resistência em contextos de conflito, busca essa interação ativa dos sujeitos históricos na construção e organização da sociedade (Gomide; Jacomeli, 2016).

Tendo isso em vista, em um primeiro momento tratamos dos sentidos que o termo “juventudes” carrega, considerando sua centralidade em nossa pesquisa. Como já apresentado, o componente Projeto de Vida tem como foco a formação desses sujeitos, o que torna fundamental sua identificação mais precisa. Resgatamos assim algumas características mais amplas que comumente definem esse termo, demonstrando como sua própria concepção carrega contradições e diferentes perspectivas teóricas e filosóficas, situando então nosso recorte temático mais amplo.

A fim de identificar as origens históricas das reformas atuais destinadas à educação dos jovens, discutimos na sequência as medidas legais em relação ao Ensino Médio tomadas desde a década de 1990, relacionando-as com o contexto material que lhes deu sustentação. Como foi um momento de intensas disputas em torno da formação das juventudes, torna-se imperativo recuperar esses confrontamentos e as propostas que continham.

Discutimos por fim as reformas de 2017 e de 2024, indicando seus elementos essenciais e como foi se consolidando a inserção do Projeto de Vida nos currículos do Ensino Médio. Novamente fica evidente a disputa que se dá em relação ao tipo de educação que deve ser dada às juventudes. Recuperamos desse modo o contexto educacional mais recente, bem como o projeto mundial atual que norteia a educação dos jovens.

Salientamos que o percurso aqui exposto busca analisar as origens da inserção desse novo componente curricular, pois em nossa pesquisa observamos que, embora a expressão Projeto de Vida tenha se consolidado como diretriz explícita apenas nas reformas mais recentes, seus fundamentos já estavam presentes em documentos normativos anteriores. Esses registros já apontavam para a necessidade de uma formação voltada à cidadania, à ética e ao trabalho, antecipando discussões que hoje ocupam lugar de destaque nas políticas educacionais.

Este capítulo, portanto, propõe-se a reconstruir, com base em um levantamento normativo e histórico, os marcos econômicos, políticos e legais que deram origem e sustentação à inclusão do Projeto de Vida nos currículos escolares.

2.1 Reflexões sobre a concepção das juventudes e sua condição atual

A educação das juventudes envolve complexas discussões de diversas matizes, expressando perspectivas e objetivos distintos. Um elemento inicial a pontuar são as diferentes nuances existentes até mesmo na concepção que se tem dos jovens. Como bem alerta Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 411): “[...] juventude é uma categoria que necessita ser analisada como uma construção histórica e social, permeada pelas transformações e contradições que movem a sociedade”.

Os estudos das autoras Zucchetti e Bergamaschi (2007) vêm de encontro a esse retrato de pluralidade ao se referir à concepção de juventude. Elas entendem que o conceito de juventude não é singular, pois essa concepção é construída enquanto fruto de contextos históricos, dinâmicas sociais e influências culturais. Desse modo, propomos neste estudo a utilização do termo “juventudes”.

Ao realizarem um levantamento bibliográfico acerca do segmento juvenil, as autoras retratam as diferentes juventudes. O propósito do estudo delas consistiu em “[...] resgatar, na longa trajetória da humanidade, a história dos jovens e, dessa forma, apresentar a juventude também como uma categoria histórica” (Zucchett; Bergamashi, 2007, p. 223). Elas adotam assim a concepção de que as juventudes se constituem histórica, social e culturalmente.

As juventudes articulam-se, desse modo, a ritos de passagem e a fases de preparação, caracterizadas por experiências singulares, em especial conectadas a aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal. “Está claro que a maneira pela qual os jovens constroem a sua experiência é mais e mais fragmentada, uma vez que pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos” (Zucchett; Bergamashi, 2007, p. 228-229).

Batista (2021) entende que se faz necessário ampliar o repertório de análise ao conceituarmos juventudes. Nesse sentido, analisa os aspectos biológicos como parâmetro, uma vez que eles contribuem para compreender as esferas dessa etapa da vida e suas interações com fatores sociais, culturais e históricos. É importante demarcar que, ao longo da história, as características físicas e biológicas, como vigor

corporal, desenvolvimento hormonal e maturidade fisiológica, foram frequentemente utilizadas como parâmetros para enquadrar a juventude em determinadas funções e expectativas sociais.

Nas sociedades industriais, por exemplo, esses mecanismos eram valorizados como indicativos de potencial produtivo, reforçando a ideia de que esse período da vida seria ideal para o aprendizado e para a preparação voltada ao trabalho e à inserção social (Batista, 2021). O pensamento de Batista (2021) reforça a distinção entre as juventudes burguesas e juventudes proletárias, sinalizando que as concepções tradicionais acerca do conceito de juventude ligado a um “tempo de preparação” para a vida adulta se enquadram à realidade das juventudes burguesas.

O autor deixa evidente que, para a maioria das juventudes proletárias, essa realidade de tempo é encurtada, em razão das condições socioeconômicas que impõem a necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Notamos, então, que essa teoria de análise foi desenvolvida muito mais para as juventudes burguesas, uma vez que as juventudes proletárias, em sua grande maioria, não podem gozar de um ‘tempo para preparação’ à vida adulta, pois, dada a realidade sócio-econômico-cultural desses jovens proletários, a grande maioria, por conta de diversos fatores, especialmente a necessidade de colaborar com a renda da família, são obrigados a abandonar essa moratória social, principalmente os estudos, para adentrarem o mundo do trabalho, em condições de empregos precários ou subempregos. Essa condição não é uma via de regra ou imutável, uma vez que a escola pública obrigatória visa, minimamente, garantir um tempo de preparação à vida adulta para os diversos jovens estudantes principalmente aqueles pertencentes às classes populares (Batista, 2021, p. 34).

No entanto, embora tais fatores se apresentem de maneira relativamente universal, eles não estão condicionados de forma única à experiência juvenil. O autor supracitado, em sua pesquisa, atribui críticas às concepções de autores com “Teorias tradicionais de juventudes”, que mencionam essas experiências idênticas, pois em suas pesquisas a concepção de juventudes é analisada e posta como uma categoria dada e uniforme. É preciso ampliar o conceito de juventudes para além da categoria que contempla faixa etária. “A categoria ‘faixa etária’ é, pois, apenas uma dentre as várias que podem ser utilizadas para se definir um grupo composto por jovens” (Batista, 2021, p. 28).

Frente a esses mecanismos, não podemos perder de vista que os jovens com semelhanças psicofísicas podem vivenciar juventudes muito distintas, influenciadas

por variáveis como classe social, gênero, oportunidades educacionais, dentre outras esferas... Um exemplo dessa diversidade são os jovens negros, indígenas, com necessidades especiais, e assim por diante.

O que estamos defendendo com essa diferenciação é que a análise dos aspectos biológicos deve estar intrinsecamente relacionada às dimensões sociais, econômicas, culturais e históricas, de modo a evitar determinismos e identificar que juventudes semelhantes biologicamente podem ser profundamente diferentes em sua constituição social e nas oportunidades de desenvolvimento que lhes são oferecidas (Batista, 2021).

Zucchetti e Bergamaschi (2007), por sua vez, defendem a retomada histórica da condição dos jovens para entender o presente, e expõem dados relativos aos traços comportamentais que os jovens foram assumindo no decorrer da história. Consideramos importante situar distintas perspectivas que envolveram a caracterização das juventudes nesse processo, como é o caso da antiga associação dessa etapa da vida a uma percepção depreciativa, que em muitos aspectos ainda se mantém.

As sociedades, por sua vez, parecem não acompanhar o excesso de movimento dos jovens com bons olhos. As mesmas características que os definem, a inquietação, os conflitos e a desordem, são motivos para reconhecer essa fase como negativa e perigosa (Zucchetti; Bergamaschi, 2007, p. 224).

Essa etapa do desenvolvimento humano também é compreendida como uma fase transitória de preparação para a vida adulta, acepção que começou a ser expandida nas sociedades pré-industriais. Entende-se por sociedades pré-industriais “[...] todas aquelas que vieram antes da consolidação da Revolução Industrial ocorrida em meados do século XVIII”. Dessa forma, “[...] as sociedades pré-industriais são aquelas desenvolvidas na Europa entre os séculos XIII e XV” (Batista, 2021, p. 23).

Nesse contexto histórico, as juventudes começaram a ser interpretadas a partir de seu vínculo com o trabalho, a religião e a escola, esferas sociais que se revelam como dimensões essenciais para a instauração desse segmento populacional.

Esses ambientes ganhavam relevância sobretudo por exercerem funções sociais de coerção e controle ao longo do percurso formativo. Mesmo que a instituição escolar já existisse em diferentes formatos desde períodos anteriores, foi a partir da

segunda metade do século XIX que algumas medidas especiais para crianças e adolescentes foram traçadas nesse contexto:

Os pais eram obrigados a manter seus filhos na escola até os 13 anos, no entanto, era comum que estes abandonassem os estudos mais cedo, o que produzia um número significativo de jovens perambulando pelas ruas. Na perspectiva da importância da escola, eram severamente punidas quaisquer pessoas que contratassesem um empregado ou aprendiz menor de dezesseis anos. Contudo, e apesar do controle legal, a questão da escolaridade acabou ficando centrada nas classes mais abastadas, e o trabalho assumiu importância de princípio educativo (Zucchetti; Bergamaschi, 2007, p. 225).

Em função disso, mesmo nas sociedades antecedentes à industrialização, os fatores sociais já configuravam um papel fundamental na constituição e na definição da categoria juventudes. Como parte da história, demarca-se que todas as sociedades existentes até hoje estão marcadas pela luta de classes (Marx; Engels, 2002).

A partir desses pressupostos, torna-se inviável conceber a “juventude” como uma categoria homogênea. Na fase inicial do desenvolvimento da sociedade capitalista, é possível identificar, pelo menos, duas juventudes totalmente distintas, cada uma vinculada a diferentes classes sociais. Podemos compreender, com base em Ferretti (2018, p. 31), que não podemos examinar a concepção de juventude como algo genérico, justamente pela sua diversidade.

Tais jovens, pela sua origem, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso à cultura e trabalho, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros (Ferretti, 2018, p. 31).

O posicionamento de Batista (2021) também nega a concepção de uma juventude universal, pois fica evidente que há ao menos dois tipos de juventudes nessa sociedade, já que a sua organização é dividida em classes. No geral, dentre os autores mais críticos, se destaca uma dualidade na existência das juventudes: uma é proveniente das camadas sociais privilegiadas, que é preparada pelas instituições escolares para ocupar posições de liderança na sociedade; enquanto o outro segmento juvenil é educado principalmente para atuar na grande massa do setor produtivo e recebe uma educação previamente destinada a integrar as funções indispensáveis à manutenção e à reprodução da estrutura social vigente.

Para essa linha de análise, por um lado há o cenário da “grande massa”, pautado na vulnerabilidade juvenil. Nessa realidade, são conduzidas as “[...] juventudes marcadas pela pobreza e pela desigualdade social ao itinerário da formação técnica precarizada, sinalizando, sem piedade, para a realização do projeto de uma vida danificada” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, 414).

Nessa realidade desigual, sobressai o fato de que “[...] os jovens pobres se submetem a condições precárias de trabalho e continuam dependentes do seu núcleo familiar, mesmo que este também não apresente boas condições de sobrevivência [...]” (Souza; Paiva, 2012, p. 356). Do outro lado, se formam as juventudes oriundas das “camadas mais abastadas”. Nelas,

[...] os jovens privilegiados em sua origem social acabam por adiar a busca pela inserção profissional, perpetuando-se na condição de estudantes, e continuam dependendo das suas famílias, o que provoca um prolongamento da moratória social (Souza; Paiva, 2012, p. 356).

Nessa realidade emblemática, não se pode abordar as juventudes sem considerar as implicações de sua realidade social, pois defender o caráter universal das juventudes é desconhecer a sua historicidade e desconsiderar as implicações sociais que a atravessam. Se tomamos as juventudes como homogêneas, consequentemente ignoramos as especificidades dos processos de socialização que reservam lugares distintos para jovens oriundos de diferentes classes sociais.

A inserção prematura e precária dos jovens pobres no mercado de trabalho informal, ou a sua desocupação prolongada, diferencia sua condição de moratória social da dos jovens de classes mais abastadas, posto que àqueles [sic] é associada uma perspectiva negativa dessa condição, enquanto a estes estão intrínsecos os ideais da liberdade, conforto, e tolerância do meio familiar à fase de moratória, aspectos tidos como naturais da juventude (Souza; Paiva, 2012, p. 356).

Embora haja algumas distinções em relação às nossas posições e as dos autores supracitados, estamos de acordo com a proposição de tratar de uma concepção ampla das juventudes, especialmente se considerarmos seus projetos de vida futuros. Consideramos importante, todavia, atentarmos para a categoria classe social como determinante de suas reais distinções nas condições de vida.

Sobre a égide da dinâmica de produção e reprodução do capitalismo, essa sociedade é marcada por diferenças de classes, sendo a sua ocupação determinada pela posição que os indivíduos ocupam no processo produtivo.

Marx e Engels (1848), na obra *O manifesto do partido comunista* (1848), no capítulo I, deixam-nos uma análise sobre as distinções de classes sociais. Os autores afirmam que a moderna sociedade burguesa, após declínio da sociedade feudal, não aboliu as oposições de classes, mas que as classes da nobreza, clero e servos, que antes predominavam no período feudal, passaram a ser substituídas na sociedade capitalista pelos burgueses e proletariado. Destaca-se que as distinções de classes, portanto, ainda não foram superadas. O que não podemos perder de vista é que, frente à sociedade capitalista, essa divisão social tem que intensificado.

No contexto do capitalismo, essa polarização assume sua forma mais aguda, gerando novas condições de opressão e novas formas de luta entre classes. Nesse sentido, conforme destacam os autores: “A sociedade toda cinde-se, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes que directamente se enfrentam: burguesia e proletariado” (Marx; Engels, 1848, s. p.).

Sendo assim, a diferenciação entre as juventudes não é fruto apenas de capacidades individuais, culturas distintas ou traços pessoais, mas sim da relação real e objetiva que os sujeitos mantêm com os meios de produção. Em suma, a condição social de cada indivíduo expressa simultaneamente a forma como a sociedade está estruturada economicamente (Garcia; Tumolo, 2021).

Frente a esse parâmetro analítico inicial, ao falarmos de juventudes devemos considerar que elas são marcadas por determinações de classes, deixando evidente que o que as difere são as relações sociais de produção. Dessa forma, é de suma importância entender as reais condições dos jovens inseridos nesse contexto socioeconômico. É fundamental desvelar as condições reais que essas juventudes se encontram, sem perder de vista a posição que ocupam nessa organização social.

Analizar as condições reais enfrentadas pelas juventudes na contemporaneidade capitalista requer um olhar crítico que vá além de percepções simplificadas ou uniformes sobre esse segmento social. Segundo apontam Garcia e Tumolo (2021), os jovens oriundos das classes trabalhadoras vivenciam um cotidiano atravessado por desemprego persistente, inserção instável no mercado de trabalho, atividades informais e intensificação da precarização laboral, o que repercute

diretamente na fragilidade de suas condições de existência e na dificuldade de elaborar projetos de futuro.

Tendo em vista esses aspectos, neste trabalho estabelecemos um recorte analítico para tratar com mais acuidade da realidade das juventudes das escolas públicas paranaenses, que frequentam o Ensino Médio. Sendo assim, a discussão está voltada à formação projetada com a disciplina Projeto de Vida para esses jovens.

Posto esse primeiro aspecto, para discutirmos as propostas educacionais destinadas aos jovens, recuperamos o debate que se travou a partir da década de 1990. Um primeiro elemento a destacar são os acontecimentos econômicos e políticos que se seguiram à crise capitalista mundial de meados dos anos de 1970. Outro aspecto são as orientações globais que passaram a nortear a educação brasileira, o que se deu por intermédio de influências de organizações multilaterais que passaram a intervir na educação dos países em geral. O Brasil não ficou imune a esse processo e isso repercutiu nas políticas educacionais desde então.

2.2 Antecedentes da inserção do Projeto de Vida no contexto educacional brasileiro: da década de 1990 à reforma de 2017

O entendimento aprofundado acerca das transformações que levaram à incorporação do Projeto de Vida nas políticas educacionais brasileiras exige uma análise das mudanças mais amplas ocorridas no cenário social, político e econômico nas últimas décadas do século XX. A década de 1990 foi demarcada por um momento de intensas mudanças para os sistemas de ensino, impulsionada por reformas que buscavam alinhar a educação às novas exigências do mercado e da lógica produtivista.

A ênfase na empregabilidade, na autonomia individual e na formação de sujeitos capazes de gerenciar suas próprias trajetórias e de serem responsáveis por seu próprio percurso formativo, foi se consolidando como eixo estruturante de diversas propostas curriculares. Isso ocorreu em meios aos acontecimentos que marcaram esse período.

A compreensão da sociedade sob a égide do sistema capitalista só é possível quando se considera a sua concretude, marcada por uma lógica interna essencialmente contraditória. Para melhor compreensão desse momento social, é imprescindível revisitarmos a década de 1970, que foi um marco mundial para as

várias esferas da vida e, também, para a educação, que não saiu ilesa às respostas da crise capitalista.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, até aproximadamente a metade da década de 1970, a economia de diversos países, em especial os Estados Unidos e as nações da Europa Ocidental, que aqui designamos como países capitalistas centrais, vivenciaram um período de expansão aguda. Em outras palavras, foram “três décadas gloriosas”, conforme mencionam Netto e Braz (2006).

Cabe ressaltar que esse crescimento não teve o mesmo resultado em todos os países, sendo impulsionado por fatores específicos, como a reconstrução europeia viabilizada pelo Plano Marshall e a posição hegemônica dos Estados Unidos na economia mundial do pós-guerra. Esse período também se configurou pela intensa atuação do Estado na condução da economia dos países centrais e pela adoção de modelos de “Bem-Estar Social” nesses contextos, fundamentados nos princípios da economia keynesiana.

Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiram mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulaçãoposta pela intervenção do Estado (em geral, sob a inspiração das idéias de Keynes) e, sobretudo, as taxas de crescimento mostraram-se muito significativas (Netto; Braz, 2006, p. 195-196).

Embora os países capitalistas centrais vivenciassem o chamado “grande esplendor” dessa era econômica, nos países periféricos ocorreu a eliminação de pequenos produtores e camponeses, o que provocou o aumento do desemprego e impulsionou um processo de urbanização sem o devido suporte de infraestrutura, que consequentemente resultou em extensas áreas de pobreza nas cidades (Gounet, 1999).

Com o intuito de ampliar e assegurar a reprodução do capital nos países capitalistas, estimulando a produção e o consumo de bens materiais, como eletrodomésticos, automóveis e outros produtos, a organização do trabalho adotava as bases dos princípios do taylorismo e fordismo, obtendo êxito nesse período. Esse modelo foi amplamente aplicado na reconstrução da Europa no pós-guerra, pois possibilitava a produção em larga escala e a redução de custos, tornando as mercadorias mais acessíveis à população.

Entre os modelos que influenciaram fortemente a organização produtiva está o fordismo, sistema desenvolvido por Henry Ford (1863-1947), que se consolidou com o objetivo de atender às exigências do consumo de massa por meio da padronização e da produção em larga escala, com o intuito da produção em massa do “homem máquina”. Este modelo se caracterizou por uma estrutura hierarquizada e rígida, na qual a racionalização do trabalho era central, desdobrando-se no parcelamento das tarefas e na aplicação dos métodos propostos por Taylor (Gounet, 1999).

O modelo desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915) tinha como objetivo central concentrar-se no rendimento e alta produtividade da força de trabalho, independentemente do contexto em que ela estivesse inserida. O fordismo incorporou as práticas tayloristas, ao buscar maximizar a eficiência por meio da especialização do trabalho. Essa lógica de produção operava sob o princípio da produtividade máxima, com cada trabalhador responsável por uma função específica, repetitiva e cronometrada, o que exigia disciplina e desempenho dentro de padrões previamente estabelecidos.

Dessa forma, o fordismo se amparou em algumas transformações e, dentre elas, exigi-se a racionalização do trabalho, incorporando a esteira rolante ao processo produtivo, aprofundando o parcelamento de tarefas (Gounet, 1999). Nesse sentido Lazarini (2015, p. 301) sintetiza que a lógica de produção do taylorismo/fordismo se propõe a “[...] aumentar a produtividade do trabalho[...]" e que “[...] pauta-se pela sincronização e aceleração das atividades específicas que cada trabalhador exerce nos processos produtivos" (Lazarini, 2015, p. 301).

A articulação entre os métodos taylorista e fordista deu origem a diversas estratégias voltadas à organização racional do trabalho. Foi na década 1970 que se acendeu o sinal do vermelho a esse ciclo capitalista, mediante um período demarcado por intensas crises nos países centrais. Inicialmente vale salientar que “[...] a crise é constitutiva do capitalismo: *não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise*” (Netto; Braz, 2006, p. 157, grifos dos autores). O modelo fordista-keynesiano, que predominara nos países centrais nos anos 1950, entrou em crise em meados da década de 1970, com altas taxas de inflação e com o endividamento dos Estados-Nação.

De acordo com Mendonça, Favaro e Tumolo (2024), as exigências e a dinâmica do trabalho sofreram alterações perante a crise desse período, que demarcou a reestruturação produtiva e a expansão do neoliberalismo. O período se agravou e exigiu uma nova forma de organização produtiva, na tentativa de superar a queda das taxas de lucros, de proporções mundiais, a fim de freá-la e promover o “reaquecimento” da economia.

O objetivo era “[...] entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle de trabalho [...]”, correlacionado com novas estratégias produtivas, como a “[...] mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil [...]” (Harvey, 1992, p. 137).

Frente à lógica econômica inerente ao capital, é viável a seguinte estratégia: aquele que consegue produzir mais em menos tempo, elevando sua produtividade, obtém vantagem competitiva na disputa intercapitalista, uma vez que consegue reduzir o valor final da mercadoria. Os declínios no crescimento econômico demandaram respostas de vários países, o que resultou em uma nova organização dos processos de trabalho e dos meios de produção. A luz no fim do túnel para esse período “sufocante” seria acompanhar esse movimento.

Com base nas mudanças de trabalho, em linhas gerais, fez-se necessário compreender o significado dessa nova dinâmica, especialmente diante das mudanças estruturais que marcaram o século XX. Foi nesse movimento que o sistema japonês, denominado toyotismo, se disseminou rapidamente com o avanço tecnológico e as exigências do mercado globalizado, provocando uma nova configuração do trabalho.

A reestruturação produtiva, fortemente marcada pelos princípios do toyotismo, foi implementada inicialmente no Japão, nas décadas de 1950 a 1970, mas se expandiu e passou a predominar como modelo das novas organizações do trabalho contemporâneo. Dessa forma, podemos detectar que, nesse novo modelo de produção, orientado agora também pelas bases toyotistas, ocorre uma exploração ainda maior do trabalho.

A intensificação do trabalho atinge seu auge. A mão-de-obra é empregada ainda mais intensamente que antes. Um exemplo é a mudança da relação um homem/uma máquina para a relação de equipe/um sistema (onde cada homem opera em média cinco máquinas). No Toyotismo, o princípio fundamental do taylorismo, ou

seja, a luta patronal contra ócio operário, atinge um patamar superior (Gounet, 1999, p. 29).

A reestruturação produtiva estabeleceu um novo modelo de organização, também denominado de acumulação flexível, por conter novos elementos minimamente rígidos da produção e do consumo. Harvey (1992, p. 139) assevera que esse novo modelo de acumulação “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, e dessa forma configura “[...] setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Essa reorganização produtiva das empresas, submetida à lógica da financeirização, não supera totalmente o fordismo, mas avança em extensão com novos processos produtivos. Tumolo (1997, p. 342) pontua que a crise na década de 1970 “[...] joga um papel determinante em todo este processo, pois ela demarca não só a crise do modelo fordista-keynesiano o que não significa, em absoluto, a sua eliminação [...]”, mas assegura também “[...] a necessidade de o capital gestar e construir um novo padrão de acumulação [...].” Essa reestruturação do trabalho causou reflexos amplos e negativos para a classe trabalhadora, gerando tensões, pois o trabalho foi flexibilizado com o intuito de acompanhar esse movimento.

Favacho (2021) considera que, com essa reestruturação, agudiza-se a diferenciação de demanda da produção. De um lado, há um grupo de trabalhadores com formação de alto nível, aptos para integrar as inovações tecnológicas mais recentes aos processos produtivos. Do outro lado, o grupo é composto por trabalhadores flexibilizados para acompanhar esse movimento, ou seja: “[...] capazes de se adaptar às oscilações e a uma produção nos marcos de uma grande indústria da divisão do trabalho social fordista” (Favacho, 2021, p. 29).

A dinâmica do capital vai produzindo assim novas expressões na condução da política. Se no período do pós-guerra, nas décadas centrais do séc. XX, a tentativa de evitar as intensas crises no capitalismo e sair desse período crítico resultou no Estado keynesiano, que ficou à frente dos investimentos privados, utilizando o orçamento público para movimentar a economia, o período que se seguia à crise dos anos de 1970 exigiu uma nova racionalização. O fato é que, no “[...] período de 1965 a 1973, tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (Gounet, 1999, p. 135).

Impulsionado por crises econômicas e por reações contrárias à regulamentação estatal e às políticas de bem-estar, o cenário político mundial se reconfigurou. O final de década de 1970 foi a virada para o denominado neoliberalismo se instaurar como um: “[...] sistema normativo, que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 07).

É oportuno frisarmos que a reestruturação produtiva e o neoliberalismo são respostas à crise capitalista, sendo assim, são desdobramentos dos ajustes na organização política e nas concepções defendidas por economistas alinhados ao pensamento burguês. Nesse período, foram retomadas as ideias de Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), críticos das políticas keynesianas anteriores.

Para Anderson (1995, p. 10), “[...] seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinante e preparar as bases para outro capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. Hayek e Friedman, assim como os outros que compartilhavam de sua orientação ideológica, defendiam que o Estado garantisse a centralidade dos mercados livres e da competição.

Entre seus principais argumentos propaga-se a defesa do princípio político segundo o qual a intervenção estatal compromete os incentivos econômicos e conduz à ineficiência administrativa. Essa ideologia levou alguns autores a denominar esse Estado de “mínimo”. Ao observarmos a prática econômica e política, todavia, constata-se que o Estado se apresenta como mínimo nas responsabilidades sociais e máximo na proteção ao capital (Netto; Braz, 2006), intervindo sempre que necessário para resgatar empresas, subsidiar investimentos e garantir a estabilidade do mercado.

É no interior dessa lógica que as concepções neoliberais ganharam terreno, bem como a reestruturação produtiva, resultando em impactos significativos na organização da classe trabalhadora. Para Hayek e os defensores dessa ideologia, a crise estava enraizada no suposto poder excessivo e nocivo dos sindicatos e, de forma mais abrangente, do movimento operário, que, ao reivindicar aumentos salariais e pressionar o Estado a ampliar os gastos sociais, teria minado as bases da acumulação capitalista, atuando de maneira considerada parasitária (Anderson, 1995).

Frente a esse cenário, Anderson (1995) comprehende que os neoliberais enxergaram o remédio para que essas lesões não resultassem numa crise generalizada na economia.

Manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (Anderson, 1995, p. 11).

Em especial, iremos nos concentrar efeitos do neoliberalismo no período da década de 1990, por ser um período demarcado por reformas educacionais, momento em que o país passou a adotar esse modelo de forma mais expressiva e consolidada. Segundo Laval (2019), é de extrema importância analisar o neoliberalismo em todas suas esferas, para além da economia, e expandir suas problemáticas para as instituições educacionais e científicas. Nesse contexto, a lógica de mercado passa a redefinir a educação como um bem privatizado, cujo acesso e avaliação se orientam pelos critérios de eficiência próprios do sistema mercadológico.

Cabe ressaltar que a efetivação do pensamento neoliberal não se deu de forma imediata, mas foi sendo fortalecido progressivamente ao longo da década de 1970.

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas (Anderson, 1995, p. 11).

Conforme citado, a maioria dos governos integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ainda estava preocupada em enfrentar as crises econômicas por meio de estratégias inspiradas no keynesianismo. Contudo, ao final da década de 1970, verificou-se uma reviravolta decisiva com a eleição de Margaret Thatcher (1925-2013), no Reino Unido, reconhecida como uma das defensoras do sistema neoliberal. Sua ascensão ao poder marcou o primeiro governo, entre as nações capitalistas centrais, a assumir de forma explícita e programática a implementação dessas políticas.

Sob a perspectiva da economia mundial, a América Latina foi duramente impactada pela instabilidade econômica que se intensificou em meados da década de

1980, principalmente nas atividades de exportação, que gerou impactos de maneira significativa ao Brasil, resultando em uma expressiva desaceleração de seu desenvolvimento econômico. Sob essa conjuntura, o Banco Mundial (BM) passou a integrar políticas de concessão de empréstimos aos países periféricos da região, apresentando-se como agente capaz de mitigar os prejuízos decorrentes da crise da década de 1970 (Netto; Braz, 2006).

Entretanto, tal assistência financeira esteve condicionada a um controle econômico, político e cultural exercido pelo BM sobre o Brasil e demais nações latino-americanas. Esse período também foi caracterizado pela aguda hegemonia dos Estados Unidos, o que submeteu o Brasil à lógica e aos princípios econômicos e políticos norte-americanos.

Em suma, podemos compreender que o neoliberalismo foi decisivo em sua instância, e que, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 20), “[...] o neoliberalismo restaurou as regras mais estritas do capitalismo”. Em meio à reorganização produtiva constituiu-se assim a ideologia neoliberal, reforçando a necessidade de uma conduta flexível. A hegemonia dessa ordem societal se revela assim de várias formas. Nesse horizonte, ganha centralidade a contribuição de Mendonça, Favaro e Tumolo (2024), ao afirmarem que: “O âmbito político e ideológico ajustou-se, sob a batuta do neoliberalismo, com a presença do Estado atuando no processo de adesão à lógica mercantil, em conformidade com a reorganização econômica do capital mundial” (Mendonça; Favaro; Tumolo, 2024, p. 278).

Dessa forma, com o capitalismo mundializado¹, os organismos internacionais passam a dar diretrizes e intervir nas políticas dos países latino-americanos. Como era um período acirrado por intensas crises econômicas, buscavam-se saídas para conseguir o reaquecimento da economia global. Dessa forma, como afirma Camargo

¹ Vitule (1998), ao resenhar a obra *A mundialização do capital*, de Chesnais (1996), procura diferenciar as expressões capital mundializado e globalização. Constatase que o capital mundializado se contrapõe ao termo “globalização” propagado pelos neoliberais após o Consenso de Washington (1989). Enquanto o conceito de globalização é articulado à livre circulação de mercadorias e à abertura dos mercados, a mundialização e o setor de serviços, são pensados pelo autor como “nova fronteira para a mundialização do capital”, notadamente os serviços financeiros, de seguros e imobiliário. “O capital mundializado é, por definição, intensivo em serviços” (Vitule, 1998, p. 196). Dessa forma, ultrapassa fronteiras nacionais e se impõe sobre os Estados, promovendo a financeirização da economia e a reconfiguração das políticas públicas em favor da acumulação financeira. “A desregulamentação e privatização dos serviços públicos são um exemplo nesse sentido. Neste movimento, o investimento externo direto, realizado a partir da comercialização de serviços diversos, desempenha papel importante na manutenção e conquista de novos mercados” (Vitule, 1998, p. 198).

(2024), a educação não ficou ilesa a esse processo, pois políticas educacionais se adequaram aos interesses neoliberais.

Esse contexto, de expansão neoliberal, tensionou os sentidos da educação pública e favoreceu a necessidade de instrução pedagógica voltada ao pleno desenvolvimento de competências consideradas essenciais para a atuação no mundo do trabalho e na sociedade globalizada. Sua propagação ocorreu de forma articulada e movida por organismos multilaterais.

Dentre as agências que integram parte do sistema das Nações Unidas, destacaram-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM e a OCDE. Elas auxiliaram na consolidação de um “ajuste estrutural”, disseminando os princípios neoliberais.

O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo do livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implantar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização (Harvey, 2008, p. 29).

Em relação à educação, algumas especificidades revelaram-se na proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que já vinha debatendo o tema em articulação com os organismos internacionais, conforme exposto no documento intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1998). Esse relatório foi elaborado em 1996 e financiado pela Unesco, por intermédio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sendo oficialmente publicado no Brasil em 1998.

O documento supracitado foi formulado por especialistas em educação de distintos países e, ao longo do tempo, teve uma expoente interferência na formulação de políticas públicas, orientando a definição de programas e agendas educacionais no Brasil e em âmbito internacional.

No documento são apresentados os quatro pilares orientadores das práticas pedagógicas para o futuro. Esses pilares estabelecem uma relação intrínseca e estruturante, constituindo-se em um dos principais elementos que impulsionaram a formulação e a implementação de distintas reformas do Ensino Médio.

Dentre os pilares que regem o relatório, o primeiro é “aprender a conviver”, o que serviria para criação de um novo comportamento que levasse à união para traçar projetos comuns. Para isso, seria trabalhado o:

[...] conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (Delors, 1998, p. 19).

O segundo pilar é “aprender a conhecer”, e nele é estabelecido o desenvolvimento de uma “cultura geral” que marca a necessidade de uma constante aprendizagem dos indivíduos para atender às demandas de um mundo em mudança. Ele seria “[...] o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (Delors, 1998, p. 20).

Em consonância com o que propõe o documento, o outro pilar é o ‘aprender a fazer’. Ele representa mais do que a simples aquisição de uma profissão, ou seja, preconiza que é necessário fomentar “[...] uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino” (Delors, 1998, p. 20).

Na perspectiva do autor supracitado, por fim e de maneira central, destaca-se o pilar “aprender a ser”, que atenderia às exigências do século XXI, em que se impõe a ampliação de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal na construção de um destino coletivo. Em sua acepção, essas diretrizes “[...] permanecem atuais já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo (Delors, 1998, p. 20).

O documento apresenta orientações finais que incluem conclusões e recomendações da Comissão sobre o modelo de educação desejada para os próximos anos. Para Delors (1998, p. 275), tais diretrizes visam não apenas propor transformações, mas estabelecer fundamentos duradouros. Sendo assim, dispõe que: “Este relatório deverá lançar as bases de um plano de renovação da educação e

enunciar princípios orientadores da ação da Unesco no campo da educação, no decorrer dos próximos anos" (Delors, 1998, p. 275).

Seguindo essa perspectiva, a educação brasileira ficou no centro dos debates reformistas. Foi nesse período que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) foi aprovada. Em seu título V, a LDB descreve sobre os níveis e as modalidades de educação e ensino. No capítulo I do documento, menciona sobre a composição dos níveis escolares, definindo no Artigo 21 que a organização da educação escolar se dá em duas expoentes dimensões: Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como Educação Superior (Brasil, 1996).

A Educação Básica tem como objetivo "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996, s. p). Conforme previsto no Art. 22, é mencionado que ela é organizada da seguinte forma:

[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, s. p).

Seguindo essa sequência, a Seção II da LDB, dedicada à Educação Infantil, no seu Art. 29 retrata que essa "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, s. p).

Logo depois, a seção II do documento trata do Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos. Em seu Art. 32, discorre em seus incisos I, II, III e IV, sobre os objetivos dessa etapa da Educação Básica. Eles envolvem tanto o desenvolvimento de competências escolares, como leitura, escrita e cálculo, quanto aspectos sociais, culturais e éticos, sendo elementos essenciais à formação integral do indivíduo. Tais objetivos estão dispostos nos seguintes incisos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político,

da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, s. p.).

Por fim, considerado como a última etapa da Educação Básica, a seção VI trata do Ensino Médio, com duração mínima de três anos. Nesse encaminhamento do documento são detalhadas as atribuições e objetivos desse percurso formativo, que envolvem desde o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental até a preparação para o mundo do trabalho, o desenvolvimento ético e intelectual dos estudantes e a articulação entre teoria e prática nos processos produtivos. Esses objetivos estão assim explicitados:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, s. p.).

Dando continuidade, a Educação Superior também é tratada na LDB. O capítulo VI é dedicado totalmente para o nível superior. A partir do Art. 43 são mencionadas as finalidades da Educação Superior nos incisos I ao VII.

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços

especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996, s. p.).

A LDB representou um marco decisivo na estruturação do sistema educacional brasileiro no período pós-Constituição de 1988, ao traduzir, em linguagem legal, os princípios estabelecidos pela Carta Magna, entre os quais se destacam o direito à educação, a gestão democrática e a valorização da formação integral do educando. Apesar disso, é imprescindível salientar que o texto legal foi marcado de contradições, pois deu margem à abertura do sistema educacional público para a iniciativa privada, expressando a disputa que se dava entre distintos projetos formativos. O dever do Estado para com a educação, todavia, foi resguardado em um primeiro momento. Desde seu artigo 2º, a LDB esclarece que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Esse tripé desenvolvimento pessoal, cidadania e mundo do trabalho configura o pano de fundo filosófico e político que embasa a ideia de Projeto de Vida, ainda que o termo não seja explicitamente mencionado no texto legal. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) inaugura um marco normativo ao valorizar a formação ética e a autonomia dos discentes. A proposta de uma educação voltada à formação integral, presente no corpo da LDB, procurar abrir caminho para que a escola não se limite à transmissão de conteúdo, mas se constitua como um espaço de construção de sentido para os estudantes.

Nesse sentido, a instituição escolar assume o papel de mediadora no reconhecimento das potencialidades, interesses e aspirações dos sujeitos em formação, segundo Bernandin e Silva (2014). Em outras palavras, a LDB estabelece as bases normativas que permitem compreender o Projeto de Vida como uma extensão natural dos objetivos educacionais nela definidos.

Um aspecto que de certo modo se mantém presente nos últimos quase 30 anos desde os debates em torno da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9.394/96, é a relação entre escola, juventude e trabalho, observando-se distintas compreensões acerca das relações entre trabalho e educação. Tomando-se por

referência o contexto de redemocratização do país, que marcou as discussões sobre a LDB no período compreendido entre 1986 e 1996, identifica-se como uma das propostas presentes a concepção de formação integrada, formação tecnológica e/ou formação política, frequentemente empregadas como correlatas e que, embora timidamente, encontra-se incorporada no texto da LDB (Bernardin; Silva, 2014, p. 23).

Em relação a nosso objeto de estudo, é possível afirmar que, nesse momento, ainda que o termo Projeto de Vida não estivesse explicitamente previsto na legislação educacional brasileira da década de 1990, os fundamentos para sua incorporação já se delineavam. Ao verificarmos o texto da LDB de 1996, em seu artigo 35, incisos I e II, vemos que ela preconiza claramente que o Ensino Médio deve possibilitar uma formação para o trabalho e para a cidadania.

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 1996, p. 05).

Importante lembrar que antes vigorava a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), fundada em período ditatorial, que procurou orientar o Ensino Médio voltado ao ensino profissionalizante compulsório. Conforme instituídas as disposições gerais inseridas no Art. 1, para os estudantes de 1º e 2º graus da época, já se pensava em uma formação que atendesse ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação do aluno para atuação no trabalho e preparo para o exercício cidadania. Sob clara influência de uma concepção tecnocrática, identifica-se no Inciso 2 da Lei nº 5.692 a necessidade de orientar os alunos em relação a suas escolhas futuras para o trabalho.

A parte de formação especial de currículo: a) *terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional*, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971, p. 1, grifos do autor).

Apesar das críticas e resistências à racionalidade técnica e produtivista subjacente a esse modelo, observa-se, ao se confrontar a legislação de 1971 com a LDB de 1996, a permanência de uma preocupação com a orientação das juventudes

em relação ao seu futuro, ainda que sob uma “nova roupagem”, mais sedutora e abrangente, já que trata de princípios de formação integral e ampla.

É possível identificar ainda outros elementos presentes nesses marcos normativos que contribuem para compreender a gênese e a construção histórica do conceito de Projeto de Vida no contexto educacional brasileiro. Um exemplo são algumas discussões que se deram, como o Parecer CEB nº 15/1998 (Brasil, 1998a), que serviu de base para a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998b), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) dois anos após a promulgação da LDB, e que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Parecer CNE/CEB nº 15, de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998a) pontuou o Projeto de Vida de forma inicial e abrangente, sendo compreendido como um processo mediado por múltiplas dimensões: pessoais, familiares, econômicas e sociais, que influenciam diretamente as possibilidades de escolha e de construção de trajetórias formativas. O próprio documento reconhece a centralidade das condições materiais de existência na configuração dos projetos de vida dos estudantes. A desigualdade de acesso a recursos, tempo e oportunidades impactaria diretamente os caminhos educacionais e profissionais possíveis para os jovens:

Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no *projeto de vida* como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso (Brasil, 1998a, p. 26, grifos nossos).

Seguindo o enunciado do documento supracitado, já em 1998 o Projeto de Vida era concebido não apenas como uma escolha individual baseada em aspirações subjetivas, mas como uma construção social e histórica, atravessada pelas condições objetivas de existência. Dessa forma, o Parecer apresenta uma visão abrangente da orientação educacional, ao considerar as juventudes em sua diversidade e complexidade, antecipando debates contemporâneos sobre equidade, protagonismo estudantil e justiça social no currículo. Esse documento delineou assim propostas para

a reorganização do Ensino Médio brasileiro e antecipou elementos que, posteriormente, ganhariam força nas políticas curriculares, como a própria noção de Projeto de Vida (Brasil, 1998a).

Ao aprofundar os princípios delineados pela LDB, a Resolução nº 3/1998 propôs uma nova concepção, centrada no desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade, à inserção no mundo do trabalho e à continuidade dos estudos (Brasil, 1998b). As diretrizes de 1998 reiteram que o Ensino Médio deve possibilitar ao jovem o exercício consciente da cidadania e a construção de um Projeto de Vida. O texto destaca a importância de promover uma formação que auxilie o estudante na tomada de decisões e na definição de seus caminhos futuros (Brasil, 2018a).

Entre os objetivos elencados destacam-se o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma, o domínio de saberes científicos e tecnológicos e a internalização de valores éticos e sociais. O documento indica que o currículo deve ser orientado pela formação de sujeitos capazes de pensar e intervir no mundo de forma ética, crítica e propositiva (Brasil, 1998b), reconhecendo a necessidade de que o Ensino Médio promova não apenas a instrução acadêmica, mas também que possibilite o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam ao jovem elaborar seu papel no mundo contemporâneo. A proposta pedagógica enfatiza uma formação voltada à construção de identidades e à tomada de decisões conscientes sobre o futuro, estabelecendo as bases para a consolidação do Projeto de Vida nas políticas educacionais.

Esse componente ainda não estava amplamente desenvolvido na Resolução CEB nº 3/1998 (Brasil, 1998b), mas sua presença indireta já era indicativa de um deslocamento significativo na política curricular da época, pois ela apresentava de forma subentendida o Projeto de Vida, quando mencionava sobre as disposições da organização curricular. Ela orientava os conteúdos para estarem articulados à vida cotidiana do estudante, sintonizados com os interesses e escolhas dos estudantes, harmonizados ao desenvolvimento das competências (Brasil, 2018a).

Saliente-se que o objetivo central dessa proposta era o desenvolvimento de competências, tendo em vista o intuito de “[...] vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Brasil, 1998b, p. 01)

O termo Projeto de Vida já se aproximava de sua ideia atual nos artigos 4º, 6º e 7º. O Art 4º torna evidente a questão pensamento crítico, comunicação e integração teoria-prática. Isso dialoga diretamente com o Projeto de Vida, que exige desenvolver essas competências para que os estudantes elaborem metas claras e mobilizem ações para atingi-las.

As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento [...] (Brasil, 1998b, 220).

O Art 6º menciona sobre os princípios pedagógicos da identidade, autonomia e protagonismo juvenil. Nesse trecho, as Diretrizes propõem em seus pilares pedagógicos que o aluno seja responsável pelo seu próprio percurso formativo. Dessa forma, fica evidente que: “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio” (Brasil, 1998b, p. 221).

O Art 7º explicita esse protagonismo ao definir que as redes de ensino deveriam buscar a melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social, admitindo as escolhas feitas pelos próprios estudantes, a partir das características do aluno. Isso possibilitaria a eles alternativas, segundo a base nacional curricular, sendo admitidas as opções feitas pelos próprios alunos. “Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social” (Brasil, 1998b, p. 221).

Dessa forma, entende-se que, ainda que o termo Projeto de Vida não fosse utilizado de maneira explícita no texto legal, reconhecido como um componente curricular, os dispositivos supracitados, especialmente os Artigos 4º, 6º e 7º, já adiantavam a ideia dos elementos que hoje são entendidos como centrais nesse componente curricular. Eles podem ser assim descritos: a autonomia, o protagonismo, o pensamento crítico e a articulação entre saberes escolares e projetos pessoais.

Outras reformas vieram para adequar o Ensino Médio aos parâmetros que se impunham, antes das reformas mais recentes de 2017 e de 2024. Os estudos de Camargo, Favaro e Semzezem (2021) chamam atenção ao destacarem a relação entre a Lei Federal nº 13.415/2017 e o movimento reformista iniciado na década de 1990, ao revisitarem os Decretos nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004. As autoras analisaram o percurso que resultou na aprovação da Reforma do Ensino Médio de 2017, verificando seus antecedentes e suas relações com os Ensinos Médio e Profissional.

Na sequência, são analisadas as características gerais que foram instituídas nos Decretos supracitados, estabelecendo a relação desses dispositivos normativos com a formulação e os fundamentos da futura lei de 2017, evidenciando assim sua influência nas atuais reformas do Ensino Médio brasileiro.

O Decreto nº 2.208/1997 instituiu normas para a Educação Profissional no Brasil, fundamentado na LDB. A sua publicação ocorreu em 17 de abril de 1997 e ele foi promulgado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A década de 1990 é indispensável para compreender melhor as origens e elementos motivadores dessa reforma, já que o Decreto nº 2.208/1997 tinha como objetivo estabelecer a educação profissional para atender a função das novas exigências econômicas e de preparo para o mercado de trabalho.

Coadunando com o previsto no inciso I, do Art. 1, foi atribuído o seguinte objetivo para a educação profissional: “[...] promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (Brasil, 1997, s. p.).

Em síntese, o Decreto foi demarcado pela fragmentação do Ensino Médio e do Ensino Técnico, evidenciada, por exemplo, em seu artigo 5º, que estabelece: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997).

Isto é, o decreto não possibilitava a existência de cursos integrados, no qual o estudante tivesse a possibilidade de cursar, simultaneamente, as disciplinas de formação geral do Ensino Médio e Ensino Profissional, inseridos no mesmo arranjo curricular. Essa concepção coaduna com a análise de Ferretti (2018, p. 28, grifos

nossos), ao discutir o “[..] o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico [...]”.

Como vimos anteriormente, a dinâmica do capital mundializado impunha então reestruturações abrangentes e o ideário neoliberal avançava por intermédio de incentivos de organismos internacionais, alterando as políticas educacionais. Elas foram alvo de intensas reformas, colocando a educação mundial em pauta. Diante da realidade vigente, com a crescente precarização das relações de trabalho e o avanço do desemprego em larga escala mundial, salientamos a propagação de um elemento cada vez mais presente na educação escolar: a atitude empreendedora, que passou a ser centralizada nos documentos internacionais.

A Unesco focou nessa diretriz, advogando que a formação empreendedora possibilita aos jovens: “[...] a procura de soluções criativas e autônomas para sobreviver” (Mendonça; Favaro; Tumolo, 2024, p. 282). Os autores identificam que, sob essa lógica, de formar sujeitos aptos para se reinventar na sua atitude empreendedora, em 2004 foi acrescentado ao Relatório de Delors, de 1998, o quinto pilar, sendo ele o “aprender a empreender”.

Assim, em 2004, no contexto do *Movimento Educação para Todos*, a Unesco, por meio da publicação do “*Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe*” (PRELAC), introduz uma ampliação da proposta pedagógica delineada no Relatório Delors. Nesse novo documento é sugerido o quinto pilar da educação, que se soma aos quatro já instituídos, com o intuito de responder aos desafios emergentes de um mundo em constante transformação (Unesco, 2004). Nas suas palavras,

Implica contribuir para discernir qual é o sentido da educação num mundo de incerteza e mudança. É preciso agregar, às aptidões que oferece a educação atual, abordagens para o exercício da cidadania e para a construção de uma cultura de paz. Os quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors são um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. O PRELAC explicita, por sua importância, um pilar adicional: aprender a empreender (Unesco, 2004, p. 9).

Com base no documento oficial da Unesco, o pilar adicional “aprender a empreender”, denominado como um pilar na aprendizagem mundial, indica a contundente inserção do empreendedorismo no âmbito da educação. Essa discussão vinha sendo construída ao longo dos anos e agora é diretamente influenciada por entidades econômicas de ordem mundial. Entre as discussões sobre esse pilar,

enfatiza-se o processo de aprendizagem, em sintonia com o *aprender a aprender*, além dos parâmetros de uma formação adaptativa para a educação dos indivíduos. O próprio documento evidencia que “A nova economia e a constante adaptabilidade se transformam em sinônimos cada vez mais próximos” (Unesco, 2004, p. 30).

Em conformidade com Mendonça (2024), verifica-se que o termo *empreendedorismo*, introduzido como um novo pilar, consiste em um termo polissêmico, ou seja, possui uma variedade de sentidos. Os estudos da autora apresentam as diferentes concepções de empreendedorismo na economia, pois o termo tem suas raízes nos aspectos econômicos. Dessa forma, sua pesquisa permite compreender o sentido de empreendedorismo. O termo empreendedor, segundo Mendonça (2024, p. 20-21), vincula o “[...] indivíduo como responsável por mudanças nas condições econômicas, envolvendo ações do sujeito para adequação e readequação de contextos já existentes”.

Essa concepção dialoga com o pensamento de Chiavenato (2012) e dos documentos oficiais, que articulam o ato de empreender à iniciativa e à capacidade de inovação, sendo aspectos que impulsionam a criação de “asas” para o espírito empreendedor. Nessa concepção, o empreendedor

[...] não é somente um fundador de novas empresas, o construtor de novos negócios ou consolidador e impulsionador de negócios atuais. Ele é muito mais do que isso, pois proporciona a energia que move toda a economia, alavanca as mudanças e transformações, produz a dinâmica de novas ideias, cria empregos e impulsiona talentos e competências. Mais ainda: ele é quem fareja, localiza e rapidamente aproveita as oportunidades fortuitas que aparecem ao acaso e sem pré-aviso, antes que outros aventureiros o façam (Chiavenato, 2012, p. 3).

Postas essas considerações, nessa visão destaca-se que o vocábulo “empreendedor”, originado do francês *entrepreneur*, refere-se àquele sujeito que valoriza o “empreender e protagonizar”, que assume riscos e inaugura algo genuinamente novo, o que reforça a centralidade desse sujeito no dinamismo e na renovação dos cenários sociais, mas principalmente, econômicos (Chiavenato, 2012). Esse pilar vai ser um dos elementos chave na proposta formativa do Projeto de Vida atual, como veremos mais adiante.

Retornando ao território nacional, ao seguirmos a linha analítica acerca das Reformas antecedentes a 2017, observa-se uma mudança na conjuntura política em 2003, na transição do governo de FHC para o governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Uma das principais ações educativas nesse momento político foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997). Após ampla discussão, foi editado e publicado, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004).

A formulação do Decreto de 2004 trouxe algumas mudanças na organização dos Ensino Médio e Profissional no Brasil, visando superar as restrições do texto revogado. A legislação supracitada sinalizou uma mudança para atrelar/harmonizar a Educação Profissional à Educação Básica, resultando em uma articulação entre formação técnica e Ensino Médio, conforme os dispositivos da LDB (Camargo; Semzezem, 2021).

Essa regulamentação fica clara no disposto no Art. 14 do referido decreto. “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (Brasil, 2004, s, p.). Importante salientar que, apesar do avanço na formulação do Decreto, ele manteve a possibilidade de realizar essa formação profissional de forma concomitante ou separada do Ensino Médio.

Nos anos seguintes houve uma nova tentativa de alteração no Ensino Médio, com a proposição do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 (Brasil, 2013), apresentado durante o governo Dilma Rousseff (2011-2015), que teve sua tramitação estendida por quatro anos na esfera pública.

A proposta do PL nº 6.840/2013 foi encaminhado por uma Comissão Especial ligada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e visava a alteração da estrutura da LDB de 1996 (Ferretti, 2018). Segundo a ementa, ela *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências* (Brasil, 2013).

O PL desenvolvido pela Comissão Especial (Ceensi), destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, propunha uma significativa reforma, alterando a LDB. Dentre as mudanças previstas estava a ampliação da carga horária, pois o CEENSI afirmava que sua carga horária era muito reduzida, ao comparar com outros países.

Nas pesquisas realizadas, constataram que: “Enquanto nos países da OCDE a média de horas-aula diárias é de 6 horas, no Brasil é de 4,3 horas, conforme declarado

nos censos" (Ceensi, 2013, p. 42). Sendo assim, a proposta era aumentar de 800 horas atuais para 1.400 horas anuais no Ensino Médio, com implantação gradual conforme o Plano Nacional de Educação (PNE).

O Art. 24, inciso I, decretava que:

[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Ceensi, 2013, p. 81).

Outro elemento a salientar, dentre essas mudanças previstas, foi acerca da alteração do Ensino Médio noturno. A oferta do ensino noturno foi um dos temas amplamente discutidos pela Ceensi, exigindo atenção especial em sua abordagem. Defendia-se que essa modalidade deixasse de ser tratada como alternativa padrão e passasse a ser adotada apenas em situações excepcionais.

Ou seja, sua destinação devia restringir-se a estudantes que, por motivos devidamente justificados, estivessem impossibilitados de frequentar o Ensino Médio no período diurno. Sendo assim, o PL restringiu aos alunos menores de 18 anos a matrícula no Ensino Médio noturno (Brasil, 2013).

Coadunando com o parágrafo supracitado, o PL pensou no currículo e carga horária do Ensino Médio noturno, pois tinha o intuito de manter os currículos equiparados, assegurando uma aprendizagem de qualidade também para aqueles alunos. Na sua concepção, a qualidade da formação noturna deveria ser equivalente à do ensino diurno, sem perdas no que se refere aos conteúdos e às práticas pedagógicas.

Dessa forma, a previsão era que o Ensino Médio noturno seria constituído por quatro anos, com uma jornada diária de três horas, considerada adequada à realidade dos alunos que conciliam estudo com trabalho e chegavam à escola após um dia exaustivo. Considerando isso, "[...] estabelece que o ensino médio noturno tenha sua duração estendida para quatro anos, com uma jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno [...]" (Ceensi, 2013, p. 95).

De acordo com Borduchi (2021), a análise do processo deliberativo em torno do Projeto de Lei de 2013 evidencia uma participação desigual, marcada pela predominância de representantes do setor privado. Em contrapartida, a presença de

sindicatos e movimentos sociais foi reduzida, o que, segundo o autor, limitou a participação democrática.

Sendo assim, a análise de Borduchi (2021) referente ao PL indica que sua tramitação privilegiou interesses hegemônicos, deixando em segundo plano as demandas de setores historicamente ligados à defesa da educação pública. Dessa forma, o PL de 2013, ao propor alterações consideráveis na política educacional, acabou sendo interpretado como expressão de um modelo de governança mais aberto às pressões do mercado do que às reivindicações sociais, consolidando um processo marcado por assimetrias de poder e pela fragilização da participação democrática.

Conforme sinaliza Borduchi (2021, p. 154-155)

O Projeto de Lei nº 6.480, de 2013, de relatoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT), mostrou essa divisão entre a base popular do partido e a ação parlamentar. O projeto tinha, entre suas marcas principais, as indicações de movimentos da sociedade civil, compreendidos por setores financeiros e do empresariado, como também de organismos internacionais, caracterizando-se como uma reforma empresarial da educação [...]

Mediante o exposto até o momento, observamos que o conceito de Projeto de Vida na educação brasileira nem sempre ficou explícito, mas foi se configurando gradativamente, como resposta dada às proclamadas demandas contemporâneas por uma formação integral que valorizasse, além da aquisição de conhecimentos acadêmicos, o desenvolvimento das dimensões “pessoais, sociais e éticas” dos educandos. Essa abordagem tem ganhado força, especialmente no século XXI, à medida que os sistemas educacionais, pressionados por transformações sociais, tecnológicas e econômicas, defendem a importância de formar sujeitos capazes de planejar e conduzir suas vidas de forma “autônoma, responsável e solidária”.

Conforme constatado por Baggio e Silva (2023), em 2015 o tema voltou a ganhar maior destaque. Em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e o documento fez referência ao Projeto de Vida. Nessa versão preliminar, ele foi abordado como uma forma de direcionamento para o aluno, desde o aspecto pessoal até o social, sendo desenvolvido e trabalhado a partir da vocação do estudante.

O documento expressa como o Projeto de Vida foi tratado e conceituado na versão de 2015, indicando sua função formativa para os jovens. Dentre os objetivos educacionais para os educandos consta o seguinte:

. 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. 08, grifos nossos).

O Projeto de Vida teve seu reconhecimento estendido para a segunda versão da BNCC, de 2016. Ela organizava o currículo da Educação Básica e dava ênfase na análise de como os alunos aprendem, apontando o papel de cada área do conhecimento. Os componentes curriculares apresentavam objetivos específicos de aprendizagem, que poderiam ser desenvolvidos de formas diferentes, podendo variar conforme as particularidades de cada disciplina. Em outras palavras, os objetivos de aprendizagem estavam sintonizados aos objetivos comuns definidos pelas diretrizes educacionais (Brasil, 2016).

No caso do Ensino Médio, assim como no Ensino Fundamental, de início realiza-se uma apresentação geral da etapa, incluindo o perfil dos estudantes e as dimensões formativas estipuladas pelas DCNEM, sendo elas: Trabalho, Ciência, Tecnologia, Cultura. A princípio, essas dimensões são definidas na BNCC em quatro eixos de formação, que articulam o currículo ao longo de toda a etapa. Eles incluem: Letramento e capacidade de aprender, Solidariedade e sociabilidade, Pensamento crítico e Projeto de Vida, Intervenção no mundo natural e social (Brasil, 2016). Com evidência, o documento explicita os dois últimos eixos, que: “[...] apresentam diferenciações em relação àqueles do Ensino Fundamental, dadas as especificidades do 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 Projeto de Vida também foi apresentado como um suporte de formação, a fim de promover: “[...] 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).

Consequentemente, ele seria capaz de orientar o aluno a assumir o protagonismo juvenil de seu futuro, projetando seus planos, visando a sua vida pessoal, acadêmica e profissional (Aguiar *et al.*, 2024). Torna-se importante destacar que, em toda essa formação do Projeto de Vida, o documento expressa que o principal

intuito é que ele possibilite que os estudantes “[...] desenvolvam sua capacidade de se organizar, definir prioridades e metas e perseverar para alcançar seus objetivos, com motivação e resiliência para vencer” (Brasil, 2016, p. 493, grifos nossos).

Vale ressaltar que essas duas versões da BNCC, elaboradas em 2015 e 2016, não foram aprovadas. Somente em 2017 foi aprovada a BNCC referente à Educação Básica, contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sem a integração do Ensino Médio, pois isso seria feito em 2018, após a aprovação da reforma de 2017.

Consideramos que essa análise possibilitou uma compreensão mais profunda acerca das origens do Projeto de Vida no Ensino Médio, abordando sua gênese e consolidação nas políticas educacionais do Brasil. Dando prosseguimento à pesquisa, o próximo subitem se debruçará em uma análise das reformas educacionais que impactaram diretamente essa temática.

Sendo assim, busca-se examinar os dispositivos legais instituídos pela Lei Federal nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), bem como as alterações promovidas na BNCC-EM e na normativa atual, conhecida por ‘reforma da reforma’, constituída pela Lei nº 14.495/2024 (Brasil, 2024). Buscamos desse modo evidenciar suas implicações para a organização curricular e para a efetivação do Projeto de Vida no Ensino Médio.

2.3 Reformas do Ensino Médio de 2017 e 2024, BNCC de 2018 e o Projeto de Vida

O movimento reformista atual ganha maior concretude com o processo de reforma do Ensino Médio, consolidado pela promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que marca uma inflexão decisiva na organização curricular da etapa final da Educação Básica.

É nesse novo arranjo normativo e curricular que o Projeto de Vida ganha destaque como elemento estruturante. A Lei nº 13.415/2017 introduz a ideia de que os estudantes devem ser apoiados na elaboração e no desenvolvimento de seus próprios projetos de vida, o que implica considerar seus interesses, aspirações e singularidades. Nos termos da lei, esse reconhecimento não apenas valida a importância da dimensão subjetiva no processo educativo, como também reforça o papel da escola como espaço de escuta, acolhimento e orientação (Brasil, 2017).

Ferretti (2018) destaca que, desde sua implementação, a Reforma do Ensino Médio foi marcada por críticas, principalmente porque ela ignorou os debates

históricos e, sobretudo, por sua instituição de forma autoritária, impactando em intensas movimentações estudantis, da comunidade científica e escolar, contrárias ao seu conteúdo. Ele enfatiza que:

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta (Ferretti, 2018, p. 25-26).

A Lei Federal nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, adotou amplas medidas, desde a ampliação na carga horária até a reestruturação curricular. O Art. 24, em seu *caput*, estabelece que a carga horária mínima anual do Ensino Médio deve ser ampliada de forma gradativa até alcançar o objetivo de 1.400 horas anuais. Para viabilizar essa mudança, a legislação determinou que a ampliação passasse da carga horária de 800 para 1000 horas anuais de carga horária, vigente a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Além da ampliação da carga horária, a reforma do Ensino Médio instituiu uma nova estrutura curricular, dividida em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). O que merece ser salientado nessa nova organização é o ingresso dos IF. “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (Brasil, 2017, s. p.).

Com base nessa organização em duas partes, o currículo se estruturou por áreas de conhecimento obrigatórias, amparadas nas definições da BNCC-EM (FGB); e a outra parte ficou composta pelos itinerários formativos flexíveis, sendo que o aluno, supostamente, faria a escolha da sua área de preferência específica. Entre as áreas do conhecimento, elenca-se I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, conforme rege a Lei Federal de 2017.

Um aspecto foi alvo de duras críticas: a limitação da carga horária da parte comum ao “máximo”, não podendo ser excedida a carga horária superior a 1.800 horas para a parte destinada ao cumprimento da BNCC-EM (Brasil, 2018b).

Já entre os IF, incluiu-se também a formação profissional. Acerca das áreas do conhecimento de linguagens e tecnologias nos IF, os alunos têm a possibilidade de aprofundar seu conhecimento em diferentes linguagens, em contextos sociais e

trabalho. Isso pode se dar, conforme a BNCC-EM, “[...] estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias” (Brasil, 2018b, s.p.).

Em relação ao aprofundamento em matemática e suas tecnologias, o conhecimento desse IF seria a partir de conceitos matemáticos, possibilitando aos estudantes “[...] resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos” (Brasil, 2018b, s.p.). Ao dispormos sobre as ciências da natureza e suas tecnologias, conforme fosse de preferência dos estudantes, o aprofundamento relacionado a essa determinada área do conhecimento no IF compreenderia:

[...] estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia (Brasil, 2018b, s.p.).

O IF de aprofundamento em ciências humanas e sociais aplicadas estudaria “[...] relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2018b, s.p.). Por fim, entre os IF, incluiu-se também a Formação Técnica e Profissional. Esse itinerário de aprofundamento possibilitaria:

[...] a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação (Brasil, 2018b, s.p.).

Com essa nova estrutura curricular, determinada pela reforma de 2017, houve também uma flexibilização das disciplinas obrigatórias. Sendo assim, as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias em todos os anos, e continuaram somente como conteúdos previstos. “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente

estudos e práticas” (Brasil, 2017, s. p.). Com essa flexibilização, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática continuaram como disciplinas obrigatórias do percurso formativo na última etapa da Educação Básica (Brasil, 2017).

No rol dessas mudanças, com a implementação da Lei nº 13.415/2017, os currículos de Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, possibilitando aos estudantes a elaboração do seu Projeto de Vida, para o pleno desenvolvimento de sua formação em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Dessa forma, o Projeto de Vida passou a integrar o currículo do Ensino Médio, especialmente no interior dos itinerários formativos.

O reconhecimento formal do Projeto de Vida como elemento curricular se consolida em 2017, com a promulgação da referida lei, marco legal da Reforma do Ensino Médio. A reforma foi complementada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), que seguiu a organização em duas etapas.

A primeira é a FGB, pautada no desenvolvimento das competências gerais básicas, sendo composta por: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A segunda etapa é constituída por IF, denominados como a parte “flexível do currículo”, que está subdividida por áreas do conhecimento e pela formação profissional e tecnóloga, conforme a “preferência” do estudante. Os IF devem estar emparados em quatro eixos em sua organização: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Brasil, 2018b).

A estrutura curricular do novo Ensino Médio sustenta-se, portanto, na flexibilização como princípio de organização curricular, alegando que isso dá possibilidades a propostas pedagógicas que atendam às múltiplas expectativas exigidas pelos jovens em formação e às demandas da sociedade contemporânea, permitindo uma educação integral em consonância com o desenvolvimento da elaboração dos seus projetos de vida. Como se verifica, o princípio da flexibilização consolidado na organização do trabalho típica do toyotismo se estende à educação. Além disso, saliente-se a presença do empreendedorismo como eixo dos IF.

A cada nova proposta educacional, como se constata, há um discurso positivo que acena com soluções certeiras, mas os resultados não tem sido os prometidos. Esse cenário não se restringe à educação pois, por intermédio da utopia na análise

social, sustentada em afirmações superficiais, mas sedutoras, de liberdade de escolha, autonomia e formação de valores, precarizam-se as condições de vida dos trabalhadores. Favacho (2020, p. 29) enfatiza que: “[...] foram necessárias a alteração e a perda de direitos conquistados”, defendendo-se a denominada flexibilização, “[...] para que uma nova forma de relação, mais precária, passasse a ser aceita [...]”.

O fato é que a reforma de 2017 alterou substancialmente a LDB e se vinculou à organização da BNCC-EM, ao propor os itinerários formativos, os quais devem contemplar os interesses, aspirações e contextos dos estudantes. Em função disso, verifica-se nos documentos a proeminência do Projeto de Vida, especialmente no currículo das juventudes.

Uma vez que o Projeto de Vida é citado nas competências gerais da BNCC (2018), infere-se que esta precisa estar presente nas três etapas da Educação Básica, entretanto, não teve grandes desdobramentos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, ganhando, todavia, proeminência na definição dos itinerários formativos do Ensino Médio (Oliveira; Sousa; Ens, 2025, p. 30).

Nessa normativa, os currículos devem incluir estratégias para que o estudante “construa seu projeto de vida”, institucionalizando o termo e lhe conferindo centralidade (Brasil, 2018c). Desse modo, a formação integral passa a ser orientada por três grandes frentes: a BNCC, que compõe a FGB; os IF, a parte flexível; e o Projeto de Vida, este como eixo transversal e articulador desses elementos.

O parágrafo único do Artigo 2º *dispõe sobre as aprendizagens essenciais que compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho* (Brasil, 2018c).

É importante destacar o conteúdo do inciso VI desse artigo, porque ele sintetiza os princípios que sustentam a proposta do Projeto de Vida no Ensino Médio. Trata-se de um dispositivo que propõe a valorização da diversidade de saberes, o reconhecimento das experiências culturais e a articulação entre conhecimento, cidadania e escolhas profissionais, com base em uma formação orientada pela autonomia e responsabilidade. Em síntese, esse trecho explora a ideia de um percurso educativo que considera os sujeitos em sua formação integral, promovendo o protagonismo juvenil em sintonia com a formação escolar e os projetos individuais dos estudantes. Essa perspectiva é exposta no seguinte trecho da BNCC-EM:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018b, p. 04).

A BNCC-EM se ampara na perspectiva de reconhecer a importância de o estudante refletir sobre si mesmo, sobre suas escolhas e sobre sua inserção no mundo. Nesse sentido, a ideia de Projeto de Vida passa a compor o núcleo estruturante das práticas pedagógicas, reconhecendo o estudante como sujeito protagonista de sua trajetória. A ênfase na “flexibilidade curricular”, na diversificação dos itinerários formativos e no “protagonismo juvenil” são indicativos dessa virada paradigmática, que reposiciona o papel da escola na mediação entre saberes escolares e experiências de vida.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a *flexibilidade como princípio de organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus *projetos de vida* (Brasil, 2018b, p. 468, grifos nossos).

A reforma de 2017, todavia, teve ampla resistência de docentes, comunidade escolar e movimentos estudantis, que vinham denunciando os impactos negativos da nova organização curricular do Novo Ensino Médio e exigindo sua revogação.

Noticiado pela Revista Carta Capital, o artigo intitulado *Não podemos admitir novos retrocessos no Ensino Médio brasileiro*, retrata a movimentação intensa e o anseio social de amenizar esses retrocessos na educação brasileira. Para Cort *et al.* (2021, s. p.), “[...] foi com a sua concretização no chão das escolas brasileiras que os efeitos negativos da reforma se tornaram mais visíveis”.

A reforma expôs as desigualdades e precariedade na oferta dos IF, além de um fatiamento excessivo da carga horária destinada à FGB, sendo ela antes composta por disciplinas clássicas. As discussões se intensificaram, levando o Ministério da Educação (MEC) a rever pontos fundamentais da legislação anterior.

Mediante inúmeras e contundentes críticas à reforma de 2017, pelo seu caráter impositivo, por seus limites curriculares, dentre outras questões, aumentou a expectativa de sua revogação com o atual mandato do governo Lula (2023-). Apesar disso, a reforma não foi revogada e o Novo Ensino Médio transitou por mais uma recente alteração, a fim de responder às pressões da comunidade científica e escolar.

A proposta de alteração do Novo Ensino Médio, relatada pelo deputado federal Mendonça Filho (União-PE), no âmbito do Projeto de Lei nº 5.230/2023, foi encaminhada à votação na Câmara dos Deputados. A tramitação legislativa da reforma do Ensino Médio delineia os embates políticos em torno da proposta.

Isso porque, após aprovação na Câmara dos Deputados, a tramitação do PL seguiu para análise e confirmação no Senado Federal. O texto original, contudo, foi objeto de alterações substanciais durante sua tramitação. Ocorreu uma nova elaboração do texto, na qual ele passou por outra análise. Conforme noticiado pela Carta Capital (2024, s. p.):

[...] houve confusão devido à votação simbólica (sem contagem nominal) dos pontos que o relator rejeitou na versão aprovada pelo Senado. Ao fim da sessão, alguns deputados de esquerda, que defendiam acolher as alterações promovidas pelos senadores, solicitaram o cancelamento da votação, mas o presidente da Câmara, Arthur Lira (PP-AL), negou prontamente a demanda.

Ele foi finalmente encaminhado para sanção do presidente Lula, que promulgou, em 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945, em vigor. Ela institui a chamada “reforma da reforma” do Ensino Médio no Brasil (Cássio, 2024).

A Lei nº 14.945/2024 revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, ao estabelecer algumas mudanças para o Novo Ensino Médio Brasileiro para o ano letivo de 2025, se estendendo gradualmente aos estudantes da última etapa da Educação Básica. Entre as principais questões mantidas por essa legislação estão a ampliação da carga horária mínima anual, a flexibilização curricular por meio dos IF e a introdução de áreas de conhecimento integradas a uma FGB.

A partir da reforma sancionada em 2024, a distribuição da carga horária foi o alvo da mudança mais expressiva, resultando no aumento da parte comum. A legislação determina a ampliação da carga horária da FGB, que teve o aumento de seu mínimo para 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas e, consequentemente, enxugou o espaço destinado aos IF (Brasil, 2024a).

Na sequência, os IF foram organizados e se mantiveram como parte integrante do currículo, possibilitando que estudantes optem por sua preferência. Fica assim proposta a escolha de aprofundamentos em áreas específicas do conhecimento, dentre elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2024a).

Ficou evidente uma alteração nas disciplinas obrigatórias, vinculadas à BNCC, sendo um dever seu cumprimento. Ficou estipulado assim que disciplinas obrigatórias sejam cursadas durante a jornada de formação básica. Dentre elas estão:

I - Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024a, s.p.).

Outra mudança foi a definição da não obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola, como opção de Língua Estrangeira aos estudantes. O texto legal confere maior flexibilidade a essa escolha, deixando claro que fica a critério dos sistemas de ensino a oferta. Dessa forma, com base na lei federal, fica estabelecido que: “Os currículos do ensino médio poderão oferecer outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2024a, s. p.).

A nova legislação preserva o componente Projeto de Vida em sua estrutura curricular. O Art. 35, ao tratar da organização do Ensino Médio, estabelece que este nível de ensino será composto pela FGB e pelos IF. Ao se tratar de currículo no artigo supracitado, no parágrafo 2º, há uma descrição específica sobre o Projeto de Vida, definindo-o como um componente curricular importante, pois assume o compromisso de desenvolver o autoconhecimento, a autonomia e o fortalecimento do protagonismo juvenil.

Esses pilares são apresentados como essenciais para a construção e efetivação de trajetórias de vida conscientes e harmonizadas às escolhas individuais e às demandas da sociedade contemporânea. Sendo assim, a lei determina que as instituições educacionais devem assegurar aos estudantes:

[...] oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas

dimensões física, cognitiva e **socioemocional**, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024a, s. p., grifos meus).

Entre esses pilares, que devem ser desenvolvidos como parte de uma formação integral, merece destaque o desenvolvimento socioemocional que integra o componente curricular. A Lei nº 14.945 e a BNCC-EM orientam que Projeto de Vida deve estar estruturado com as competências socioemocionais, articuladas ao termo *resiliência*, entendido como: “[...] capacidade do ser humano responder de forma positiva às demandas da vida quotidiana, apesar das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento” (Silva Santos; Elsen; Lacharité, 2003, s.p.). Eles tornam-se assim termos hegemônicos mencionados nos documentos brasileiros.

Os estudos de Accioly (2021), ao localizar pesquisas e debates sobre as competências socioemocionais, verifica que sua estruturação foi liderada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Ele retrata algumas competências específicas, sendo elas: “[...] autogestão, resiliência, engajamento, amabilidade, curiosidade, organização, pensamento crítico, determinação, iniciativa social, empatia, tolerância ao estresse e imaginação criativa” (Accioly, 2021, p. 215). O IAS, menciona que o desenvolvimento socioemocional deve ajudar os estudantes a construírem seus Projetos de Vida. O Instituto deixa isso explícito em sua descrição:

É importante ressaltar aqui que as competências socioemocionais não são instrumentos para padronizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou embasar argumentos para a cultura que culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Longe disso, o desenvolvimento socioemocional tem relação direta com a concretização de projetos de vida respeitando a diversidade, a singularidade e a heterogeneidade entre as pessoas (Instituto Ayrton Senna, [s.d.], n.p.).

Quatro meses após a aprovação da reforma da reforma do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, foi homologada e publicada no Diário Oficial da União, em 13 de novembro de 2024. Ela atualizou as DCNEM com o objetivo de alinhar a formação dos estudantes às demandas contemporâneas e à legislação educacional vigente. As DCNEM (Brasil, 2024b) determinam os princípios de organização curricular e, dentre as mudanças instituídas pelas novas diretrizes, destaca-se a ênfase no Projeto de Vida, que se estabelece como uma estratégia curricular essencial ao longo de todo o Ensino Médio.

A seguir, expõe-se como o documento manifesta, em seus diversos dispositivos legais, a predominância desse componente curricular. O Art. 12, inciso I, reforça essa perspectiva ao evidenciar que o Projeto de Vida deve subsidiar os estudantes em suas escolhas e decisões de maneira articulada às múltiplas dimensões da existência. Cabe a esse componente orientar: “[...] suas escolhas e projetos para o futuro, numa perspectiva integrada, considerando dimensões da vida pessoal, familiar, comunitária e profissional, construindo a consciência que todo Projeto de Vida somente se realiza numa dimensão coletiva” (Brasil, 2024b, p. 7).

A inserção do Projeto de Vida ao longo de todo o Ensino Médio eleva-o a um componente curricular com estratégia formativa, essencial à construção de trajetórias significativas para os estudantes. O parágrafo único do Art. 12 deixa evidente essa intencionalidade, ao afirmar que sua oferta “[...] é estratégia curricular e poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio” (Brasil, 2024b, p. 9).

Essa diretriz evidencia que o Projeto de Vida deve englobar todas as áreas do conhecimento, o que requer uma abordagem pedagógica que o integre de forma articulada e coerente com os demais componentes curriculares. Já o inciso I do mesmo artigo trata da importância do acolhimento e da escuta ativa no início da trajetória estudantil, estabelecendo que é papel da escola oferecer suporte na identificação dos interesses e objetivos dos jovens. O objetivo é ofertar, “[...] no início da trajetória formativa no Ensino Médio: a orientação e apoio aos estudantes para a identificação de seus interesses, inclinações e objetivos, definindo a escolha do itinerário que mais se alinha a seu Projeto de Vida” (Brasil, 2024b, p. 9).

A leitura do inciso XXII permite perceber que o Projeto de Vida não se restringe a metas pessoais e imediatistas, mas propõe uma formação que dialogue com o mundo do trabalho, localizada nos âmbitos escolares. Posto isso, a legislação educacional recente orienta que ele é considerado

[...] como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho (Brasil, 2024b, p. 23).

Segundo as novas DCNEM, também foram definidas as diretrizes gerais relacionadas à estrutura curricular. Tais diretrizes estão em consonância com o que estabelece o capítulo I, artigo 9º, que encaminha os Princípios específicos que devem orientar a oferta do Ensino Médio, articulando-se de forma coerente com as determinações previstas no Parágrafo Único. Fica estipulado que:

[...] a organização curricular do ensino médio, estruturada de modo a promover a formação integral e integrada dos educandos, está organizada a partir da articulação e integração entre a formação geral básica e os itinerários formativos de aprofundamento e de itinerário de formação técnica e profissional.

Parágrafo único. a formação geral básica e os itinerários formativos não devem se constituir em blocos distintos e segregados de oferta curricular (Brasil, 2024b, p. 05).

Em concordância com o documento, ao seguirmos as disposições gerais da nova organização curricular e suas modalidades de oferta, os sistemas de ensino deverão garantir aos estudantes oportunidades de construção de seus Projetos de Vida. Essa orientação deve estimular projetos traçados para um possível futuro promissor, permitindo reflexões individuais e coletivas sobre desafios contemporâneos, história pessoal, participação social e escolhas para o futuro, considerando aspectos pessoais, familiares e profissionais, conforme o documento.

Com vistas à análise de nosso objeto de estudo, este capítulo permitiu identificarmos o Projeto de Vida nas normativas do Ensino Médio, compreendendo a sua gênese e consolidação nas políticas educacionais brasileiras e situando-o em meio à dinâmica social e econômica mais ampla.

Partimos de uma apreciação teórica sobre a concepção de juventudes e sua condição e realidade atual, situando-a em meio à realidade capitalista. Para isso, a análise também se amparou no Manifesto de Marx e Engels (2002), a fim de definir a sua distinção em classes sociais e situar nosso recorte de estudo nas juventudes das escolas públicas paranaenses, especialmente as da classe trabalhadora.

Na sequência, verificamos o contexto educacional brasileiro desde a década de 1990, que foi um cenário que demarcou a educação brasileira até a chegada da reforma de 2017. Por fim, nesse capítulo buscamos discutir as últimas reformas do Ensino Médio, de 2017 e 2024; a BNCC-EM, de 2018 e as DCNEM, trazendo o Projeto de Vida nesse cenário.

Esse movimento mais amplo de mudanças curriculares exigiu dos estados uma readequação de seus currículos, a fim de assegurar a articulação entre as normativas federais e as demandas educacionais locais. Em resposta a esse desafio, muitos estados elaboraram componentes curriculares específicos, com o título Projeto de Vida, estruturando-os com base em competências socioemocionais, habilidades de autogestão e orientações para o mundo do trabalho.

O estado do Paraná configura-se como um dos exemplos emblemáticos da efetivação do Projeto de Vida como componente estruturante do novo Ensino Médio. Devido à sua centralidade para nossa pesquisa, discutimos o caminho de sua implementação no capítulo a seguir.

3. CURRÍCULO ESTADUAL E PROJETO DE VIDA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PARANAENSE

A implementação da disciplina Projeto de Vida nos currículos estaduais, em consonância com as diretrizes da BNCC-EM e do Novo Ensino Médio, demandou dos estados a reelaboração de suas propostas curriculares. No caso do Paraná, o estado fez sua primeira reorganização em 2021-2022, seguindo os componentes curriculares da BNCC-EM (Brasil, 2018). Esse processo tem implicado tanto na reorganização da matriz curricular quanto na definição de diretrizes pedagógicas para a implementação da nova disciplina, o Projeto de Vida, voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de trajetórias de vida com significado pessoal, social e profissional.

Na seção 2 discutimos as origens da inserção do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro, aprofundando a análise nas políticas educacionais em âmbito nacional, desde a década de 1990 à reforma de 2017. Também realizamos algumas reflexões sobre a concepção de juventudes e a realidade capitalista na qual os jovens se encontram. No caminho da pesquisa, nos dedicamos a abordar sobre os antecedentes da inserção do Projeto de Vida no contexto nacional, até chegar às atuais reformas curriculares.

Tratamos agora, nesta seção, da realidade específica do Paraná, concentrando-nos inicialmente no seu contexto socioeconômico, para situar e compreender as suas diretrizes mais amplas das políticas educacionais.

Na sequência, ao caracterizarmos os documentos norteadores da educação das juventudes paranaenses, como o Referencial Curricular do Ensino Médio (RCNEM) paranaense (Paraná, 2021a), a Instrução Normativa Conjunta nº 04/2021 (Paraná, 2021b) e a Instrução Normativa Conjunta nº. 03/2025 (Paraná, 2025), estabelecemos seus vínculos com a conjuntura atual.

O estudo permite compreendermos a implementação desse componente curricular no estado paranaense, além de evidenciar a inserção significativa do Projeto de Vida, verificando o espaço que ele ocupa e seus objetivos explícitos no currículo do estado.

3.1 Contexto socioeconômico e as diretrizes educacionais nos governos paranaenses

Para compreensão do contexto normativo no Paraná, faz-se pertinente mencionar os aspectos econômicos, políticos e educacionais que constituem suas particularidades, em meio à totalidade mais ampla. Para isso, com base em Raiher (2021) e Franqui (2023), nos parágrafos adiante iremos discorrer sobre a esfera econômica do Paraná.

Na sequência, as discussões se concentram em revisitar as gestões de governo no estado do Paraná, a partir da década de 1990, evidenciando como tais fatores contribuíram para a efetivação do ideário neoliberal no cenário estadual. Por fim, serão discutidas as diretrizes mais recentes que inserem o Projeto de Vida na legislação educacional do Ensino Médio do Paraná.

Ao revisitarmos o contexto econômico do Paraná, identificamos que em meados da década de 1940 as principais fontes de economia estavam relacionadas à produção agrícola, destacando-se a expansão da erva-mate e, na sequência, a exploração da madeira e do café.

Franqui (2023) se concentrou em realizar uma retomada do contexto histórico no período da produção cafeeira no Paraná. A partir do século XX é demarcado o início da produção e da exportação de café no estado. Em conformidade com a autora, é possível afirmar que a construção da cafeicultura no Paraná foi um dos maiores empreendimentos, tendo potencializado a renda, além de impactar em território nacional.

A produção cafeeira movimentou a economia, trazendo outros trabalhadores e formando comércios. É oportuno frisarmos que, antes da expansão da agricultura, a economia paranaense estava “estagnada”, ou seja, em desenvolvimento restrito, sem grande dinamismo, conforme sinaliza Raiher (2011).

O Norte do Paraná se desenvolveu nesse aspecto de produção pela qualidade de seu solo, sendo terra fértil. Não podemos perder de vista que foi somente a partir do século XX que o café passou a ser comercializado, considerando que a produção poderia ser transportada via porto de Santos (Franqui, 2023).

As intensas oscilações políticas e econômicas no território nacional, que se sucederam à Proclamação da República, assim como as crises da produção de café, levaram alguns estados que tinham essa fonte de produção, a estabelecer um plano

de defesa de preços e controle da oferta do café. A autora supracitada menciona que “Esse cenário alterou profundamente a economia e a vida paranaense. A decadência das lavouras e a construção de estradas de ferro propiciaram o acesso à faixa de terras férteis, integrando a atividade cafeeira à economia do estado” (Franqui, 2023, p. 84).

Desse modo o café foi o ponto de partida para a crescente economia do Paraná. Já a ausência de infraestrutura e a dependência excessiva da agricultura limitaram a efetivação de um parque industrial forte. Consequências negativas ocorreram quando a produção cafeeira perdeu fôlego, pois o estado não conseguiu reter muitos dos capitais gerados, atrasando o avanço econômico frente a outras regiões nacionais. Apesar disso, a economia ia se diversificando.

A partir desse modelo inicial de sustentação “[...] a expansão do café, juntamente com a sua acumulação de capital, propiciou uma nova fase de desenvolvimento da economia paranaense, com a diversificação e o impulso inicial dos setores secundário e terciário” (Raiher, 2011, p. 58). Nesse sentido, com esse novo ciclo de avanços econômicos no Paraná, houve mais fontes de diversidade na economia, além da agricultura, alcançando o setor secundário, ou seja, da indústria, além de movimentar o setor terciário, de comércio e serviços.

O declínio da cultura do café exigiu do Paraná a filiação a um primeiro projeto, que foi o Projeto de Desenvolvimento Industrial do Estado, sob a responsabilidade da Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR). Isso auxiliou para que o Paraná transitasse de uma economia agrícola voltada ao café para uma economia industrial mais diversificada, amparada em políticas de substituição de importações e forte intervenção do Estado, o que se deu via CODEPAR/BADEP (Raiher, 2024).

Nos anos 1970 já houve uma grande expansão, mas foi nos anos de 1980 que esse desenvolvimento perdeu fôlego, com a crise econômica nacional. Considerando isso, o fato é que esse problema não foi exclusivo do Paraná, pois

[...] ocorreu com o resto do Brasil, a capacidade do governo em financiar os investimentos no setor produtivo foi reduzida, especialmente como resultado do esgotamento do padrão de financiamento. Como consequência, o Paraná apresentou um ritmo de crescimento econômico muito menor que o observado nos anos anteriores, embora ainda acima da média brasileira (Raiher, 2024, p. 59-60).

Com a inserção do Plano Real e a conquista da estabilidade monetária, somadas à abertura comercial, um considerável volume de capital externo passou a ingressar no país. O estado do Paraná se beneficiou desse acontecimento, gestando um novo ciclo de esforços destinado ao desenvolvimento industrial. Esse processo se deu especialmente pela concessão de diferentes incentivos de financiamentos, amparados em fatores como a localização geográfica estratégica, a melhoria da qualidade de infraestrutura e a existência de mecanismos institucionais adequados à expansão do setor industrial.

Frente a esse cenário, também foram incentivadas a modernização da agricultura e a expansão da agroindústria, além do fortalecimento do setor madeireiro e papeleiro, da ampliação da fronteira internacional e do desenvolvimento das vocações regionais. Investimentos expressivos foram direcionados ainda ao setor automobilístico e à indústria metal-mecânica, o que modificou o perfil industrial do Paraná (Raiher, 2024). Frente a essas movimentações, o Paraná se tornou a quinta maior economia do país em 2009, respondendo por quase 6% do PIB nacional.

No início da década de 2010 teve início um novo ciclo, marcado pela introdução do Programa Paraná Competitivo (PPC), destinado à atração de novos investimentos e à ampliação das atividades produtivas já existentes, com o objetivo de descentralizar regionalmente o setor industrial. Um dos seus principais mecanismos de atração foi o parcelamento do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) incremental, além de medidas voltadas ao aperfeiçoamento da infraestrutura, do comércio exterior e da capacitação profissional. Entre fevereiro de 2011 e dezembro de 2014, o PPC contabilizou a atração de mais de R\$ 22 bilhões em investimentos industriais privados, nacionais e multinacionais, distribuídos em 58 municípios paranaenses, com o Decreto nº 630/2011 (Ipardes, 2021).

Dessa forma, ao pensarmos numa sequência a dinâmica do desenvolvimento econômico industrial paranaense, podemos traçar algumas fases: de início, foi marcada pela evolução do setor primário, que garantiu o excedente monetário transferido para a indústria e seu encadeamento direto com a agricultura; na sequência, pela implementação de políticas industriais específicas, que impulsionaram a expansão do setor secundário; e, mais recentemente, pela ação estratégica do PPC, tornando o estado um dos principais polos industriais do Brasil (Raiher, 2024).

Com base nesse contexto de modernizações estruturais, é oportuno observarmos que as mudanças econômicas e produtivas não ocorreram de forma isolada, mas articulam-se diretamente com a esfera social e, com isso, com a questão educacional. Ao tratarmos do âmbito nacional, vimos em toda a estrutura da pesquisa que a educação pública passou a ser influenciada pelo neoliberalismo a partir da década de 1990, alinhada às reformas do Estado.

Os princípios econômicos e de influências neoliberais chegaram ao Paraná principalmente por intermédio da descentralização administrativa, de parcerias com a iniciativa privada, de avaliações padronizadas e da lógica de eficiência e redução de custos. Para compreender de forma mais ampla a dinâmica normativa no contexto paranaense, é necessário revisitar os diferentes governos do estado e destacar as medidas que contribuíram para a consolidação dessa política educacional e sua condução perante os distintos governos.

Conforme demonstrado por Sapelli (2003), a década de 1980 foi caracterizada pela transição do Estado desenvolvimentista para um Estado regulador e fiscalmente restritivo. Como visto, isso se deu em meio às pressões externas e internas advindas da crise da economia do estado, do país e da economia mundial, que impuseram políticas de ajuste, descentralização administrativa e contenção de gastos, sob o discurso de modernização e democratização.

Esse movimento, no entanto, revelou contradições estruturais: ao mesmo tempo em que se falava em ampliar a participação e a qualidade, a realidade apontava para a precarização das condições escolares e para a intensificação da lógica de eficiência e produtividade aplicadas ao setor educacional.

O estudo de Sapelli (2003) vem de encontro a esse subitem, pois ela concentrou-se em revisitar o estado a partir da década de 1980, verificando as ações dos governos paranaenses da década de 1990, articulando-os com a propagação do neoliberalismo. Ao analisarmos as normativas do estado do Paraná, a prevalência dessa orientação neoliberal prolongou-se ao longo de diferentes gestões.

Considerando as eleições para governador no estado do Paraná a partir década de 1990, disputada entre os candidatos: José Carlos Martinez (PRN), José Richa (PSDB), Henrique Pizzolato (PT) e entre Roberto Requião de Mello (PMDB) 1991 a 1994, em 15 de março de 1991, Roberto Requião de Mello (1991-1994) levou vitória entre os adversários nas eleições para governador no Estado do Paraná.

Logo nos anos iniciais de sua gestão realizou negociações internacionais com Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Segundo Sapelli (2003), essas negociações propostas estavam sintonizadas com o BM. Noda e Galuch (2018) mencionam que Requião realizou empréstimo para financiar a educação do Paraná, diretamente do BIRD. De acordo com Gonçalves et al. (2003, p. 88), esse financiamento ocorreu em dois momentos distintos: “[...] por primeiro, um financiamento para um projeto relativo ao 1º grau, [...] para, posteriormente dirigir-se ao BID solicitando recursos que permitissem o desenvolvimento do Projeto de Ensino Médio”.

O discurso neoliberal se manteve como força hegemônica no cenário político e econômico e seus mecanismos de influência também se fizeram presentes durante a gestão de Requião. Apesar da extensão da onda neoliberal, Requião fazia repúdio ao neoliberalismo, contrapondo-o a um modelo de estado provedor de bens sociais.

Não nos deixemos seduzir pela onda neoliberal que, hoje sabemos, simplesmente significou o desmonte da máquina pública em favor dos interesses de setores privilegiados da sociedade. O discurso neoliberal, aparentemente modernizante, na verdade, não passa do mais arcaico patrimonialismo, confundindo a coisa pública com as posses privadas dos detentores do poder. Aqui no Paraná, ao contrário, optamos por desfazer o mito do ‘fazedor de obras’ em prol de um conceito ético de administração, com criteriosa aplicação dos recursos públicos e estrito controle de gastos. A ousadia, ao invés de aplicá-la nos lances de rapina que caracterizam a onda ‘neoliberal’, preferimos praticá-la na seleção de programas de governo de perfil simples, mas eficazes, em áreas fundamentais para o desenvolvimento econômico e social, induzindo mecanismos para a melhor distribuição de renda e geração de empregos. Ao lado disso, investimentos públicos pesados na educação, segurança e saúde, garantindo à população os equipamentos básicos para uma vida melhor (Requião, 1991, s.p.).

Merece destaque a citação supracitada, momento em que Requião não apenas atribui críticas ao modelo neoliberal, mas também demonstra sua preferência por políticas voltadas às áreas que atendem, prioritariamente, aos cidadãos em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Não podemos perder de vista, que sua entrada na política paranaense ocorre em um momento especialmente favorável a esse tipo de discurso, o processo de transição democrática (Laibida, 2019).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que buscava ser opor as políticas neoliberais, a gestão de Requião foi atravessada por tensões inerentes ao contexto

político da época. A partir desses indicativos, vemos que o discurso de oposição ao neoliberalismo convivia com medidas que mantinham a lógica de racionalização dos recursos públicos e de seletividade na execução de políticas sociais.

A atuação do governo Lerner (1995–2002) não representou uma ruptura, mas, ao contrário, a continuidade e um aprofundamento ainda maior de um processo já em curso desde as gestões que o antecederam. Sapelli (2003) evidencia como, desde os anos 1990, os sucessivos governos do Paraná articularam-se às orientações neoliberais, expandindo e consolidando seus efeitos no campo educacional.

Nesse sentido, vale salientar, conforme Silva (1994, p.15), que a educação não sai ilesa dos determinantes do capital, pois a educação é “[...] alvo estratégico porque está envolvida com a produção da memória histórica e dos sujeitos sociais [...]. Sendo assim, logo no início do governo Lerner, sua gestão se concentra em atender às exigências do capital, nas esferas políticas, econômicas e educacionais.

Essa gestão não apenas seguiu, mas intensificou a lógica da Reforma do Estado dos anos 1990, aplicando-a à educação por meio de programas como o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE (destinado ao Ensino Fundamental) e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM (destinado ao Ensino Médio).

Essas políticas estavam alinhadas às exigências do capital financeiro internacional e às recomendações de organismos multilaterais, resultando em uma educação pública ajustada pela lógica neoliberal (Sapelli, 2003). Conforme sinaliza a autora, ambos programas foram negociados, o PROEM de forma fragmentada foi financiado pelo BID, e o PQE foi financiado pelo BIRD.

O PROEM, implementado no governo de Lerner, na realidade foi uma herança da primeira gestão de Requião (1991-1994). Ele tinha como objetivo: “[...] aumentar a eficiência, eficácia e equidade do sistema estadual de educação média, especificamente no que se refere à formação geral” (Paraná, 1996, p. 14). Ao ser implementado, todavia, revelaram-se contradições que iam além de sua proposta inicial, evidenciando ser “[...] mais ideológico e movido por interesses financeiros, do que funcional e produtivo para as metas que proclama” (Sapelli, 2013, p. 79).

Roberto Requião sofrera derrota eleitoral em 1998, quando disputou o governo do Paraná contra o então governador Jaime Lerner (PFL). Ao término do ciclo de Lerner, entretanto, Roberto Requião assumiu novamente a gestão do Paraná, em dois

mandatos distintos (2003-2006 e 2007-2010). Retornando a 2002, ele disputou o governo do Paraná, desta vez com Álvaro Dias, e venceu em segundo turno. Para os fins desta análise, a atenção é agora direcionada especialmente a esses dois últimos mandatos, iniciados em 2003 e 2007.

A extensão das políticas neoliberais foi se perpetuando, de gestão em gestão, embora Requião não possa ser considerado um neoliberal radical, mas sim um ator do campo liberal. Ao revisitarmos sua gestão, verificamos que os movimentos sociais, como a APP-Sindicato, desempenharam papel significativo na defesa de melhores condições para a categoria docente. O fato é que sua gestão tinha que equilibrar as promessas estatais com as restrições orçamentárias exigidas pela racionalidade neoliberal.

Sendo assim, entre os temas em pautas mais debatidos pela APP-Sindicato estiveram o plano de carreira docente, especialmente no contexto da implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), destinado a regulamentar o ingresso do magistério nível III no plano de carreira estadual (Camargo, 2024).

Também foi em sua gestão que o estado do Paraná, em 2008, elaborou uma Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica. É importante destacar que a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) contou com a participação efetiva de professores da rede estadual, assegurando representatividade no processo.

Essa ambivalência revela não apenas os limites da ação governamental diante de um paradigma dominante, mas também as estratégias de legitimação política que se construíam no âmbito da transição democrática brasileira, momento em que se revalorizavam as promessas de cidadania e participação social (Laibida, 2019).

Sob a ótica do discurso sedutor, de modernização e eficiência, o governo Carlos Alberto Richa, conhecido como Beto Richa, aprofundou a agenda neoliberal na educação. Ele assumiu a gestão como governador do Paraná em 2011, após ter sido eleito no 1º turno, em 2010, pelo PSDB. Seu governo foi marcado pela égide “Saber ouvir, saber falar – Novas ideias para novo Paraná”, divulgada por intermédio do seu plano de governo 2011-2014. Esse plano de governo expressou logo de início suas diretrizes, que estavam amparadas em: planejamento, economia e qualidade. Na sequência apresenta os seus princípios pautados em: ética na política, respeito aos cidadãos e controle orçamentário (Furlanete, 2019).

Conforme as diretrizes do seu plano de governo, iremos nos concentrar nas intenções de Beto Richa especificamente na esfera educacional. Ao recorrermos aos seus planos de metas destinados à educação, merece destaque a seção na qual se encontra o seguinte trecho: “Educação será prioridade absoluta no Governo Beto Richa” (Metas de Governo, 2010, p. 113, grifos nossos).

É importante observarmos as incoerências ao equipararmos o que foi dito *versus* o que foi feito em relação à educação na gestão de Richa. Ao visitarmos algumas evidências de seu plano de governo, a prioridade era uma educação: “[...] para toda a população paranaense, assumida como um *Bem Público* e um *Direito Humano Fundamental*, assegurando a equidade no acesso à escola e ao conhecimento de qualidade, a ser promovido com resultados efetivos de aprendizagem” (Metas de Governo, 2010, p. 113, grifos do autor).

Atribuímos aqui uma ênfase à seguinte frase: “resultados efetivos de aprendizagem”, pois o que deve ser ponderado é que os resultados externos, ou seja, as notas IDEB, é que são priorizadas, e não o ensino-aprendizagem dos alunos. Silva Júnior (2016, p. 115) constata o entendimento sobre educação nesse plano de governo de Richa, que se atenta aos resultados quantitativos, “[...] uma vez que as políticas de avaliação de larga escala estão cada vez mais focadas nos estudos em detimentos dos processos pedagógicos”.

Nesse sentido, o autor aprofunda sua análise ao ressaltar que:

[...] o IDEB ao não levar em consideração os fatores extraescolares, como o nível sócio-econômico dos alunos, passa a ideia de que a qualidade da educação é responsabilidade única e exclusivamente da escola e dos profissionais da educação. Essa ênfase nos resultados de avaliações externas tem como consequência políticas de responsabilização da escola e dos educadores, além de práticas que incentivam a competição e a meritocracia (Silva Júnior, 2016, p. 115).

Há um elemento a salientar, acerca dessa atribuição de responsabilidade, que compreende a necessidade de mudanças urgentes:

O esforço dos gestores, da academia, dos trabalhadores e das organizações que representam a sociedade civil tem caminhado no sentido de que é preciso haver um currículo, a adoção de novas práticas pedagógicas e a transformação do ambiente da sala de aula para atrair o estudante, principalmente no ensino médio (Metas de governo, 2010, p. 113, grifos meus).

Como visto, desde 2008 foram aprovadas as DCEs, que tinham uma proposta mais abrangente e democrática. Nesse sentido, duas vertentes devem ser ponderadas: a primeira, de que a equipe responsável pela elaboração do plano de governo do então candidato Beto Richa desconhecia a existência desse documento; a segunda, e possivelmente a mais assertiva, é que a proposta curricular presente nas DCEs divergia da concepção de educação defendida no plano político da gestão de Beto Richa Richa (Furlanete, 2019).

O texto ainda retrata o esforço conjunto de gestores, pesquisadores, trabalhadores e sociedade civil na construção de propostas para o currículo. Esse movimento dialoga diretamente com a atuação do *Todos pela Educação*, que, em articulação com o Governo Federal, esteve à frente da criação do IDEB e da definição de metas educacionais até 2022. Ressalta-se, ainda, que a organização, formada por ONGs e empresas privadas, lançou em 2013 uma mobilização nacional em defesa da formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (Silva Júnior, 2016).

Ao discutir a posição da educação brasileira em comparação com outros países, o documento destaca que os baixos índices de proficiência, as altas taxas de reaprovação e, sobretudo, a evasão escolar acarretam sérias consequências. Esses fatores refletem a ausência de condições para assegurar uma vida digna, principalmente em razão da carência de qualificação profissional, o que gera impactos evidentes, como a dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal (Metas de Governo, [2010], p. 113).

Constata-se que uma das prioridades do empresariado reformista é ampliar a oferta de mão de obra qualificada, com o principal objetivo de aumentar a produtividade, mas, simultaneamente, pressionar para a redução dos salários médios. Isso ocorre porque, na lógica do capitalismo contemporâneo, não há possibilidades de trabalho para todos, e assim nos deparamos com o mercado de trabalho flutuante, que favorece estruturalmente os interesses capitalistas.

Outro elemento a salientar, mencionado por Silva Júnior (2016), é o modo como o documento vincula a noção de vida digna exclusivamente à qualificação profissional e ao acesso ao mercado de trabalho. Essa perspectiva desconsidera outros direitos fundamentais para a garantia da dignidade humana e, igualmente, para a efetivação de uma educação de qualidade, como o direito à saúde, à moradia, à cultura e a tantos outros. Conforme já discutido, esses aspectos, exercem influência direta no processo

de ensino e aprendizagem, mas não considerados de forma coerente nas avaliações externas.

A análise das *Metas de Governo 2011-2014* para a educação no Paraná, apresentadas pelo então candidato ao governo Beto Richa (PSDB), revela que o documento não faz referência às Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do estado. Ao contrário, o plano de governo indicava a necessidade de elaboração de um novo currículo. Novamente salientamos que as DCEs haviam sido construídas coletivamente pelos professores da rede estadual, entre 2004 e 2008, e que receberam aprovação do CEE (Furlanete, 2019).

No que se refere à última etapa da Educação Básica, torna-se evidente a formação para o trabalho localizada nas práticas escolares, com o objetivo de atender às exigências do mercado de trabalho regional. Para alcançar tal finalidade, o plano propunha a realização de parcerias com organizações não governamentais, instituições do Sistema S e empresas privadas.

Esse mecanismo político permite a transferência de recursos públicos ao setor privado e diminui os investimentos na educação, o que afeta o ensino e seus trabalhadores. Essas afirmativas contribuem para o ataque ao corpo docente no Paraná que se intensificou nos últimos anos desse governo, demonstrando

[...] o alinhamento das políticas educacionais do Governo de Beto Richa com a política neoliberal que atende aos interesses dos reformadores empresariais, no que se refere ao controle ideológico da educação e na abertura do mercado educacional para empresas e organizações privadas, além da preparação de força de trabalho que atende a demanda do empresariado paranaense (Silva Junior, 2016, p. 121).

Em outubro de 2018 ocorreu outra eleição para governador no estado do Paraná, disputada entre Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido como Ratinho Junior (PSD), Cida Borghetti (PP), João Arruda (MDB) e Dr. Rosinha (PT). Ratinho Junior (2019-2022; 2023-), associado ao Partido Social Democrático (PSD), obteve vitória já no primeiro turno, com mais de 59% dos votos válidos. Posteriormente, ele foi reeleito em outubro de 2022, também no primeiro turno, com 69,64% dos votos válidos (Costa, 2024).

É importante não perdermos de vista que a transição para seu governo coincidiu com a eleição de Jair Bolsonaro (2018), pois seus princípios políticos estão em consonância com o governo neoliberal e conservador do ex-presidente. O governo

de Ratinho Júnior consolida e aprofunda as reformas alinhadas ao neoliberalismo, especialmente com a aprovação da Lei do Programa Parceiro da Escola (Paraná, 2024).

Logo no início de sua gestão, o governador levou à risca a adoção no estado das novas diretrizes determinadas pela Lei Federal nº 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio. Sem perdemos de vista que esse período coincidiu com o cenário da pandemia de Covid-19, marcado pelo distanciamento social, isso impôs desafios adicionais à reorganização curricular. Sendo assim, a organização curricular estadual ocorreu efetivamente em 2020, quando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) deu início efetivo à implementação da Lei Federal supracitada, por meio da publicação de Instruções Normativas.

Foi autorizada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que as aulas presenciais foram ajustadas por aulas em meios digitais, enquanto durasse o período de pandemia. “A Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo na educação básica e superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da pandemia da covid-19” (Nominato, 2022, p. 103).

Um aspecto a explicitar de início é que, quando Ratinho Jr. assumiu seu mandado no Paraná, em 1º de janeiro de 2019, ele nomeou para a SEED-PR o empresário do setor de tecnologia Renato Feder, grande empreendedor, liberal econômico radical e defensor de políticas privatistas, era conhecido “[...] nacionalmente por ser sócio da Multilaser. Feder foi escolhido pelo governador Ratinho Junior para ser o secretário da pasta da Educação” (Costa, 2024, p. 2).

Sua gestão se deu sob a necessidade de controle à risca dos processos educacionais, princípio que marcou a atuação de Feder no Paraná e que permanece como diretriz em sua trajetória política e empresarial. Nessa mesma lógica, defendeu a adoção de parcerias público-privadas (PPPs) não apenas no âmbito do Paraná, mas como estratégia a ser disseminada em todo o Brasil, especialmente na esfera educacional.

Ratinho Júnior fez várias parcerias com a iniciativa privada, selando parcerias com empresas, institutos, fundações, associações e organizações do Sistema S. Segundo os discursos dos defensores neoliberais, a melhoria na educação não ocorreria pela ampliação de investimentos destinados para a educação, mas no

aperfeiçoamento do gerenciamento como modelo para a educação pública, fundamentado no argumento de que o privado funciona melhor que o público.

Para isso, o setor privado coloca-se como agente para a realização desse processo, além de defender os rumos de recursos públicos para a iniciativa privada, favorecendo a sociabilidade do capital em detrimento da educação numa perspectiva intelectual humanizadora. Conforme aponta Costa (2024, p. 04):

Esses acordos e parcerias é que sustentam o modelo gerencialista empresarial transportado do mundo empresarial para a educação pública, sustentado com dinheiro público, com a finalidade de resolver os problemas que supostamente o público não tem competência para resolver, quando, na verdade, os interesses são de controle do processo formativo, controle dos conteúdos e imposição da lógica do mercado, nesse caso, a lógica neoliberal. A expansão desses organismos privados, que se denominam sem fins lucrativos, é a porta de entrada para a venda de produtos e serviços para a rede educacional.

Essas parcerias possibilitaram que tais organizações passassem a atuar em projetos educacionais nos âmbitos municipal e estadual. Entre elas, a Fundação Lemann firmou diversos acordos com o governo do estado do Paraná, em sintonia com os objetivos do Plano de Governo (2019-2022). Ressaltamos que os acordos não se limitaram a essa fundação, alcançando também outros grupos empresariais. A “parceria” com inúmeras instituições privadas na elaboração das políticas educacionais merece destaque, sobretudo porque sete delas estão presentes nos acordos com a educação pública paranaense: Brava, Humanize, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, República Org, Itaú Social e Sebrae (Fundação Lemann, 2023). Em meio a esse cenário, o Projeto de Vida ganha relevância curricular.

3.2 Projeto de Vida no currículo estadual paranaense

A reforma do Ensino Médio brasileiro, homologada pela Lei Federal nº 13.415/2017, trouxe uma reestruturação curricular e na sequência a BNCC-EM foi aprovada, pautada em competências e habilidades. Para atender às novas demandas da legislação, cada estado brasileiro fez sua organização curricular. Nessa análise, iremos nos fundamentar em especial nas novas diretrizes do estado do Paraná, com a análise do *Referencial Curricular do Ensino Médio*, que foi aprovado com base na Deliberação CEE/PR nº 04, de 29 de julho de 2021 (Paraná, 2021a).

Esse documento regulamenta a organização do Ensino Médio paranaense em consonância com a reforma de 2017, introduzindo um modelo curricular considerado “inovador”, pautado na articulação entre a FGB e os IF (Paraná, 2021a). Segundo a proposta de formação integral delineada nessa concepção curricular, o texto fundamenta-se no pleno desenvolvimento de dez competências essenciais encaminhadas para a formação integral: domínio do conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; *trabalho e Projeto de Vida*; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (Paraná, 2021^a, grifos nossos).

Conforme estabelecido na Deliberação do Estado do Paraná (Paraná, 2021a), a FGB tem como objetivo central o aprimoramento das competências e habilidades que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, sendo elas organizadas em quatro áreas do saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas.

Complementando essa estrutura, a parte “flexível” do currículo contempla os denominados IF, com quatro eixos voltados ao aprofundamento das competências e habilidades da FGB, acrescidos de um quinto itinerário dedicado à Educação Técnica e Profissional (ETP). No escopo dos IF destaca-se a inserção de um componente curricular transversal aos três anos do Ensino Médio: o denominado “Projeto de Vida”.

Este componente visa construir estratégias pedagógicas que desempenhem a formação de um sujeito juvenil autônomo e empreendedor, com foco na subsistência e adaptação às exigências do mercado de trabalho. Tal proposta está fortemente ancorada no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resiliência, a proatividade e a capacidade empreendedora, consideradas fundamentais para o protagonismo juvenil na contemporaneidade (Paraná, 2021a).

Dessa forma, a organização do Novo Ensino Médio, ao incorporar o “Projeto de Vida” como elemento formativo, tem como objetivo oferecer aos estudantes uma base consistente para a elaboração de seus percursos escolares e profissionais. Segundo o documento oficial, ele:

[...] apresenta uma base por meio da qual os estudantes terão a possibilidade de desenvolver seus planos de estudo. Entende-se, pois, que com essa base, eles terão condições de optar pelos itinerários formativos e integrados, conforme suas expectativas para o futuro de maneira mais objetiva e assertiva (Paraná, 2021b, 797).

A implantação do componente Projeto de Vida na rede estadual de educação do Paraná se baseia em diversos referenciais legais e pedagógicos, com destaque para a BNCC-EM (Brasil, 2018b), a Deliberação nº 04/2021 (Paraná, 2021a), o Referencial Curricular do Paraná do Ensino Médio (RCEM-PR) (Paraná, 2021b), o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) (Paraná, 2015), a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 (Paraná, 2021d) e a Deliberação nº 03/2025 (Paraná, 2025).

O Novo Ensino Médio foi implementado gradativamente nas escolas estaduais do Paraná em 2021-2022. Os estudos de Silva, Barbosa e Körbes (2022) se concentraram em detalhar como ocorreu a elaboração e o conteúdo do RCNE, bem como outros documentos e ações relacionados ao percurso de implementação da reforma no estado. Sendo assim, as autoras detalham como se deu a busca aprovação do RCNEM e da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021.

No Paraná, o processo foi conduzido pela SEED e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) para a aprovação do novo modelo curricular, e ficou evidente um percurso marcado por aspectos controversos e por uma participação social limitada. Entre a sanção da Lei nº 13.415/2017 e o ano de 2020, houve pouca mobilização por parte estado (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

Foi em 2020 que a SEED editou e publicou a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED, que tratava da modificação da matriz curricular do Ensino Médio na rede pública estadual. Essa normativa previa a padronização do currículo, a redução pela metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, além da inclusão do componente Educação Financeira.

No que diz respeito à elaboração e à aprovação do RCEM-PR e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio, foram promovidas duas consultas públicas (Paraná, 2021c). A primeira consulta popular foi realizada pela Seed, por intermédio de um formulário *online*, com vigência de 2 a 28 de fevereiro de 2021. Entre os resultados consultados evidencia-se que:

[...] segundo a SEED houve mais de 2000 participações feitas a partir de um questionário que era um verdadeiro engodo, pois foi apresentado com questões fechadas, sem a possibilidade de uma participação analítica mais ampla, passando assim uma falsa ideia de democratização do processo (APP-SINDICATO, 2021).

Sob a responsabilidade do CEE/PR, a análise e a sistematização das contribuições recebidas durante a consulta pública foram concluídas no mês de março, porém, sem que fossem divulgados os critérios utilizados nesse processo. Por sua vez, o CEE/PR, antes de emitir o documento final, promoveu uma consulta pública específica sobre a minuta da Deliberação que tratava das Diretrizes e do Referencial Curricular, conduzida via e-mail, no período de 1º a 30 de junho de 2021, correspondendo a apenas 30 dias para apreciação (Paraná, 2021c).

Como consequência do processo, apenas um mês após o encerramento da consulta pública, foi aprovada em 29 de julho de 2021 a Deliberação nº 04/21, responsável por instituir tanto as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio quanto o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná (RCEM-PR). À luz dos fatos relatados, torna-se evidente que as consultas públicas realizadas de forma virtual pela SEED e pelo CEE/PR foram conduzidas de maneira acelerada e com participação restrita, caracterizadas pela rapidez na sistematização das contribuições recebidas e pela ausência de clareza e transparência no processo.

Logo depois, ocorreu uma ação relevante, em 17 de dezembro de 2021, quando foi publicada a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED, que regulamentou a nova Matriz Curricular destinada ao modelo de oferta do Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná, com vigência a partir do ano letivo de 2022. No panorama das principais modificações, destaca-se a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios, cada um com carga horária significativa: Projeto de Vida, Educação Financeira (ambos previstos ao longo do Ensino Médio) e Pensamento Computacional, obrigatórios no primeiro ano dessa etapa de ensino (Paraná, 2021d).

A SEED/PR publicou, em 2021, o RCEM-PR para o Ensino Médio, documento que apresenta a organização dos IF e define as diretrizes pedagógicas que orientam a formação dos estudantes paranaenses. A construção da nova arquitetura curricular foi realizada com base no RCEM-PR, que foi aprovado pelo CEE/PR, em julho de 2021.

O RCEM-PR oferta diretrizes e orientações pedagógicas específicas para a estruturação curricular, para ajudar as escolas a implementarem de forma eficaz o novo modelo, promovendo uma abordagem mais “prática e adaptável”, voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Uma das bases estruturantes do RCNEM

foi a incorporação de metodologias que envolvem a reflexão e o planejamento da vida do estudante, desde o autoconhecimento até a escolha das profissões e IF. Sendo assim, sinaliza um claro direcionamento na formação dos jovens (Paraná, 2021b).

Enquanto componente curricular de natureza interdisciplinar, o Projeto de Vida deve estar integrado aos itinerários formativos e permitir que o estudante apure seu percurso escolar no Ensino Médio, enquanto protagonista de sua formação, inclusive quanto à opção pelo itinerário formativo no qual complementará sua formação. Ou seja, em um primeiro momento, o Projeto de Vida deve provocar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir dos quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho. Na sequência, esse componente curricular deverá proporcionar as condições para que o estudante planeje, experimente e vivencie seu Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio. É esse processo de desenvolvimento do componente curricular - Projeto de Vida - que irá garantir ao estudante a segurança e o reconhecimento de seu protagonismo (Paraná, 2021b, p. 16).

Nesse documento o Projeto de Vida aparece como componente curricular obrigatório, sendo reconhecido como um espaço pedagógico privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da cidadania ativa e da responsabilidade social. A proposta curricular enfatiza que o Projeto de Vida deve possibilitar ao estudante a formação integral, a construção de um percurso próprio, fundamentado na reflexão crítica sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da reforma do Ensino Médio (Paraná, 2021a).

O fato é que a efetivação do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio do Paraná foi formalizada por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, publicada em 17 de dezembro de 2021. Ela representa um marco importante na reformulação do Ensino Médio no estado, pois estabelece diretrizes claras para a matriz curricular que orientará a organização e os conteúdos do ensino a partir de 2022.

O principal objetivo dessa reformulação era alinhar o currículo estadual com as mudanças propostas pela Lei Federal nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio em todo o Brasil, e com as orientações da BNCC, que busca garantir a formação integral dos estudantes.

A Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 não se limita a incluir o Projeto de Vida como um componente curricular obrigatório, mas também redefine toda a estrutura curricular, integrando-o ao conceito de IF e à FGB. Constatase que essa

integração implica a reorganização do currículo em diferentes áreas de conhecimento e na oferta de percursos flexíveis, a fim de possibilitar ao estudante construir trajetórias formativas sintonizadas” aos seus “interesses, potencialidades” e ao seu Projeto de Vida (Paraná, 2021d).

Com isso, o Projeto de Vida passa a ter papel estruturante, sintonizando as aprendizagens essenciais da FGB às possibilidades de aprofundamento e diversificação propostas pelos IF. Dessa forma, para melhor compreensão, na figura 3 é disponibilizado o anexo da matriz curricular do Novo Ensino Médio Regular em vigência no estado do Paraná.

Na figura 1, a seguir, é importante atentar para a presença e a carga horária da “parte flexível obrigatória”, em que ganha ênfase o Projeto de Vida, acompanhado da educação financeira e do pensamento computacional. Outro aspecto a observar é a significativa redução de carga horária das demais disciplinas, especialmente as relacionadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Figura 1 – Distribuição das Cargas Horárias Semanais e Anuais da Formação Geral Básica e Parte Flexível Obrigatória no Novo Ensino Médio Regular no Estado do Paraná

CÓDIGO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0	
		EDUCACAO FÍSICA	2	0	2	
		LINGUA INGLESA	2	2	0	
		LINGUA PORTUGUESA	3	3	4	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	
		GEOGRAFIA	2	2	0	
		HISTÓRIA	2	2	0	
		SOCIOLOGIA	0	2	0	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2	
		QUÍMICA	2	2	0	
		BIOLOGIA	2	2	0	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			800	600	400	
PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	1	1		
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2		
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			6	3	3	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			30	21	15	

TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA		30	21	15
CÓDIGO ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FILOSOFIA I	0	3	0
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0
	ARTE I	0	2	0
	LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2
	GEOGRAFIA I	0	0	3
	HISTÓRIA I	0	0	3
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA ²	0	0	3
	SOCIOLOGIA I	0	0	2
	ARTE II	0	0	2
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO		0	9	15
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO		6	12	18
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO		200	400	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS ^{3,4}		30	30	30
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL		1000	1000	1000

Fonte: (Paraná, 2021d, p. 07).

Sendo assim, isso significa que, além do Projeto de Vida, as orientações preconizam que os alunos passarão a ter mais “flexibilidade” para escolher trajetórias educacionais que melhor atendam aos seus interesses e objetivos, com a possibilidade de aprofundamento em áreas de conhecimento específicas (Paraná, 2021a). Ainda de acordo com o documento, essa reorganização curricular foi idealizada para proporcionar uma educação mais “personalizada”, alinhada com as demandas contemporâneas de habilidades e competências essenciais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

A Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 detalha as diretrizes operacionais dos itinerários formativos e estabelece os parâmetros para o desenvolvimento do componente. Ela define o Projeto de Vida como um campo formativo voltado ao fortalecimento das dimensões emocionais, éticas e sociais do sujeito, devendo ser trabalhado de forma contínua e interdisciplinar, com o uso de “metodologias ativas” e centradas no “protagonismo juvenil” (Paraná, 2021d).

A proposta paranaense destaca, ainda, o reconhecimento da diversidade dos estudantes e a promoção da articulação do Projeto de Vida com os demais componentes do currículo, como os componentes curriculares eletivos e os projetos integradores. Dessa forma, o estado não apenas responde às exigências da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC-EM, como também amplia o alcance do Projeto de Vida ao integrá-lo de forma transversal ao conjunto das práticas pedagógicas e às políticas públicas voltadas à juventude.

No que se refere à estrutura curricular e à presença do Projeto de Vida, Silva Júnior e Orso (2025) discutem as peculiaridades dos conteúdos desenvolvidos e trabalhados em sala de aula do componente curricular Projeto de Vida. Eles analisam as aulas do componente curricular Projeto de Vida, isto é, da disciplina ministrada aos alunos no 1º, 2º e 3º ano do Novo Ensino Médio, sem perder de vista que o conteúdo e a didática a serem desenvolvidos por intermédio do componente são produzidos pela SEED-PR.

Os autores supracitados justificam a escolha desse tema por intermédio de três motivos. Primeiramente, pelo fato de que um dos autores que produziu o artigo ministra a disciplina Projeto de Vida, no Novo Ensino Médio, na rede estadual paranaense. Um dado importante a ser salientado acerca do referido autor é que ele

[...] possui dois cargos de 20 horas como professor na rede estadual do Paraná, sendo um de Língua Portuguesa e outro de Língua Espanhola. Considerando que o Espanhol não é mais obrigatório no NEM, o número de aulas foi reduzido drasticamente e professor teve que assumir aulas de Projeto de Vida para completar sua carga horária na escola (Silva Júnior; Orso, 2025, p. 243).

O segundo motivo apontado como um dos elementos motivares do estudo refere-se ao interesse em investigar as origens da disciplina Projeto de Vida, especialmente a partir da reforma educacional de 2017. Por fim, se destaca o terceiro motivo, que consistiu na análise dos conteúdos que integram essa disciplina.

Assim, em consonância com o subitem desta seção, intitulado: “*A arquitetura curricular do Projeto de Vida no currículo estadual*”, nos parágrafos subsequentes serão apresentados, de forma organizada em tópicos, os conteúdos e as séries escolares em que o componente curricular Projeto de Vida está sendo ministrado na última etapa da educação básica paranaense.

Conforme enfatizado, o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório, durante os três anos do Ensino Médio, com aulas semanais obrigatórias. A fim de tornar a explanação mais evidente, os autores trouxeram os conteúdos ministrados por um deles, no 1º trimestre do ano letivo de 2024, organizado de acordo com cada encontro, isto é, aulas semanais, totalizando 11 aulas do componente curricular no 3º ano, distribuídas a partir dos temas que elencamos na figura 2.

Figura 2. Organização das aulas do Projeto de Vida no 1º trimestre do ano letivo de 2024, distribuídas por encontros semanais

1º TRIMESTRE DE 2024	
AULA 1	“O projeto de vida como um plano pessoal e coletivo”
AULA 2	“Planejamento estratégico profissional para consolidar o Projeto de Vida”
AULA 3	“Plano de ação para gestão da carreira”
AULA 4	“Plano de ação para gestão da carreira”
AULA 5	“Relações entre projeto de vida, responsabilidade e impacto social”
AULA 6	“Conexões entre projeto de vida, com as dimensões pessoais, sociais e profissionais”
AULA 7	“Projeto de vida: quais decisões já tomadas, precisam ser mudadas?”
AULA 8	“Projeto de vida e as exigências do mundo do trabalho”
AULA 9	“Projeto de vida e as exigências do mundo do trabalho”
AULA 10	“Apresentação da prévia do projeto de vida”
AULA 11	“Apresentação da prévia do projeto de vida”

Fonte: Elaborado pela autora com base em (Silva Júnior; Orso, 2025).

O problema da formação inadequada para ministrar esse componente não é exclusividade do Paraná, pois sua inserção nos currículos gerou uma indefinição quanto aos critérios de distribuição de aulas. Temos como exemplo o estudo de Santana, Santos e Santos (2023), que tomou como público e campo investigativo os professores dos 18 Centros Educa Mais, sendo elas as escolas que contemplam o currículo da BNCC-EM. No total são 36 professores, mas que integraram a pesquisa foram 26, que, de modo geral, totalizam mais de 50% do corpo docente dos Centros Educa Mais.

A pesquisa empírica, de caráter qualquantitativo e de cunho exploratório, buscou levantar percentuais sobre a formação dos professores que ministram a disciplina Projeto de Vida nas escolas tempo integral de Ensino Médio em São Luís – MA. A análise evidenciou algumas problemáticas, dentre elas, as lacunas na formação docente daqueles que estão ministrando a disciplina. Os dados indicam que professores com formação nas áreas de Arte (20%), Língua Espanhola e Sociologia (15% cada) figuram entre os principais responsáveis pela oferta da disciplina Projeto de Vida nas escolas (Santana; Santos; Santos, 2023).

Levantam-se alguns questionamentos acerca desses dados, pois os professores formados em Arte, Língua Espanhola ou Sociologia, teriam a sua formação mais próxima ao componente? Outros questionamentos em pauta, levantados pelos

próprios professores que integraram a pesquisa, estaria no fato do por que esses docentes serem alocados na disciplina. Seria por terem

[...] conteúdos mais próximos à matriz curricular? Seriam eles um componente curricular com menor carga horária, o que permitiria ter ‘tempo’ para elaborar metodologias diversificadas para a disciplina? Ou ainda... haveria uma identificação pessoal com as temáticas apresentadas? (Santos; Santos; Santos, 2023, p. 15).

Esse cenário evidencia a ausência de critérios claros para a definição da formação necessária à docência do componente curricular Projeto de Vida, o que revela “[...] precariedade na carreira docente e como isso afeta a identidade docente, a falta de reconhecimento social e de estabilidade na profissão repercute na identificação com a profissão e consequentemente em sua prática” (Santana; Santos; Santos, 223, p. 18). Essa lacuna fica evidente pois, em uma das falas, um professor menciona ter recebido somente de uma formação remota, evidenciando uma precariedade na carreira docente e a falta de identidade ao ministrar a disciplina Projeto de Vida. “Em uma das falas, um(a) professor(a) ressalta só ter participado de uma formação on-line” (Santana; Santos; Santos, 2023, p. 18).

Mais recentemente, a Deliberação CEE/PR nº 03/2025, aprovada no dia 30 de julho de 2025, atualizou as orientações para a implementação do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio da rede estadual do Paraná. A presente normativa tem como objetivo sintonizar suas diretrizes estaduais à Lei Federal nº 14.945/2024. A atualização da deliberação estadual, publicada pelo CEE/PR, revisa e complementa as diretrizes estabelecidas pela Deliberação nº 04/2021 e pela Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, relacionando-as às demandas e desafios identificados ao longo dos primeiros anos do Novo Ensino Médio.

No que diz respeito à aprovação da Deliberação CEE/PR nº 03/2025, assim como na aprovação anterior, também ocorreu consulta pública. O CEE/PR publicou em seu site oficial o informativo com o período da consulta pública referente à atualização das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, com vigência entre 6 de junho a 1 de julho de 2025. Os envios das análises ocorreram por intermédio de dois canais distintos: para sugestões na deliberação, seria via e-mail; para o RCNEM a consulta foi realizada por intermédio de um formulário *online* (Paraná, 2025).

A sua acelerada aprovação ocorreu em seguida, sem espaço para debates e questionamentos. Seguindo o disposto no Art. 68, inciso 2º, as instituições de ensino paraenses devem reorganizar seu Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular – PPC, determinados pela recente deliberação, a partir do ano letivo de 2025, finalizando até o final do ano letivo de 2028. Essa determinação articula-se ao que se constata no Art. 41, inciso 2º, ao definir que: “A PPC deve conter o desenho dos arranjos curriculares a serem oferecidos pela instituição de ensino, bem como as estratégias para a oferta de Itinerários Formativos” (Paraná, 2025, p. 15).

Prosseguindo, é oportuno frisarmos, pois chama atenção, o que é disposto no Art. 69, quando o documento menciona sobre a possibilidade de as instituições de ensino ofertarem o componente curricular Projeto de Vida para os anos finais do Ensino Fundamental, alcançando os 8º e 9º anos. Assim, embora a obrigatoriedade da oferta no componente curricular esteja somente para o Ensino Médio, a normativa prevê a possibilidade de que a oferta do Projeto de Vida seja ampliada, de maneira facultativa, em outras etapas da Educação Básica. Isso fica evidente quando a deliberação determina que:

As instituições e redes de ensino devem considerar a possibilidade de incluir o Projeto de Vida em suas Propostas Pedagógicas Curriculares, de forma transversal ou por componente curricular, para os 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental, conforme disposto no art. 20 desta Deliberação (Paraná, 2025, 23).

Destacam-se assim o detalhamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada série do Ensino Médio, a ampliação das possibilidades de integração do Projeto de Vida aos anos finais do Ensino Fundamental, integrando-o como componente curricular com os IF, e a ênfase na articulação entre o planejamento pessoal e profissional dos estudantes. Além disso, a Deliberação nº 03/2025 reforça a obrigatoriedade de metodologias ativas no percurso dos alunos, objetivando o estímulo, a autonomia intelectual e a conexão com experiências reais de vida e trabalho, reafirmando o papel do Projeto de Vida como eixo estruturante para a formação integral no estado do Paraná (Paraná, 2025).

Embora a Deliberação CEE/PR nº 03/2025 tenha passado por uma recente atualização em julho, buscando o alinhamento à Lei Federal nº 14.945/2024, sua implementação deve ser analisada de forma aprofundada. A tensão em pauta são as

possibilidades de expandir, mesmo que de forma parcial, o componente Projeto de Vida para os anos finais do Ensino Fundamental. Conforme vimos em todo decorrer do texto, a formação desejada pelo suposto componente, de acordo com o detalhado pelo documento estadual e nacional, é preparar o cidadão para a vida e o trabalho. Nesse viés formativo,

[...] o Projeto de Vida deve instigar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir dos quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho. [...] O Projeto de Vida é uma estratégia de aprendizagem que deve fazer com que o estudante reflita sobre os objetivos e caminhos a seguir para seu desenvolvimento integral, tanto como cidadão como em seu relacionamento com o mundo do trabalho (Paraná, 2025, p. 11).

Assim, uma faceta crucial, para além das disciplinas obrigatórias ofertadas no Ensino Fundamental, anos finais, é que já se prevê o alcance de oferta do componente curricular Projeto de Vida para alunos entre 13 e 14 anos de idade (de maneira ampla), delineando-se uma formação já orientada pelos princípios do mercado de trabalho.

É relevante mencionar que essa faixa etária de 13 a 14 anos corresponde a um período de formação marcado por transformações cognitivas, afetivas e sociais, em que o estudante ainda está em processo de formação, o que demanda aprendizagens essenciais de conteúdos que lhe auxiliem a compreender e vivenciar experiências para além do mercado.

Com base no posicionamento de Noda e Galuch (2018, p. 547), recordamos que “As mudanças curriculares ocorridas no estado do Paraná não foram isoladas; aconteceram em um contexto em que currículos foram modificados em resposta às políticas neoliberais”. Com a finalidade de direcionar a proposta curricular para objetivos articulados às demandas mercantilistas, o resultado é uma antecipação indevida de responsabilidades que não condizem com a etapa de desenvolvimento desses sujeitos.

Além disso, tal orientação reforça a lógica de uma educação para cumprir à risca o alinhamento ao mercado, em que o conhecimento escolar é secundarizado, reduzido para o pragmatismo utilitário e imediato, subordinado às demandas produtivas. Isso esvazia a função social da escola, mas também tende a aprofundar desigualdades sociais, uma vez que a pressão por empregabilidade precoce ou por

uma atitude empreendedora recai com maior intensidade sobre estudantes da rede pública.

Em vez de assegurar a construção de uma base sólida de conhecimentos científicos, culturais e sociais, se prevê uma formação eleita para um suposto futuro promissor, mas, considerando a realidade, há o preparo para o mercado de trabalho flutuante. Esse deslocamento de expectativas, que articula precocemente a adolescência ao cumprimento das exigências dessa sociabilidade capitalista, acrescenta novas pressões não somente às juventudes, mas alcança também os adolescentes, pois esse sujeito sente-se

[...] acrescido de mais uma função para poder alcançar a condição adulta e ser reconhecido pela sociedade como tal. Ele deve possuir condições para se encarregar de seu próprio destino, qualidade esta tão difícil de ser atingida em nossos dias, devido às conjunturas sociopolítico-econômicas que as sociedades contemporâneas estão atravessando (Levisky, 2024, p. 44).

Cabe notar a problemática central, que é a inserção de um componente curricular voltado ao mercado de trabalho já no 8º e 9º anos. Isso tensiona o próprio sentido do Ensino Fundamental, deslocando ainda mais o seu caráter formativo, integral e universal, em favor de interesses econômicos, sem garantir as condições de uma formação plena. A cada reformulação curricular, evidentemente há desdobramentos, pois: “[...] suas alterações não se dão de forma não intencional, pois há objetivos que permeiam cada reforma ou mudança em relação a ela. Com isso, o currículo e o trabalho dos professores também estão atrelados às mudanças sociais e econômicas” (Pizoli; Amorim; Favaro; Semzezem, 2022, p. 700). Em consonância com essa citação, consequente aos principais alvos de redução de carga horária, estão as disciplinas clássicas, que são responsáveis para se compreender as bases da realidade, sendo elas necessárias no processo de formação, a fim de que seja de fato amparado numa perspectiva intelectual humanizadora.

Mediante o exposto até o momento, identificamos que a compreensão do Projeto de Vida nos currículos estaduais exigiu que traçássemos um percurso teórico denso. A presente seção possibilitou uma análise do currículo paranaense, resgatando o período histórico estadual. Entendemos que não é possível isolar a análise de educação e a inserção do componente curricular de sua articulação com a totalidade. Para que se fosse possível uma compreensão aprofundada e seguirmos

fielmente o nosso aporte teórico e metodológico, do materialismo histórico, exigiu-se nos sub ítems revisitar o contexto socioeconômico e as diretrizes políticas nos governos paranaenses. O que se constata é sua sintonia com o projeto de governança global, com políticas focadas nos resultados e na lógica neoliberal. O projeto de vida, por sua vez, vem contribuir para que o indivíduo se ajuste à sociabilidade vigente.

O intuito neste momento é avançarmos em relação à análise do Projeto de Vida, pois a orientação pedagógica é a formação para os jovens atuarem no mercado de trabalho e desenvolverem seus aspectos socioemocionais para lidar com os imprevistos cotidianos. Em suma, é crucial que esses aspectos socioemocionais sejam trabalhados nas práticas escolares, de modo que no futuro profissional os jovens saibam se comportar adequadamente dentro de uma organização ou até mesmo mediante as dificuldades do mercado de trabalho. Para isso, faz-se necessário promover tais comportamentos por intermédio do componente curricular do Projeto de Vida.

Para efetivação do nosso estudo, na parte final realizamos o levantamento de dados empíricos reais acerca do mercado de trabalho, compreendendo as estatísticas de emprego e desemprego. Isso se torna imperativo pois o Projeto de Vida tem suas ideias amparadas na concepção de que os jovens devem elaborar um projeto de vida seu, articulado ao sentido que o indivíduo ‘quer’ dar para essa vida, ou seja, eles devem planejar o que querem ser, como se a vida estivesse condicionada por um adequado planejamento de suas vontades.

Nesse sentido, pretendemos desenvolver a parte final indicando, a partir das categorias analíticas da obra *O Capital*, quais são os reais determinantes do Projeto de Vida dos jovens mediante a lógica que rege a produção e reprodução da vida na relação social do capital. O intuito é desmistificar as ideias ilusórias que permeiam o trabalho curricular com o Projeto de Vida, já que concebemos que essa ideologia se esvai no confronto com a materialidade da vida social real.

4. A ILUSÃO DA ALTERNATIVA DE ESCOLHA: PROJETO DE VIDA VERSUS REALIDADE

A compreensão do componente curricular Projeto de Vida na educação exigiu que traçássemos um percurso documental e bibliográfico, para fornecer as condições de apreendê-lo no âmbito da relação social do capital. O intuito neste momento é nos concentrarmos nas reais possibilidades que o jovem irá se deparar nessa sociabilidade regida pelo capital, evidenciando que não basta apenas projetar seu futuro, pois estamos determinados por essa realidade.

Nesse percurso, apresentamos inicialmente a lógica de funcionamento dessa sociedade, explorando a categoria trabalho e sua funcionalidade ao capital. Essa discussão está amparada na obra *O Capital* (Marx, 1985), mas também em autores que discutem a temática.

Na sequência, discutimos a conjuntura que permeia o trabalho dos jovens, tratando de dados empíricos que indicam o que eles irão encontrar ao se depararem com essa sociedade, regida pelos princípios do capital. Busca-se desse modo demonstrar o que acontece na realidade, à luz das determinações materiais dessa forma social. Além de problematizar a questão da empregabilidade, neste subitem questionamos também a proposta do empreendedorismo, amplamente difundida no componente curricular Projeto de Vida com a promessa de autonomia e de futuro promissor para os indivíduos jovens.

Por fim, com base nesses elementos analíticos e na realidade concreta, analisamos os ideais pedagógicos formativos do Projeto de Vida, especialmente aqueles que se concentram na noção de empregabilidade e empreendedorismo, a fim de revelar como eles são restritivos e ilusórios frente às possibilidades reais que determinam a produção da vida na atualidade. Conforme apresentado adiante, pretendemos descortinar esse fenômeno, analisando-o como um aparato ideológico necessário a essa sociedade, perante um mercado de trabalho incerto e flutuante.

4.1 A relação social do capital e as determinações da vida concreta

É impossível destrincharmos a questão da empregabilidade nessa sociabilidade sem avançarmos nas discussões sobre a categoria trabalho com base

na obra *O Capital* (Marx, 1985), pois ela requer um esforço analítico para ser apreendida em toda sua complexidade e amplitude.

Para iniciar a discussão, consideramos importante pontuar que a relação social do capital tem sua essência centrada na geração de valor superior ao montante inicialmente investido. Essa lógica constitui o fundamento da relação de produção tipicamente capitalista e, por consequência, da própria relação de trabalho sob o domínio do capital.

Podemos asseverar que a produção humana, nesse processo, está totalmente vinculada ao mercado. Isso porque comprar e vender mercadorias torna-se uma necessidade humana para sobrevivência, ou, em outras palavras, é a forma de garantir os meios indispensáveis para a subsistência. Sendo assim, todos assumimos a função de compradores e consumidores, relação à qual estamos necessariamente vinculados nessa sociedade.

Devemos salientar, no entanto, que é impossível comprarmos sem antes vendermos alguma mercadoria e, no caso dos trabalhadores, só resta a sua força de trabalho. Em linhas gerais, se o indivíduo não vende nenhuma mercadoria ele não consegue comprar mercadorias e, por decorrência, não consegue prover sua vida.

Não por acaso Marx (1985) inicia a obra *O Capital* descrevendo a mercadoria no interior da vida humana, nos mostrando que ela só adquire esse caráter quando inserida em um contexto de relações sociais mediadas pela produção e pela troca. O próprio autor faz uma análise minuciosa ao discutir sob essa categoria:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente como meio de produção (Marx, 1985, p. 45, grifos nossos).

Como parte desse processo, vemos que as mercadorias possuem *valor de uso*, ou seja, uma utilidade, e são produzidas para uma finalidade. “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (Marx, 1985, p. 45). Nessa sintonia, o autor relaciona o valor de uso de uma coisa com o trabalho necessário para sua produção, momento em que nos apresenta o conceito de *trabalho útil ou concreto*, que tem como intuito satisfazer as necessidades humanas em suas maiores distinções.

Nesse sentido, esse trabalho produz os valores de uso, aquilo que satisfaz as necessidades humanas, de qualquer tipo. Isto é: “O trabalho cuja utilidade representa-se, assim, no valor de uso chamamos, em resumo, trabalho útil [...]” (Marx, 1985, p. 50). O trabalho útil produz assim valores de uso, e isso está articulado ao trabalho em sentido genérico, uma forma de trabalho necessária para a sobrevivência individual, independentemente do estágio histórico da humanidade, e que, por essa razão, é objeto de uma fácil compreensão.

Em consonância com Mendonça, Favaro e Tumolo (2024), ao discorrerem sobre a categoria trabalho concreto ou útil, podemos afirmar que ela é insuficiente para uma adequada compreensão da mercadoria e da própria sociedade capitalista.

Essa é a forma de trabalho necessária para a sobrevivência individual, e com a qual há uma imediata identificação geral. Já na especificidade da sociedade regida pelo modo de produção capitalista, necessita-se ir além e considerar a *categoria do valor de troca*, uma vez que para sobreviver e satisfazer necessidades humanas, que vão do estômago à fantasia, o homem compra e vende mercadorias (que assumem no capitalismo seu patamar mais elevado), as quais estão inseridas em uma complexa totalidade social (Mendonça; Favaro; Tumolo, 2024, p. 273, grifos nossos).

O fato é que, para a compreensão da mercadoria, as categorias valor de uso e trabalho concreto são insuficientes. Assim sendo, o autor nos apresenta outra categoria para explicar a mercadoria: o *valor de troca*. Em se tratando da discussão do mercado, temos as trocas de mercadorias variadas, em suas mais distintas formas. Sendo assim, na esfera da circulação, além do valor de uso, precisamos considerar que a mercadoria possui valor de troca, que se refere à forma de expressão do valor, ou como ele se manifesta.

Considerando isso, “[...] os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual, [...]” algo que torna possível igualá-los na troca, revelando que “[...] o valor de troca só pode ser o modo de expressão, a ‘forma de manifestação’ de um conteúdo dele distinguível” (Marx, 1985, p. 46).

Revela-se com isso uma propriedade oculta da mercadoria, pois mesmo distintas elas podem ser trocadas entre elas. De forma sintética, valor de uso está relacionado à propriedade da coisa que serve para determinado uso, e valor de troca é forma como essa mercadoria é trocada. Marx (1975) passa então a investigar o que permite que qualquer mercadoria seja trocada por outra, com distinto valor de uso.

Isso significa que elas tenham que ser igualadas no mercado, como equivalentes, o que indica a existência de algo que não é visível na aparência. Ele avança dessa forma para a discussão de novas categorias: o *valor* e o *trabalho abstrato*.

Para ser mercadoria, a coisa tem que ter valor de uso e ser trocada por outra na forma do valor de troca. Sendo assim, na sequência do capítulo inicial d'*O capital* (Marx, 1985), já localizamos a demarcação teórica de outra categoria distinta, também relativa ao trabalho, que é indispensável para compreendermos o capital mais adiante.

Considerando as duas mercadorias, com distintos valores de uso, surge a seguinte inquietação: De que forma é possível a troca dessas mercadorias? Ou seja, o que as torna equivalentes no mercado? Como se analisaria o conteúdo expresso no ato dessa troca? Marx (1985) delineia melhor essa explicação ao expressar essa relação social de troca, entre o produtor do casaco e o produtor do linho.

Como casaco e linho são valores de uso qualitativamente diferentes, assim os trabalhos aos quais devem sua existência são também qualitativamente diferentes – o trabalho de alfaiataria e o de tecelagem. Se aquelas coisas não fossem valores de uso de uso qualitativamente diferentes e, por isso, produtos de trabalhos uteis qualitativamente diferentes, elas não poderiam, de nenhum modo, confrontar-se como mercadorias. *Casaco não se troca por casaco, o mesmo valor uso pelo mesmo valor de uso* (Marx, 1985, p. 50, grifos nossos).

Constata-se que mercadorias com idênticos valores de uso não podem ser trocadas entre si. Assim, permanece a questão: como se estabelecem as condições de troca entre mercadorias com valores de uso distintos, resultantes, portanto, de trabalhos igualmente distintos? Nesse ponto, torna-se evidente a necessidade de abstrair os valores de uso no ato da troca, ou seja, negar sua utilidade concreta, demarcando o duplo caráter das mercadorias. Sendo assim: “Ainda que sejam objetos que satisfazem necessidades humanas tanto de ordem física como de ordem espiritual, ou seja, consistam em valores de uso, estes valores de uso também são ‘os portadores materiais do – valor de troca’” (Marx, 1985, p. 46).

Nessa relação social é necessário desvelar o que se oculta por trás do aspecto material, abstraindo o valor de uso da mercadoria. Além disso, é igualmente indispensável abstrair os trabalhos concretos presentes nesses valores de uso, a fim de identificar o elemento que estabelece uma equivalência entre as mercadorias envolvidas na troca. Em suas considerações o autor alemão chegou à conclusão de que se faz necessário deixar de lado as suas especificidades, abstraindo o seu valor

de uso, bem como os trabalhos concretos ou úteis de cada produto, sendo que resta apenas uma coisa em comum para todas as mercadorias: elas são resultado de trabalho humano.

Entretanto, se considerarmos o trabalho concreto, útil, aquele que produz os valores de uso distintos, eles são também diferentes. O que precisamos fazer é novamente abstrair os distintos trabalhos úteis, uma vez que, ao abstraímos os valores de uso das mercadorias, consequentemente, também abstraímos no processo de troca os trabalhos concretos nelas embutidos.

O que as iguala, portanto, está presente em cada mercadoria e, ao mesmo tempo, é um elemento distinto de cada uma delas; elemento este que viabiliza a relação enquanto valores de troca. Para que a relação possa ocorrer independentemente da mercadoria que esteja presente nesta relação, tudo o que diz respeito à sua caracterização como valor de uso é necessariamente abstruído. Portanto, para que se realizem como valores de troca, estas devem ser abstraídas enquanto valores de uso. Abstraindo todas as suas características úteis, resta apenas a característica de serem frutos do trabalho (Bueno, 2021, 183).

Frente à imensa variedade de mercadorias existentes, portanto, identifica-se uma outra categoria: o *trabalho humano abstrato*, que constitui o elemento comum que possibilita sua troca. Isso significa que, ao considerarmos os trabalhos concretos ou úteis, observamos que eles se distinguem entre si, sejam quais forem, intelectuais ou manuais, masculinos ou femininos, realizados no setor fabril ou de serviços. Apesar dessa diversidade, todos compartilham um mesmo fundamento: o emprego da força de trabalho humana.

Assim, para que se revele o *valor* das mercadorias, torna-se necessário abstrair as particularidades de cada trabalho útil, reduzindo-os a uma medida comum. Essa redução é expressa no conceito de *trabalho social médio incorporado* às mercadorias, ou, conforme denomina Marx (1985), no *trabalho humano abstrato*. O autor explicita isso melhor ao discorrer sobre seu conceito, de forma bastante clara: “[...] o trabalho abstrato consiste numa substância puramente social, advinda de uma redução objetiva dos diferentes trabalhos concretos, e que possui como determinação qualitativa seu caráter ‘geral’, mero ‘dispêndio de cérebros, músculos, nervos, mãos, etc. humanos’” (Marx, 1988, p. 51).

Nesse momento o autor prussiano sintetiza o *conteúdo do valor*, que é o *trabalho abstrato*, e sua determinação quantitativa, que se dá pela quantidade de

tempo de trabalho social médio necessário para sua produção, computada em horas, minutos, segundos. É essa a *Lei do Valor* que rege a circulação de mercadorias.

Retomando agora nossa análise sobre a condição dos trabalhadores, vimos que, inseridos nessa sociabilidade, o acesso aos meios de subsistência necessários à manutenção da vida humana ocorre unicamente por meio da venda de alguma mercadoria, seja um produto qualquer, seja a própria força de trabalho. O fato é que é indispensável dispor de algo para vender. Aqueles que detêm os meios de produção são, consequentemente, proprietários dos bens produzidos e, por essa razão, podem comercializá-los para adquirir as mercadorias indispensáveis à sua sobrevivência (Tumolo; Tumolo, 2004).

No entanto, os sujeitos que não possuem meios de produção necessários para produzir algo para levar ao mercado, necessitam, para sua sobrevivência, vender a única mercadoria de que dispõem: a sua força de trabalho. Isso garante que o trabalhador tenha algo para vender como mercadoria, sendo assim, ele pode receber algum retorno como pagamento e então comprar seus meios de subsistência, participando dessa dinâmica de troca a fim de obter os produtos necessários à sua vida. O fato real, portanto, é que somos subordinados a essa dinâmica, à lógica social inerente ao capital.

Em poucas palavras, os autores Tumolo e Tumolo (2004, p. 335) constatam que há duas classes sociais decorrentes que são predominantes nessa relação, que constituem a essência do capitalismo:

[...] de um lado, os proprietários dos meios de produção que, por decorrência, são também proprietários das mercadorias produzidas e, por esta razão, vendedores destas mesmas mercadorias, e, de outro, os que estão privados dos meios de produção e, dessa forma, tendo como única propriedade sua força de trabalho, são vendedores desta mercadoria.

Avançando em nossa compreensão, com base nisso verificamos que outro elemento a ser explicado é que, nessa forma social, existem duas relações sociais de produção de mercadorias: as relações de produção especificamente capitalistas e as relações de produção não capitalistas. A primeira relação, que nos interessa nesse momento, é regulada pela compra da força de trabalho do trabalhador pelo capitalista, dono dos meios de produção.

Essa relação ocorre somente quando existem dois sujeitos sociais, que estabelecem a compra e venda da força de trabalho e estabelecem uma relação tipicamente capitalista, o que significa que seu objetivo é produzir *mais valor*, ou seja, *mais-valia*, ou, ainda, reproduzir o *capital*. Desse modo, tanto o processo simples de trabalho, voltado à produção de valores de uso, quanto o trabalho abstrato, responsável pela criação de valor, mostram-se insuficientes para elucidar plenamente a origem da mais-valia e a própria dinâmica do capital.

Como o objetivo do capitalista é comprar mercadorias para depois vendê-las no mercado e ao final extrair um valor maior do que aquele que investiu, ele precisa encontrar um mercado uma mercadoria que produza valor e, mais do que isso, que produza mais valor do que ela mesma vale. Que mercadoria seria essa?

O capitalista encontra no mercado essa mercadoria disponível: a *força de trabalho*. Ela é a única mercadoria que *gera valor* (trabalho humano abstrato). É importante atentar nesse momento que a venda da força de trabalho no mercado decorreu de um processo histórico, que desapropriou os trabalhadores de seus meios de subsistência, sendo essa uma condição para o desenvolvimento do capital.

Para que, no entanto, o possuidor de dinheiro encontre à disposição no mercado a força de trabalho como mercadoria, diversas condições precisam ser preenchidas. O intercâmbio de mercadorias não inclui em si e para si outras relações de dependência que não as originadas de sua própria natureza. Sob esse pressuposto, a força de trabalho como mercadoria só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para que seu possuidor a venda como mercadoria, ele deve poder dispor dela, ser, portanto, livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, sendo, portanto, ambas pessoas juridicamente iguais (Marx, 1985, p. 139).

Postas as condições para a venda da força de trabalho, o capitalista a compra no mercado e, como vimos, ela vai produzir valor. Isso, porém, não basta, pois, mais do que isso, ela precisa gerar *mais valor* do que ela vale. Como isso é possível?

O valor originado do trabalho humano em sua forma abstrata é mensurado com base no tempo médio de trabalho socialmente necessário para gerar determinado produto. O valor da força de trabalho não é diferente, pois também é uma mercadoria. Sendo assim, ele é determinado pela quantidade de horas necessárias para a

produção da vida do trabalhador, que precisa estar vivo para vender sua força de trabalho. Assim, não há controle do trabalhador sobre essa mercadoria, pois seu valor é dado socialmente. “O valor do trabalho humano abstrato é mensurado pelo tempo necessário à produção da mercadoria. Já não se considera a qualidade, mas a quantidade de trabalho despendido; quantidade esta que independe da vontade do trabalhador” (Bueno, 2021, p. 104).

Um aspecto a atentarmos é que, considerando essa sociabilidade, “A condição, no entanto, de sobrevivência do capital, é a extração de mais-valia, e portanto, a venda da força de trabalho, o que necessariamente exige que as mercadorias, inclusive a força de trabalho, sejam vendidas em média pelo seu valor [...]” (Bueno, 2021, p. 299).

Faz-se necessário, para se compreender as questões do capital, não somente entender o trabalho concreto e o trabalho abstrato: devemos avançar na compreensão do capital para obtermos a compreensão do *trabalho produtivo de capital*. É preciso salientar que, para isso, é necessário sair da esfera da circulação, assim como Marx aponta ao final do capítulo IV, para adentrarmos na esfera da produção, pois a mais-valia não emerge na esfera de circulação. Recordemos que o capitalista achou uma mercadoria capaz de produzir mais valor, ele descobriu a força de trabalho. O capitalista compra a força de trabalho, pelo seu justo valor.

Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro precisaria ter a sorte de descobrir dentro da esfera da circulação, no mercado, uma mercadoria cujo próprio valor de uso tivesse a característica peculiar de ser fonte de valor, portanto, cujo verdadeiro consumo fosse em si objetivação de trabalho, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado tal mercadoria específica – a capacidade de trabalhado ou força de trabalho (Marx, 1985, p. 139).

De onde vem a mais valia? O fato é que o capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor, suponhamos que seja de seis horas seu valor diário. O fato real é que o valor da força de trabalho corresponde a seis horas de trabalho, mas o trabalhador vai trabalhar, por exemplo, doze horas. Sendo assim, as seis horas adicionais não remuneradas representam o trabalho excedente, condicionantes da mais-valia. Quanto mais o capitalista estende as horas de trabalho, mesmo pagando pelo seu valor justo, mais o trabalhador produz mais-valia. O capitalista adquire a força de trabalho por seu valor equivalente, isto é, pelo tempo de trabalho socialmente

necessário à reprodução dessa força. No entanto, o seu consumo, isto é, o tempo efetivamente trabalhado excede o valor pago por ela.

Recuperando a discussão feita por Marx (1985), é justamente nessa relação de produção que o capitalista extrai o mais-valor. O capitalista se apropria nessa relação de produção capitalista e, dessa forma, se constitui a exploração.

É neste ponto que o capitalista se apropria do produto do trabalho excedente, convertendo parte do trabalho vivo em capital acumulado. O processo de consumo da força de trabalho é, portanto, simultaneamente, o processo de produção de mercadorias e de mais-valia. Marx (1985, p. 144) retrata esse movimento, onde se revela não apenas como o capital produz, mas também como ele próprio é produzido.

O processo de consumo da força de trabalho é, simultaneamente, o processo de produção de mercadoria e de mais-valia. O consumo da força de trabalho, como o consumo de qualquer outra mercadoria, ocorre fora do mercado ou da esfera da circulação. Abandonemos então, junto com o possuidor de dinheiro e o possuidor da força de trabalho, essa esfera ruidosa, existente na superfície e acessível a todos os olhos, para seguir os dois ao local oculto da produção, em cujo limiar se pode ler: No admittance except on business. Aqui há de se mostrar não só como o capital produz, mas também como ele mesmo é produzido, o capital (Marx, 1985, p. 144, grifos nossos).

Nessa relação, portanto, não se produz apenas *valor*, fruto do *trabalho abstrato*, mas também *mais-valor*, que é fruto do *trabalho produtivo de capital*. É nesse movimento que vemos como a força de trabalho é indispensável à produção de capital, e como ela é uma mercadoria especial, que atua com os meios de produção para gerar mais-valia. Nesse sentido, “Na medida que o trabalhador produz a riqueza alheia, seu consumo, nos limites do imprescindível para dar continuidade à valorização do valor, é necessário e produtivo. A classe trabalhadora é um acessório, assim como os meios de produção, para o capital” (Bueno, 2021, p. 274-275).

É um vínculo intermitente do capital essa dualidade composta pelos donos dos meios de produção de um lado e, do outro, pelos trabalhadores, que produzem e vendem sua mercadoria denominada força de trabalho. Isso porque é na produção, no consumo da força de trabalho, que se extrai necessariamente a mais-valia, caracterizando esse trabalho como *trabalho produtivo de capital*. Cabe reforçar, portanto, que “O processo de consumo da força de trabalho é, simultaneamente, o processo de produção de mercadoria e de mais-valia” (Marx, 1985, p. 144, grifos meus).

Por outro lado, na relação de produção não capitalista, nós podemos produzir uma mercadoria com nossos meios de produção e nosso próprio trabalho. Lembremos, todavia, que isso só é possível se eu tiver a posse desses meios de produção. Nesse caso, estarei dispendendo minha força de trabalho para produção de uma mercadoria a ser levada ao mercado. Não houve produção de mais-valor, mas sim de valor, e, nesse caso, não há mais-valia, apenas a produção de mercadorias.

Nessa perspectiva, vemos que a mercadoria é o ponto de partida para o entendimento das relações capitalistas e a sua consolidação. Toda mercadoria carrega consigo trabalho humano. Dessa forma, a mercadoria nessa sociabilidade passa a controlar nossa vida, sendo esse processo caracterizado por Marx (1985) como *fetichismo* da mercadoria. Estendendo esse conceito, podemos afirmar que impera o fetichismo do capital, já que a vida social está subsumida pelas necessidades de sua reprodução, que são incontroláveis e insaciáveis.

Infere-se que, a partir do momento em que a própria força de trabalho se torna mercadoria, estão postas as condições básicas para a especificidade capitalista. Considerando a formulação inicial de Marx (1985), a mercadoria não é apenas um objeto material, mas uma expressão de relações sociais historicamente determinadas. Se não compreendermos essa dinâmica e sua lógica, dificilmente conseguimos combater pela raiz as causas das desigualdades típicas do capitalismo, conseguindo, no máximo, mitigar seus efeitos.

4.2 Projeto de Vida e os jovens trabalhadores: entre a empregabilidade e o empreendedorismo

Como nosso recorte privilegia os jovens da escola pública, da classe trabalhadora, o Projeto de Vida vai explorar as alternativas que se colocam para ele. A primeira opção objetiva que ele encontra é a venda de sua força de trabalho, como visto acima, já que ele não possui os meios de produção para vender outras mercadorias. Isso se apresenta na educação por intermédio da empregabilidade.

O termo empregabilidade tem sido amplamente utilizado em diversas publicações nos últimos anos, especialmente citado nos documentos oficiais, entre eles, a BNCC. Apesar da propagação do termo, faz-se necessário mencionarmos o seu conceito, definindo com precisão o que ele representa. De forma geral, quando visualizamos esse termo empregabilidade, logo o associamos à palavra emprego.

A BNCC (2018) utiliza brevemente a termo empregabilidade, mas não faz a caracterização desse termo. O documento faz menção à palavra, no entanto, a articula ao desenvolvimento de uma cultura voltada à formação de atitudes e competências vinculadas ao empreendedorismo e à adaptabilidade profissional, conforme expressa a citação abaixo:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, s.p.).

Em linhas gerais, o conceito empregabilidade pode ser entendido como um conjunto de competências, habilidades e atitudes que mantem um indivíduo competente Godoy (1996). Para esse autor, “[...] a empregabilidade pode ser definida como a capacidade de o trabalhador manter-se profissionalmente atualizado e competente, acompanhando a vertiginosa corrida tecnológica” (Godoy, 1996, p. 42).

Outras concepções também se fazem presentes. Weiss (1996), por exemplo, considera o termo empregabilidade como uma forma de aptidão do trabalhador para mobilizar e transferir conhecimentos e competências de uma posição de trabalho a outra. Segundo o autor: “Este conceito é limitado, se comparado a outros, *justamente por prender o trabalhador ao conceito de emprego (ou seja, a dependência de vender sua capacidade produtiva em uma empresa)*” (Weiss, 1996, p. 41, grifos nossos).

Ao tratarmos sobre empregabilidade e a juventude trabalhadora, conforme conceitos já apresentados, isso diz respeito aqueles que, para sua sobrevivência, precisam vender a força de trabalho nessa sociabilidade, não por uma questão de escolha, mas por determinação de existência.

O objeto de estudo desse trabalho leva à necessidade de compreender a juventude a partir dos/as trabalhadores/as, ou seja, que vendem a sua força de trabalho. Especificando, é possível identificar três caracterizações. Primeira, os/as desempregados/as, ou seja, aqueles que vendem a sua mercadoria força de trabalho, mas não há compradores para essa mercadoria. Segunda, trabalhadores/as informais, que vendem a sua força de trabalho de forma precária, sem acesso aos mínimos direitos trabalhistas. Por fim os/as empreendedores/as, que possuem uma

estreita relação com o componente curricular Projeto de Vida. A seguir são detalhadas as caracterizações.

Tumolo e Tumolo (2004) se propuseram a compreender de forma crítica o fenômeno do desemprego no capitalismo, indicando como ele é indissociável dessa sociabilidade. Os autores fazem contextualizam a concepção de desemprego na contemporaneidade e, logo em seguida, realizam uma análise minuciosa para explicar o sentido do desemprego nessa sociabilidade.

Um importante elemento para entender o desemprego na contemporaneidade é não perder de vista que o desemprego tem sido um dos maiores problemas da sociedade contemporânea. Conforme apontam Tumolo e Tumolo (2004), as transformações estruturais ocorridas na economia brasileira a partir da segunda metade da década de 1980 desencadearam um processo de desocupação sem precedentes na história nacional, atingindo o tecido social de maneira profunda, quase epidêmica.

Podemos inferir, com base nos autores, que o desemprego adquiriu amplitude nacional e se caracteriza por uma intensidade aguda, revelando níveis que não encontram correspondência em outros períodos históricos do país. Tais compreensões dos autores sobre o fenômeno desemprego indicam que ele é mais do que um fenômeno conjuntural. Isso porque ele expressa mudanças estruturais nas formas de organização do trabalho no cenário da hegemonia do capitalismo brasileiro contemporâneo.

O pensamento de Antunes (1999, p. 200) coaduna com a análise dos autores supracitados, ao tratar o desemprego como parte de um problema estrutural:

[...] a força humana de trabalho é descartada com a mesma tranqüilidade com que se descarta uma seringa. Assim faz o capital, e há então uma massa enorme de trabalhadores e trabalhadoras que já são parte do desemprego estrutural, são parte do monumental exército industrial de reserva que se expande em toda parte. Essa tendência tem se acentuado, em função da vigência do caráter destrutivo da lógica do capital, muito mais visível nesses 20, 30 anos.

De modo mais aprofundado, os autores Tumolo e Tumolo (2004) se preocuparam em explicar o desemprego frente à sociedade capitalista. Nessa forma social, o sujeito precisa ir ao mercado e vender sua mercadoria, pois entende-se que nessa relação social a mercadoria determina as nossas vidas. No entanto, para que de fato isso se efetive, essa mercadoria precisa dar o “salto mortal”, ou seja, ser

vendida. É de grande relevância frisarmos que nessa relação social, o trabalhador pode produzir a melhor mercadoria força de trabalho que puder, mas, se ele não conseguir vendê-la, ele não terá como comprar seus meios de subsistência.

Para a própria sobrevivência dos indivíduos na organização social capitalista, é uma necessidade adquirir os meios de subsistência, comprando-os. Logo, nessa relação mercantil, é preciso haver troca de mercadorias, os sujeitos assumem a posição de produtores e consumidores de meios de subsistência, mercadorias. À classe trabalhadora, aqueles que não detém os meios de produção da vida humana, resta como alternativa vender a única mercadoria de que dispõe, a sua própria força de trabalho para então, a partir da remuneração pela troca, poder comprar os meios para a sua sobrevivência e manutenção da vida humana.

Isso significa que, no capitalismo, existem, grosso modo, dois segmentos sociais que se constituem e se diferenciam como vendedores: de um lado, os proprietários dos meios de produção que, por decorrência, são também proprietários das mercadorias produzidas e, por esta razão, vendedores destas mesmas mercadorias, e, de outro, os que estão privados dos meios de produção e, dessa forma, tendo como única propriedade sua força de trabalho, são vendedores desta mercadoria (Tumolo; Tumolo, 2019, p. 134).

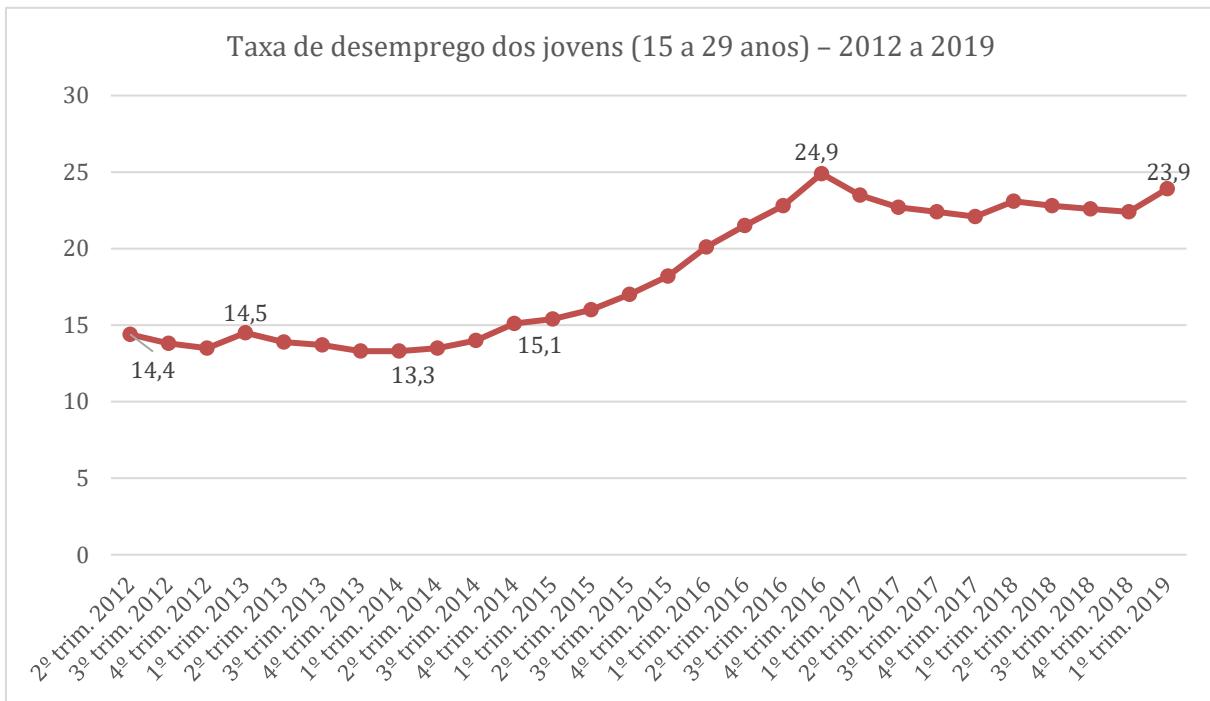
Nessa especificidade, a vida do trabalhador não está condicionada ao mecanismo vontade e nem a alternativas de escolhas singulares. Nessa relação se sobressai o fato de que, se o indivíduo não é proprietário dos meios de produção, a alternativa que lhe resta é vender sua força de trabalho e, a partir daí, se inicia aquilo que é da essência do capitalismo, a exploração (Mendonça, 2024). O que se evidencia na realidade concreta é que atualmente “[...] o desemprego apresenta uma amplitude nacional e caracteriza-se pela sua extraordinária intensidade” (Tumolo; Tumolo, 2004, p. 328).

Nesse aspecto, ao observarmos a realidade brasileira, verifica-se que essa problemática se manifesta de maneira particularmente severa entre os jovens, motivo pelo qual inclinamos nossa atenção aos altos índices de desemprego das juventudes, cujo reflexo está nas estatísticas agudas para esse grupo.

Com o objetivo de identificar o cenário do mercado de trabalho, alcançando a dinâmica para esse público-alvo, os jovens, realizamos um levantamento de dados referentes ao período de 2012-2019, disponibilizado pela PNAD contínua. Com base no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os índices privilegiaram analisar

o grupo que compõe a faixa etária de 15 a 17, 18 a 24 e 25 a 29 anos. Eles estão presentes nos indicadores expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Taxa de desemprego dos jovens entre 15-19 anos (2012-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base no IPEA (2025)

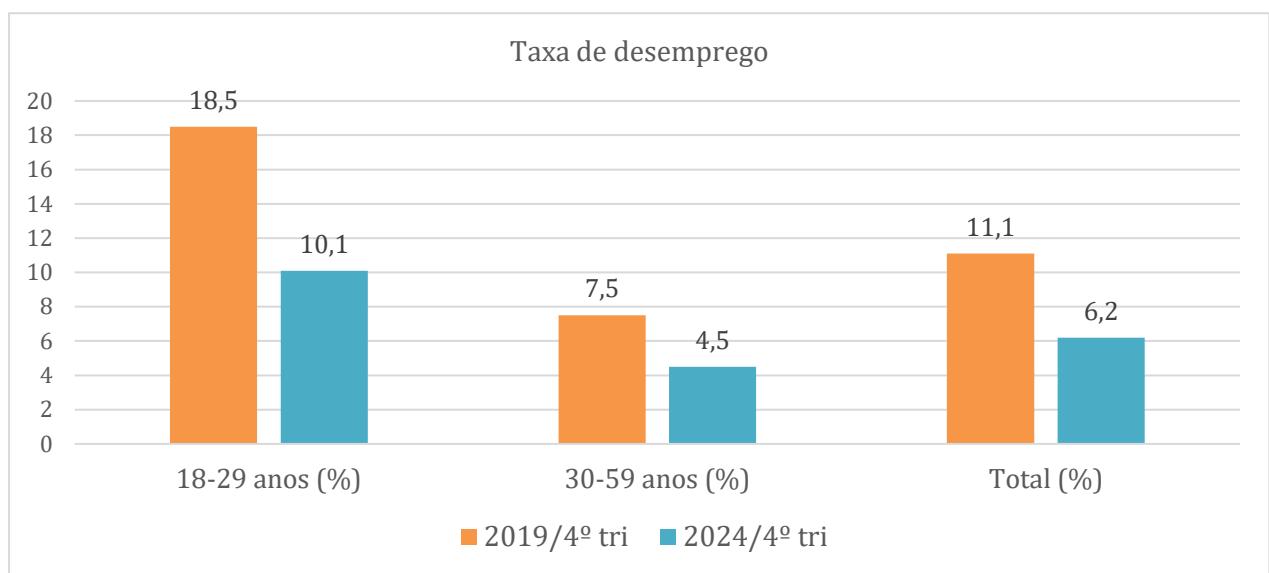
Conforme ilustrado pelo gráfico 1, o primeiro trimestre de 2017 registrou o maior índice de desemprego² em todas as estatísticas analisadas. No recorte por faixa etária, importante destacar ainda que o grupo dos adolescentes foi o mais impactado, apresentando um aumento de 20 pontos percentuais entre os primeiros trimestres de 2013 e 2019, passando de 25,2% para 45,4%, respectivamente (IPEA, 2025).

Entre a faixa-etária de jovens de 18 a 24 anos, o crescimento do desemprego no período foi de 10,8 pontos percentuais, alcançando 27,3% em 2019, com destaque para o pico de 28,7% registrado no primeiro trimestre de 2017 (IPEA, 2025). Já no segundo grupo dos jovens adultos, a elevação foi menos acentuada: no mesmo intervalo, a taxa de desemprego aumentou 5,8 pontos percentuais, atingindo 15,3% no primeiro trimestre de 2019 (IPEA, 2025).

² Em linhas gerais, o IBGE define desemprego como a situação de pessoas em idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão empregadas, mas que estão disponíveis e procuram ativamente uma ocupação (IBGE, s. d.).

É possível afirmar, portanto, que: “Os jovens são apontados como o grupo cuja respectiva taxa de desemprego possui maior sensibilidade ao ciclo econômico” (IPEA, 2025, p. 10). Com o objetivo de tornar os dados empíricos mais visíveis e favorecer a compreensão das diferenças apresentadas, buscamos no gráfico 2 a seguir retratar os percentuais de desemprego em nível nacional, destacando a disparidade entre os grupos etários analisados. Para isso, recorremos aos microdados da Pnad Contínua, de 2024.

Gráfico 2 – Taxa de desemprego entre os grupos etários 18-29 anos e 30-59 anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados da Pnad Contínua (2024).

Os estudos de Feijó e Perruchetti (2025), realizados recentemente, também se dedicaram a analisar a situação dos jovens no mercado de trabalho. Verificaram assim os principais indicadores de mercado de trabalho, comparando o desempenho de dois grupos etários, jovens com idade entre 18 e 29 anos e o grupo de adultos, com idade entre 30 e 59 anos, no período do 4º trimestre de 2019 ao 4º trimestre de 2024. Eles se fundamentaram em dados empíricos do Pnad Contínua, denominado como Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo IBGE.

Os autores supracitados realçaram que o 4º trimestre demonstrou o menor nível da série histórica, tanto na média geral do país como para o grupo de jovens com idade entre 18 e 29 anos. Nessa linha de raciocínio, os níveis de desemprego eram historicamente distintos entre os dois grupos supracitados antes da pandemia e permaneceram diferentes após a pandemia, mesmo com a queda acentuada do

indicador nos dois grupos. Considerando o período do 4º trimestre de 2019, a taxa de desemprego dos jovens era expressiva, sendo elevados os percentuais que resultaram para esse grupo em comparação com os adultos:

[...] (10,1%) era mais que o dobro da observada no grupo de pessoas com idade entre 30 e 59 anos (4,5%), além de ser mais elevada que a média nacional (6,2%). Os jovens representam uma parcela expressiva da população ocupada³ do país, pois dos quase 104 milhões de trabalhadores registrados no 4º trimestre de 2024, cerca de 25,9 milhões (25% do total de ocupados) tinham idade entre 18 e 29 anos (Feijó; Perruchetti, 2025, s. p., grifos meus)

É visível no gráfico apresentado o alto índice de desemprego para a faixa etária dos 18-29 anos, em relação às demais. Tal diferença evidencia que os jovens enfrentam maiores dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. A Pnad Contínua (2024) observou ainda que o grupo de jovens entre 18 e 29 anos demonstrou um crescimento de aproximadamente 4,2% no último trimestre de 2024, em comparação com o mesmo período de 2019. Entretanto, esse aumento foi consideravelmente menor do que o observado entre os trabalhadores de 30 a 59 anos, cuja variação atingiu 8,6%.

Ademais, a análise da economia indica que “[...] o mercado de trabalho brasileiro começa a dar sinais de desaquecimento, em consonância com a redução do ritmo de crescimento da atividade econômica no quarto trimestre de 2024” (Lameiras; Fernandes; Padilha, 2025, p. 02).

Um importante elemento para vislumbrarmos isso na atualidade são os dados divulgados recentemente pelo IBGE, que nos retratam esse processo, representados por intermédio de pesquisas realizadas. Os dados revelam que o desemprego atinge “[...] 26,4% entre aqueles de 14 a 17 anos e 14,9% entre os que têm de 18 a 24 anos. Nas demais faixas etárias, as taxas são: de 25 a 39 anos (6,5%), 40 a 59 anos (4,7%) e de 60 anos ou mais (3,1%)” (Agência Brasil, 2025, s.p.). Como se constata, os jovens representam uma parcela considerável de trabalhadores e retratam os índices mais elevados de desemprego.

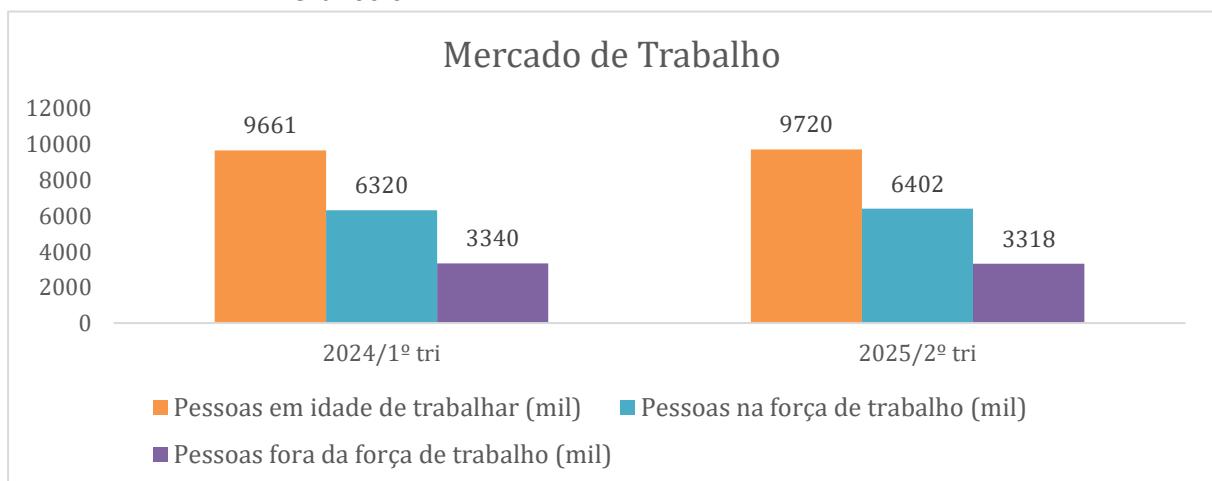
³ De forma simplificada, o IBGE reconhece população ocupada como: empregados (do setor público ou privado, com ou sem carteira de trabalho assinada, trabalhadores informais, empregadores, trabalhadores domésticos (com ou sem carteira de trabalho assinada), e trabalhadores familiares auxiliares, ou seja, aquelas pessoas que ajudam no trabalho de seus familiares sem receber nada em troca (IBGE, s. d.).

Ao refinarmos as estatísticas reais do fenômeno desemprego, concentrarmos nossa análise no Brasil e vimos os altos índices se perpetuando, principalmente entre os jovens. Estreitando as evidências e saindo do âmbito nacional, vemos que no caso do estado do Paraná as estatísticas também são expressivas no que se refere ao desemprego. Mantivemos as buscas no Pnad Contínua, realizada pelo IBGE, estabelecendo o recorte para o estado do Paraná. Dessa forma, as consultas foram organizadas em duas etapas: inicialmente, buscamos compreender o panorama e a dinâmica do mercado de trabalho paranaense no 1º trimestre de 2024; em seguida, procedeu-se à comparação com os resultados mais recentes disponibilizados na base de microdados do Pnad, correspondentes ao 2º trimestre de 2025.

Os dados representados a seguir permitem identificar a distribuição da população em idade ativa, da força de trabalho e daqueles que se encontram fora dela, evidenciando o comportamento recente dessas variáveis no recorte temporal considerado. Assim, o gráfico 3 abaixo ilustra um comparativo entre o primeiro trimestre de 2024 e o segundo trimestre de 2025, demonstrando a dinâmica do mercado de trabalho paranaense.

Com base nos levantamentos estatísticos apresentados no gráfico 3, verificamos que entre o curto período do primeiro trimestre de 2024 e o segundo trimestre de 2025, o número de pessoas em idade de trabalhar no Paraná apresentou leve aumento, passando de 9,6 para 9,7 milhões. Nessa mesma linha, constata-se um crescimento na inserção da força de trabalho, partindo de 6,32 para 6,40 milhões, enquanto o contingente fora da força de trabalho manteve-se praticamente inalterado, oscilando de 3,34 para 3,31 milhões.

Gráfico 3 – Mercado de trabalho no estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora, com base no IBGE (2024-2025).

Embora não seja possível vislumbrar a idade específica dessa força de trabalho, as análises mundiais indicam que os jovens são uma população normalmente bastante atingida pelo desemprego, como veremos a seguir. Sendo assim, a estabilidade acima revela que, apesar das variações conjunturais e do crescimento demográfico, a estrutura do mercado de trabalho paranaense permanece tensionada entre a expansão da população economicamente ativa e a limitada capacidade de superação das problemáticas do desemprego estrutural.

O fato é que o desemprego é inerente a essa lógica social e contraditória do capital, não é uma questão individual, que se resolve com a vontade de uma pessoa. Quando atribuída a questões particulares, o desemprego gera sofrimento e adoecimento. Tumolo e Tumolo (2004, p. 340) asseveraram que:

[...] o desemprego é um produto histórico de uma sociedade fundada no mercado, o capitalismo, que transformou praticamente tudo em mercadoria, sobretudo a força de trabalho. *Estabelecendo esta conexão, é possível perceber que a vivência daqueles indivíduos é também um produto histórico, fruto da lógica do capital em seu movimento contraditório, e não de um fenômeno social isolado, o desemprego* (Tumolo; Tumolo, 2004, p. grifos nossos).

Essa constância do contingente excluído do processo produtivo é sintomática de um fenômeno estrutural, e não conjuntural. Ainda no argumento de Tumolo e Tumolo (2004), é preciso compreender que o desemprego é um reflexo inerente ao modo de produção capitalista, que transforma a força de trabalho em mercadoria e mantém, em seu movimento contraditório, uma massa de trabalhadores disponíveis para garantir a flexibilidade da acumulação.

Posto isso, os gráficos apresentados demonstram empiricamente a persistência dessa lógica: mesmo diante de leve crescimento da força de trabalho, o número de pessoas fora dela não se altera significativamente, o que indica a permanência de um exército de reserva funcional à dinâmica do capital (Tumolo; Tumolo, 2004).

Dessa forma, o mercado de trabalho paranaense, no período analisado, reflete a racionalidade mais ampla do sistema capitalista: crescimento econômico e ampliação de produtividade não se traduzem, necessariamente, em inclusão laboral. Ao contrário, observa-se a manutenção de patamares constantes de exclusão e subutilização da força de trabalho, expressando o caráter contraditório do

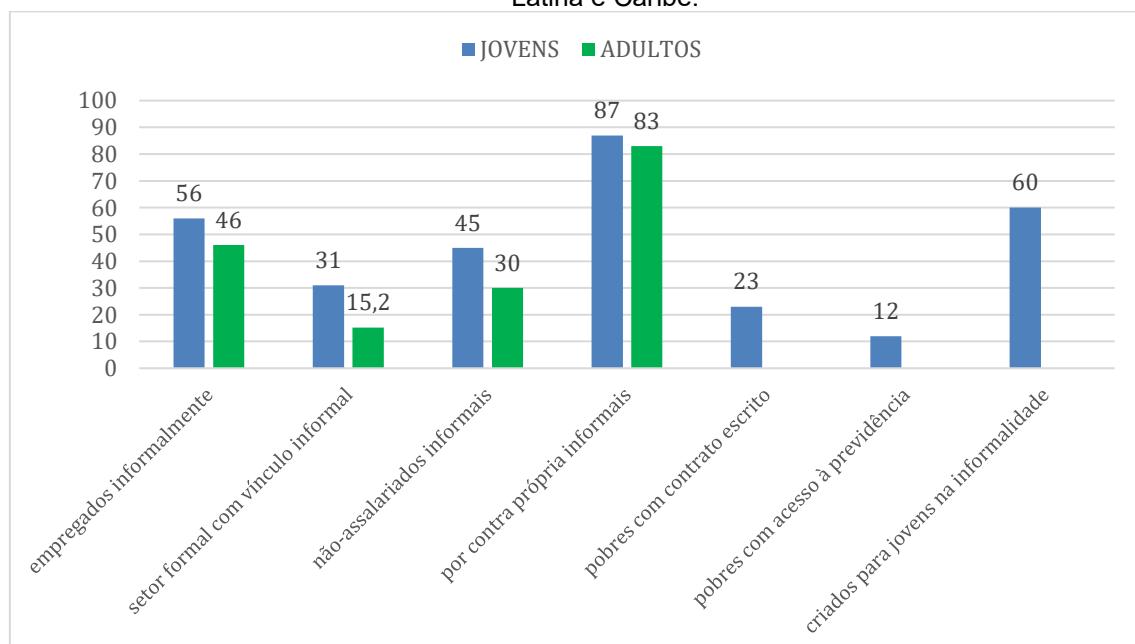
desenvolvimento capitalista, que combina avanços técnicos e produtivos com a perpetuação do desemprego estrutural. Saliente-se ainda que essa característica não é exclusiva do Paraná ou do Brasil, mas abarca a sociedade capitalista como um todo, já que estamos na fase do capital mundializado.

Nesse movimento, há ainda outro fator a considerar, que são as condições de trabalho existentes. Dados reais publicados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) trazem estatísticas exorbitantes sobre os percentuais de jovens atuando no emprego informal. Os dados consistentes revelam as taxas de informalidade no emprego entre jovens e adultos, na América Latina e Caribe.

Eles expressam em percentuais a grande concentração de jovens em empregos informais e precarizados, ao se comparar com os adultos. O gráfico 4 a seguir retrata melhor essa realidade, que se concentra não somente nesse âmbito, pois o desemprego tem sido o maior problema em escala mundial (OIT, 2015).

Em geral, estima-se que 27 milhões de jovens estão empregados de forma informal, isto é, sem carteira assinada e sem acessos aos direitos trabalhistas. Isso representa 56% de todos os jovens empregados, enquanto entre os adultos (acima de 25 anos), a taxa é de 46%. Ou seja, mais da metade dos jovens no mercado de trabalho não têm vínculo formal, que, em suma, se trata do vínculo empregatício do trabalhador, amparado pelas leis trabalhistas e carteira assinada.

Gráfico 4 – Dados representados sobre a informalidade no emprego entre jovens e adultos na América Latina e Caribe.



Fonte: OIT (2015).

Quando se observa a realidade concreta vivida por essa parcela da população, em especial, os jovens, percebe-se assim um cenário marcado pela elevação das taxas de desemprego e pelas condições de trabalho sendo cada vez mais afrouxadas, maquiadas pelos “empregos informais”.

Nessa mesma linha e articulando-se com os dados anteriores, constata-se que o fenômeno do desemprego tem sido uns dos maiores problemas nessa sociedade contemporânea, pois: “[...] o desemprego tem sido crescente, tanto nas economias centrais, quanto nas economias periféricas do capitalismo” (Tumolo; Tumolo, 2021, p. 124).

Esse processo tem sido amparado por um discurso de flexibilização, que legitima novas formas de contratação e organização do trabalho, muitas vezes mais precárias, sendo adaptações necessárias da vida determinada pelo capital. “Devido à própria constituição da lógica da sociedade capitalista, a existência do desemprego é uma questão que é estrutural e inerente ao capital” (Mendonça, 2024, p. 33).

É em torno disso que se dissemina a denominada “uberização”, que se refere à organização do trabalho mediado por plataformas digitais, estando dentre os mais conhecidos socialmente, a Uber e iFood. É oportuno reforçar que, nessas condições de trabalho, os direitos são totalmente afrouxados.

Considerando ainda o fenômeno do desemprego como estrutural, sobressai o fato de que não é por falta de qualificação adequada que não há ocupação de cargos sob essa sociabilidade, pois isso independe de uma qualificação ou não. Os autores Mendonça, Favaro e Tumolo (2024, p. 284) evidenciam essa contradição ao afirmar que: “O fato é que a conclusão da escolaridade básica não assegura o emprego perante uma relação social na qual o desemprego se amplia”. Isso se materializa na realidade de muitos egressos do Ensino Superior, que recorrem à Uber como ocupação, pois não encontram vagas em sua área de formação. Esse fenômeno já é bem conhecido e propagado mundialmente (Abílio, 2025).

A realidade descrita é silenciada no debate que se refere ao destino profissional de grande parte dos jovens graduados que, ao concluírem o Ensino Superior, deparam-se com a escassez de oportunidades de trabalho em suas determinadas áreas de formação. O levantamento de Fernandes (2023), com base no Datafolha (2021), revela dados agudos sobre a ocupação dos graduados no Ensino Superior no

Brasil. De acordo com o instituto, cerca de 51% dos motoristas da Uber possuem diploma universitário.

Com base na pesquisa realizada com os entrevistados, parte dos motoristas justificaram suas razões para recorrem aos apps. “A primeira está no horário flexível. Em suma, os motoristas de app definem o horário em que vão trabalhar. A segunda, claro, está já ausência de vagas na área de formação” (Fernandes, 2023, s.p., grifos nossos). Isso ocorre até mesmo com cursos tradicionalmente considerados restritos, devido a seus “[...] mercados considerados sólidos, como o de engenharia, viram uma sobre oferta de profissionais, motivando a migração para áreas como a Uber. Nesse sentido, uma alternativa foi a busca por reposicionamento profissional” (Fernandes, 2023, s.p., grifos nossos).

Outro elemento a salientar, em decorrência da expansão das plataformas digitais no mercado laboral, é que muitas dessas profissões têm sido incorporadas a um processo crescente de organização de trabalho pautada nessa ferramenta de controle. Os estudos de Abílio (2025), ao explanar sobre essas problemáticas aqui tratadas, nos revelam dados empíricos emblemáticos, nos ajudando a compreender esses problemas reais. Segundo o autor: “Aproximadamente 2 em cada 10 formados no Ensino Superior conseguem encontrar uma vaga de trabalho equivalente à sua qualificação. Mais especificamente, 78% dos egressos do Ensino Superior estão em vagas que não exigem diploma universitário” (Abílio, 2025, s.p.).

Perante a concorrência entre os trabalhadores na venda da força de trabalho, a tendência é exigir mais qualificação e, por isso, Laval (2004, p. 67) contribui nessa discussão, evidenciando que “[...] o desemprego cresce efetivamente quando não se é ou é pouco diplomado”.

Apesar disso, independentemente de uma vasta qualificação e apesar da escolarização, mesmo que esses jovens façam projeções futuras de seu Projeto de Vida, cursem uma graduação, especialização, dentre outras etapas, isso necessariamente não assegura a sua inserção no mercado de trabalho.

Frente às preocupações reais com o desemprego, constatadas nos próprios documentos educacionais, como já visto, o empreendedorismo se tornou um escape, emergindo como uma alternativa amplamente promovida para enfrentar esse problema estrutural, ocultando assim seus reais determinantes. Essa proposta está centrada especialmente na figura do espírito empreendedor, que “[...] oculta a

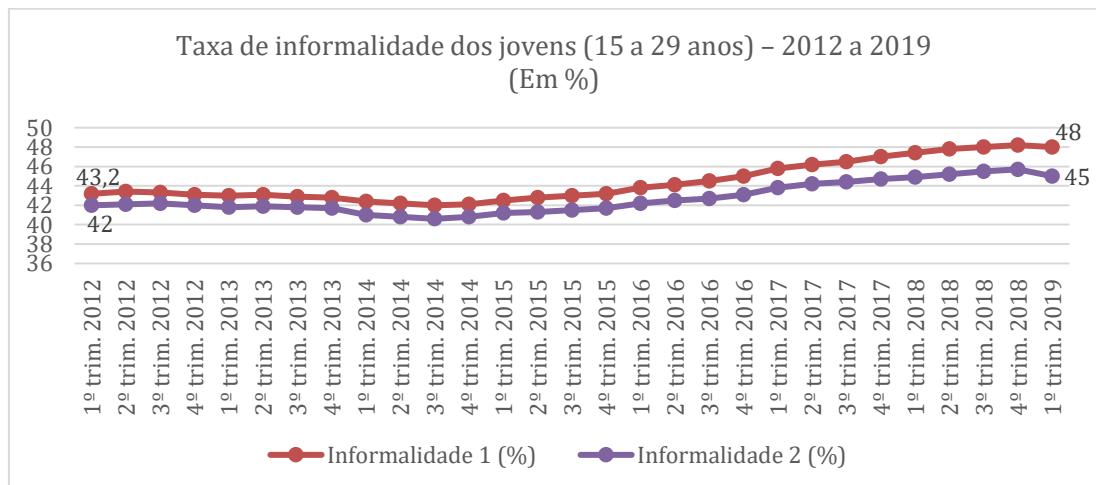
precarização do trabalho, flexibilizando horários, remuneração e estrutura organizacional e funcional" (Almeida; Brzezinski, 2020, p. 12).

Se observarmos os dados constantes no gráfico 4, acima indicado, vemos como isso é sintomático, pois há um alto índice de trabalhadores jovens e adultos que se lançam ao mercado por conta própria, informalmente. Essa condição, longe de representar autonomia do empreendedor, que teria a certeza de um futuro promissor, expressa a impossibilidade de vender a força de trabalho, tendo que recorrer à abertura de negócios em condições precárias, desprovidas de garantias trabalhistas, estabilidade e proteção social. Trata-se, portanto, de uma forma degradada de inserção no mercado, marcada pela vulnerabilidade e pela concorrência do mercado, portanto, de futuro incerto.

O aumento dos jovens empreendedores revela não apenas a dificuldade de acesso ao emprego formal, mas também a consolidação da informalidade como mecanismo de sobrevivência. Isso ocorre, para Antunes (2018, p. 60), "[...] uma vez que a destruição dos direitos sociais - conquistados passa a ser uma imposição do sistema global do Capital em sua fase de hegemonia financeira".

Em consonância com esse processo, buscamos trazer o cenário nacional, com base nos dados do IPEA (2025). É possível observarmos no gráfico 5, a seguir, um crescimento da taxa de informalidade entre os jovens, especialmente na idade de 15 e 29 anos. Para melhor compreensão do gráfico, organizamos em legendas: informalidade 1, sem carteira + conta própria + não remunerados/ocupados, e informalidade 2, sem carteira + conta própria não contribui Previdência + empregador não contribui Previdência + não remunerados/ocupados (IPEA, 2025).

Gráfico 5 – Taxa de informalidade entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil (2012–2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base no IPEA (2025).

O fato é que, na relação social do capital, como vimos, a classe trabalhadora não detém os meios de produção, então acaba por tentar vender a sua força de trabalho. Como nem sempre isso é possível, muitos precisam buscar outra alternativa: vender mercadorias que eles mesmos produzem.

Os autores Ansiliero, Costanzi e Cifuentes (2024) em seus estudos recuperam o contexto de surgimento do MEI. Em suma, os autores explicam que diversos países em desenvolvimento enfrentam elevados níveis de informalidade no trabalho com limitações de proteção social, motivos esses que levaram à criação de políticas voltadas à formalização e à ampliação da cobertura previdenciária.

Nesse cenário, surgem propostas de regimes simplificados de tributação e contribuição social, especialmente voltadas a trabalhadores autônomos e empreendimentos de pequeno porte. A OIT, por meio do Programa para a Promoção da Formalização na América Latina e Caribe (Forlac), recomenda estratégias como a simplificação tributária e administrativa, o acesso progressivo à Previdência Social e o fortalecimento de mecanismos de fiscalização e informação sobre as vantagens da formalização.

É nesse contexto que o MEI emerge no Brasil, em 2009, com o objetivo de formalizar trabalhadores por conta própria e amenizar os altos índices de informalidade. Embora a economia brasileira tenha apresentado crescimento moderado na década de 2000, a partir de 2014 observou-se uma desaceleração acentuada, agravada pela crise econômica e pela pandemia de covid-19. Ainda assim, o número de registros de MEI cresceu de forma expressiva: de 47 mil em 2009 para mais de 13 milhões em 2021. Frente a essa ótica, o número de registros de MEI apresentou crescimento expressivo:

O MEI passa de 0,1% dos contribuintes do RGPS, em 2009, para 6% deste contingente, em 2017, e, segundo dados agregados, alcança quase 8% em 2019 e 10% em 2021. Não apenas o contingente de MEI cresce como proporção do total de contribuintes, mas, principalmente como proporção do total de Cls, que passou de 0,4% destes contribuintes, em 2009, para 21% e 29% deste grupo, respectivamente, em 2014 e em 2017. Em 2019, considerando dados agregados, o percentual chegou a 37%, saltando para 43% em dezembro de 2021 (Ansilio; Costanzi; Cifuentes, 2024, p. 19).

Nesse cenário, emerge uma proposta educacional orientada para o ensino do empreendedorismo, traduzida em práticas voltadas à formação de sujeitos

empreendedores dentro do ambiente escolar. O que temos vivenciado é uma educação destinada para o ensino do empreendedorismo que, em linhas gerais, seriam as *práticas empreendedoras localizadas nas escolas*.

Para citar um exemplo, retratamos uma atividade realizada como parte de um projeto de Orientação Profissional, Empreendedorismo e Empregabilidade (OPEE), em uma turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nessa experiência, como em muitas outras semelhantes no país, é ensinado para os alunos como realizar a venda de brigadeiros na parte interna da escola, no horário de intervalo, sendo isso parte dos trabalhos realizados em sala de aula.

Para a organização da lojinha, os minis empreendedores foram divididos, sob a orientação das professoras e coordenação. E as vendas foram realizadas no intervalo de todas as turmas da Escola. Cada brigadeiro custou R\$ 3,00 e todo o dinheiro será revertido para os próprios alunos dos 4ºs anos (Escritório de normas e procedimentos da Escola Nossa Senhora das Graças, 2023, s.p.).

A propagação dessa lógica no interior das escolas não é fortuita, pois tem o objetivo de preparar as competências pautadas nos cinco pilares da educação, como forma de enfrentamento da realidade social. “Ao mesmo tempo em que o empreendedorismo ensina sobre dinheiro e estratégias de negócios, os alunos podem aprender habilidades como resolução de problemas, capacidade de assumir riscos, enfrentar falhas e se levantar, estabelecer metas e trabalhar em grupo” (SEBRAE, 2025, s.p.).

A iniciativa acima resulta da parceria entre o MEC e SEBRAE, sendo que essa parceria nas escolas introduz a lógica do mercado e a preparação dos jovens para os desafios do trabalho, transferindo-lhes a responsabilidade por seus destinos. O Projeto de Vida é assim discutido a partir de sua integração à sociedade, o que compreenderia a educação integral.

[...] promover ações de inserção do empreendedorismo no ensino formal e na formação de professores e estudantes, criando uma interação com o mercado profissional. A ideia é desenvolver temas, como cultura empreendedora, educação integral, projeto de vida e mundo do trabalho (SEBRAE, 2025, s. p., grifos meus).

Nesse caso, ao estabelecermos a relação do empreendedorismo com o capital, não podemos perder de vista que aqueles que não detém os meios de produção tem

como alternativa vender sua força de trabalho, mas essa não é a única forma para sua sobrevivência. O indivíduo pode seguir outra forma, por exemplo, ser um produtor de mercadorias, embora sem ser um capitalista.

O problema é que ele precisará competir com o valor socialmente estabelecido de suas mercadorias, uma vez que estas, em sua maioria, são produzidas por empresas mais estruturadas e de forças produtivas altamente desenvolvidas. Como consequência dessa lógica, observa-se uma tendência à redução do valor final de seus produtos, decorrente do avanço técnico e da maior eficiência desses agentes econômicos.

Frente ao grande avanço tecnológico e à competitividade acirrada no âmbito econômico, ao concorrer com outros capitalistas, entre empresas monopolistas até, em alguns casos, o empreendedor não consegue levar seus negócios adiante. Mendonça (2024), faz uma análise minuciosa ao retratar alguns exemplos reais, de como a concorrência de fato, materializa-se na realidade concreta. Ela faz a explanação entre o McDonald's, uma rede de fast food que possui condições de produção em alta escala, ou seja, uma grande empresa capitalista. Na sequência, o "empreendedor iniciante" situa o seu ponto alimentício de lanche tradicional, na mesma localidade que o McDonald's.

A realidade desse empreendedor iniciante no ramo, assim como outros inúmeros microempreendedores, será se deparar com uma grande empresa capitalista, que detém uma produção tecnológica, maquinário e um marketing de proporções mundiais, que se responsabiliza em expandir ainda mais o avanço do McDonald's. É nesse ponto que a concorrência atua como um mecanismo que estimula permanentemente a inovação e a reestruturação produtiva, conforme explanado por Lacerda (2019, p. 05-06):

[...] impulsiona as firmas a introduzir novas técnicas de produção, a encontrar novos mercados, desenvolver novos produtos, aumentando sua participação no mercado e, consequentemente, auferindo lucros extraordinários. Todavia, esses aspectos ressoam sobre a taxa de lucro setorial, criando diferenciais de rentabilidade nos diferentes setores produtivos.

Além de relacionar a formação empreendedora ao desenvolvimento tecnológico e à criação de novas invenções no país, Dornelas (2008), um fervoroso defensor do empreendedorismo, destaca que essas condições estão associadas ao

fenômeno da globalização, em razão do aumento da competitividade e da busca por estabilidade econômica necessária para a manutenção no mercado. Podemos inferir, com base em Santos e Santos (2021, p. 03), que a categoria globalização fica com a “missão de garantir a condição ideológico-cultural capaz de fazer com que todos os habitantes de uma suposta ‘aldeia global’ se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo”.

O empreendedor, que tem o “sonho” de iniciar e investir no seu próprio negócio, terá que competir com mínimas condições para tentar sobreviver e fazer o seu “próprio negócio” se manter. Quando não consegue, a responsabilidade é atribuída a ele próprio, que teria feito uma má gestão, um mau planejamento econômico, além de outros motivos que desviam a atenção de seus determinantes reais.

Por intermédio desses mecanismos ideológicos se inculca nos jovens a naturalização das relações sociais atuais, bem como a regulação de sua vida e seu destino a partir da lógica do livre mercado, configurando suas subjetividades.

Como cenário geral, devemos registrar, em primeiro lugar, a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em ‘serviços’ a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um ‘vendedor de si mesmo’ em um livre mercado. Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a ‘luta pela sua própria sobrevivência’ (Freitas, 2018, p. 23-24).

Nessas condições, diante de um contexto marcado pela intensa concorrência e demarcado pela escassez de oportunidades formais de trabalho, a saída para o período sufocante do desemprego é ser empreendedor. “Temos, portanto, como principal motivo que leva os indivíduos a iniciarem no universo do empreendedorismo, a ‘necessidade’, devido à questão do desemprego” (Mendonça, 2024, p. 76).

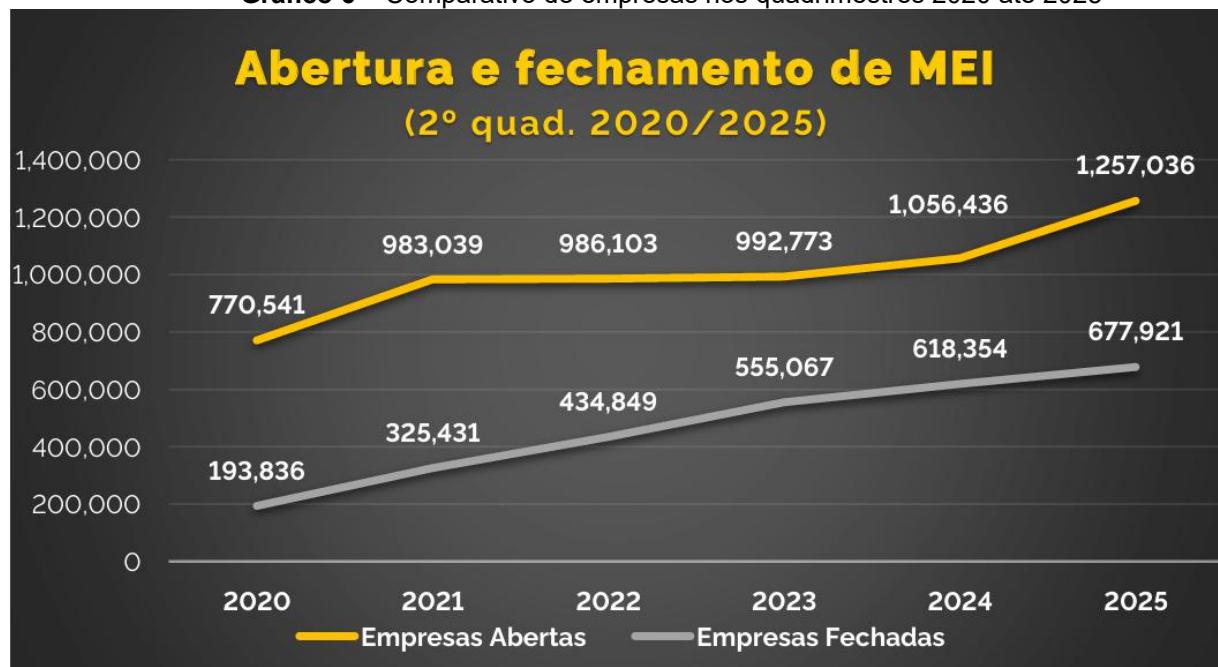
No fluxo de aberturas de novas empresas, como uma forma autônoma de os sujeitos terem os seus próprios empreendimentos, vemos também altos índices de fechamento de negócios entre os Microempreendedores Individuais – MEI. O acesso a esses dados é difícil, pois não há interesse em divulga-los.

No gráfico 6 abaixo, conseguimos acessar um pouco sobre o encerramento dessas atividades, com base em dados reais do Ministério do Empreendedorismo, da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte (2025), realizado pelo Comparativo de empresas com MEI nos quadrimestres 2020 até 2025. Constatase que o número

de encerramentos acompanha, em grande medida, o ritmo das aberturas, evidenciando a fragilidade e a instabilidade dessas iniciativas.

Verifica-se que o número de empresas abertas e a quantidade delas que foi fechada aumentou significativamente. No caso dos MEI, as aberturas saltaram de 770.541 em 2020 para 1.257.036 em 2025, enquanto os encerramentos dispararam de 193.836 para 677.921 no mesmo período.

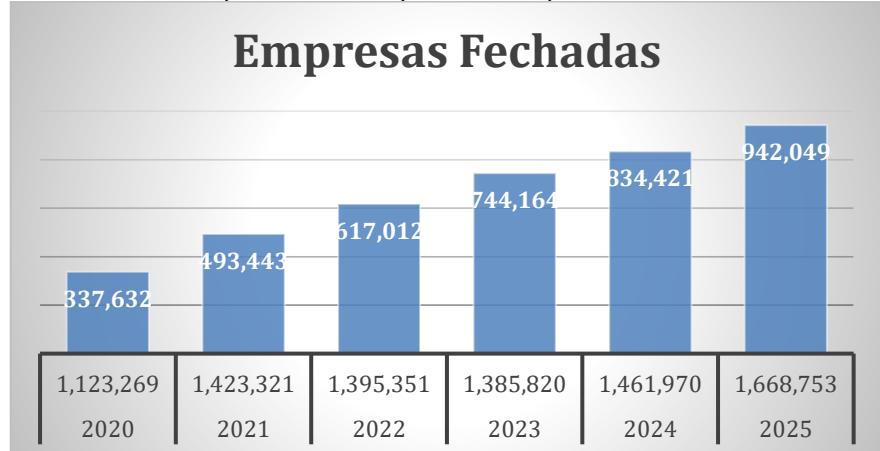
Gráfico 6 – Comparativo de empresas nos quadrimestres 2020 até 2025



Fonte: Ministério do Empreendedorismo, da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte (2025).

Esse comportamento revela que o ritmo de fechamento acompanha de perto o de criação, o que evidencia a fragilidade e a instabilidade dessas iniciativas empreendedoras, muitas vezes marcadas pela sobrevivência em contextos de vulnerabilidade econômica e competitividade acirrada. O documento sintetiza as informações obtidas em relação a esse quesito no gráfico 7, que reproduzimos abaixo:

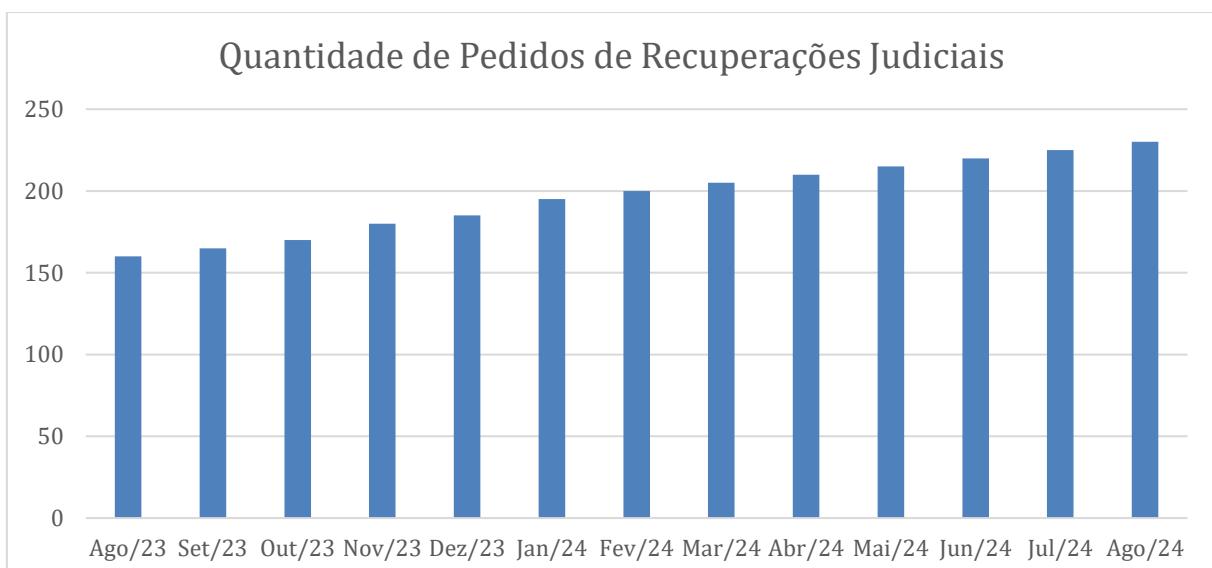
Gráfico 7 – Comparativo de empresas nos quadrimestres 2020 até 2025



Fonte: Elaborado pela autora com base no Ministério do Empreendedorismo, da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte (2025)

Prosseguindo na análise, para de fato consolidarmos a nossa análise, após retratarmos os altos índices de empresas falidas estendemos as nossas buscas nos dados empíricos do Serasa Experian (2024), que ilustra os pedidos de recuperação judicial por portes, que englobam: Grandes empresas, empresas médias e micros e pequenas empresas. Em agosto de 2024, por exemplo, foram contabilizados 238 pedidos de Recuperações Judiciais, aumento de 76,3% em comparação com o mesmo mês de 2023, apontam dados da Serasa Experian. Os dados a seguir, ilustram melhor esses registros:

Gráfico 8 – Quantidade de pedidos de recuperações judiciais

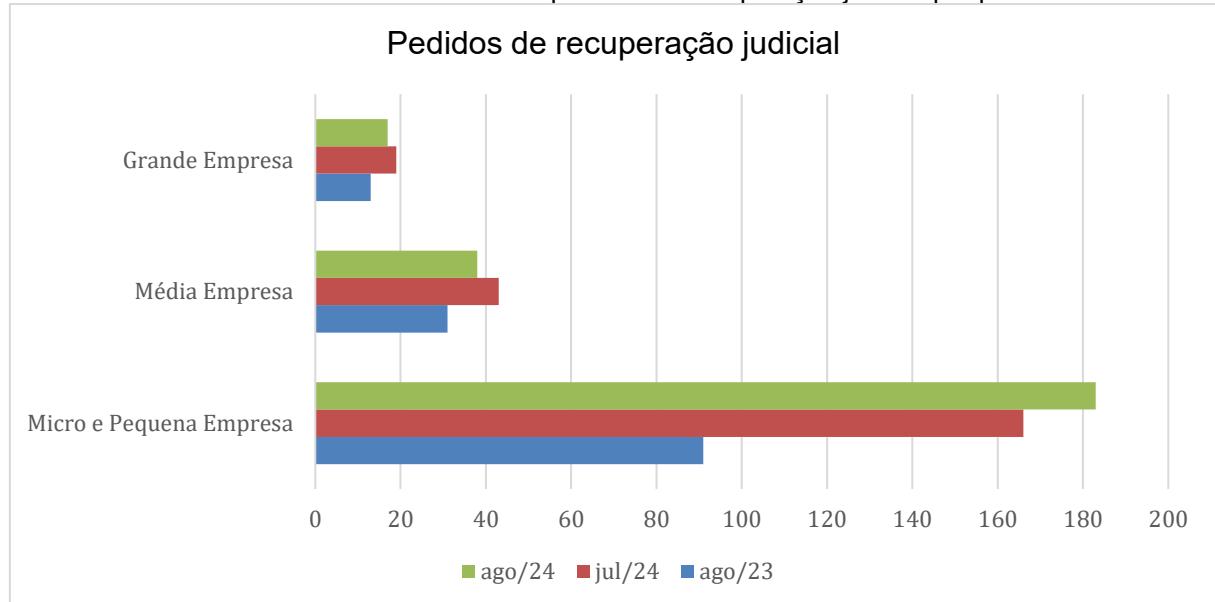


Fonte: Elaborado pela autora com base no Serasa Experian (2024)

Para aprofundar a análise sobre a instabilidade empresarial, apresentamos os dados referentes aos pedidos de recuperação judicial. De início, o gráfico 9 demonstra a distribuição desses pedidos por porte das empresas, englobando grandes empresas, médias empresas e micro e pequenas empresas. Constatata-se nos dados apresentados a seguir que as micro e pequenas empresas representam a maior parcela dos pedidos, evidenciando a maior vulnerabilidade econômica desse segmento frente às condições de mercado.

Essa é, portanto, a realidade com a qual as juventudes irão se deparar, mas que, na imensa maioria das vezes, não é discutida e muito menos problematizada nos documentos educacionais que fazem apologia ao empreendedorismo, ao protagonismo e à liberdade de escolha dos alunos.

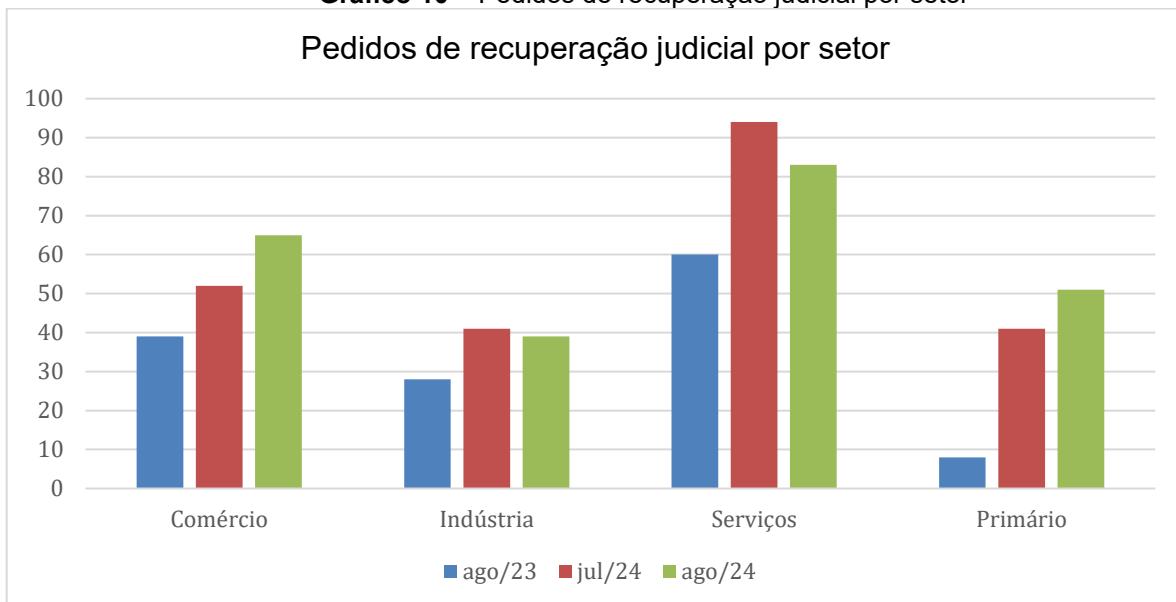
Gráfico 9 – Dados de pedidos de recuperação judicial por porte



Fonte: Elaborado pela autora com base no Serasa Experian (2024)

No mesmo segmento, o gráfico 10 detalha os pedidos de recuperação judicial por setor econômico, subdivididos entre: comércio, indústria, serviços e primário. O levantamento evidencia que os setores de serviços e comércio concentram a maioria dos pedidos, o que sinaliza uma maior exposição dessas atividades à instabilidade financeira e às dificuldades de manutenção da operação em períodos de crise.

Gráfico 10 – Pedidos de recuperação judicial por setor



Fonte: Elaborado pela autora com base no Serasa Experian (2024)

De acordo com o Sebrae (2023), a Lei Complementar nº 147/2014, conhecida como Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas, instituiu o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte, com o intuito de regulamentar o tratamento favorecido, simplificado e diferenciado destinado a esse segmento, conforme previsto na Constituição Federal. Segundo o disposto no Art 1º, inciso 3º: “[...] toda nova obrigação que atinja as microempresas e empresas de pequeno porte deverá apresentar, no instrumento que a instituiu, especificação do tratamento diferenciado, simplificado e favorecido para cumprimento” (Brasil, 2014, s.p.).

Com base nos estudos realizado pelo SEBRAE, com base em dados da Receita Federal do Brasil (RFB) e em pesquisas de campo realizada entre 2018 e 2021, foi possível identificar os principais fatores associados ao fechamento de empresas em 2020. O quadro 3 sintetiza esses fatores, destacando aqueles que se sobressaíram como um dos elementos motivadores para os fechamentos de negócios.

Quadro 1 – Fatores que contribuíram para o fechamento dos negócios em 2020, segundo o SEBRAE e RFB.

1. Maior proporção de pessoas que estavam desempregadas antes de abrir o negócio
2. Menor conhecimento/experiência anterior no ramo
3. Maior proporção de quem abriu por exigência de cliente/fornecedor
4. Maior proporção de quem conhecia menos aspectos relevantes do negócio
5. Tinham menos iniciativa em aperfeiçoar o negócio
6. Fizeram menos esforços de capacitação
7. Perto de metade das empresas que fecharam em 2020 considera que “a pandemia foi determinante”

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sebrae (2023).

Para realizarmos um salto qualitativo nessa análise, faz-se necessário analisar essas justificativas sem neutralidade, pois a partir de uma perspectiva crítica vemos que esses não são necessariamente os elementos essenciais que contribuem para o fechamento de negócios. Vivemos numa sociabilidade capitalista e essa dinâmica econômica impõe contradições que afetam diretamente a sobrevivência das pequenas empresas e pequenos microempreendedores.

A concentração de capital e a subordinação das relações de trabalho e produção aos interesses do mercado geram um ambiente de instabilidade permanente, podemos destacar que a concorrência é consequência do movimento das regularidades intrínsecas do capitalismo. Assim, isso se mantém na essência do capitalismo, e a responsabilização individual dos pequenos empreendedores se expressa em explicações que enfatizam falta de preparo, de iniciativa ou de gestão, o que acaba por ocultar as determinações estruturais que condicionam o fracasso desses negócios.

O fechamento das empresas, portanto, não pode ser compreendido apenas no plano da “iniciativa individual”, pois ao cairmos nesse ideário, oculta-se o real. Considerando isso, o fenômeno deve ser analisado à luz das relações sociais e econômicas desiguais que sustentam o sistema capitalista, evidenciando a vulnerabilidade das pequenas unidades produtivas frente às forças concentradoras do capital. Tumolo (2004, p. 338) menciona que a lógica inerente ao capital está

[...] no aumento da composição orgânica do capital, fruto da concorrência intercapitalista e de sua decorrente necessidade de diminuição do valor das mercadorias mediante o aumento de produtividade, conforme já analisado anteriormente. O efeito desse processo é a constante dispensa relativa da força de trabalho, ou seja, para o capital a força de trabalho se torna cada vez mais dispensável.

É importante reforçar que essa lógica concorrencial intercapitalista é incontrolável, pois nos deparamos com os altos índices de concorrência, isso para todas as esferas da vida. Seja ela no mercado, na disputa no mercado de trabalho, na disputa de vagas em concursos públicos, dentre outros elementos da vida social. Assim, a concorrência generalizada torna-se um princípio ordenador das relações sociais, reforçando aquilo que sempre permaneceu na essência da hegemonia capitalista. Mendonça (2024, 88) explica que essa lógica acontece porque:

[...] os problemas vivenciados na relação social atual são de ordem estrutural: a concorrência intercapitalista e o desemprego não serão superados por meio de ações individuais, com inovação e criatividade; é necessário que haja a superação da estrutura que fundamenta a relação de produção capitalista, da forma como se dá a reprodução do capital. Portanto, enquanto houver capitalismo haverá a existência desses problemas e de forma cada vez mais intensificada. Não se trata de algo individual, é estrutural

Frente a essa análise, é importante estabelecermos relações entre os ideais pedagógicos do empreendedorismo e do Projeto de Vida, que hoje estão vinculados e no centro da escolarização das juventudes. As diretrizes orientam a implementação de metodologias que incentivem o desenvolvimento do “empreendedorismo pessoal ou produtivo”, promovendo o protagonismo juvenil e a construção de trajetórias autônomas e alinhadas ao mercado de trabalho.

Essa lógica reforça a ideia de que o sucesso pessoal do estudante depende exclusivamente de suas escolhas individuais e de sua capacidade de empreender, transferindo a responsabilidade pela trajetória de vida ao próprio sujeito, desconsiderando que o futuro-bem-sucedido dos jovens não está pautado em apenas vontades e escolhas (Mendonça, 2024). Essa é a discussão que necessita ser enfrentada na educação, a fim de combater as soluções ilusórias apresentadas como solução para os problemas sociais.

4.3 Projeto de Vida: porque é uma ilusão a escolha do futuro pelos jovens

Como vimos nas seções anteriores, o posicionamento discursivo positivo propagado nos documentos oficiais do país e do estado é o de que, se os jovens elaborarem um Projeto de Vida seu, de forma adequada, logrará sucesso, tendo em vista que isso estaria atrelado ao sentido do que o indivíduo ‘quer’ dar para essa vida. Vislumbramos assim o discurso de “vontade”, como se nosso futuro promissor se condicionasse a partir dela.

Adensando a discussão, Tonet (2006) explicita que a vida é determinada pelos meios de produção e que não é possível projetar a nossa vida com aquilo que nós desejamos. A realidade está dada. Frente a esse caráter da hegemonia capitalista, o autor explana que, em sociedades de classes, o trabalho abstrato assume um papel central: o indivíduo permanece subordinado aos imperativos da produção de

mercadorias, enquanto a formação humana integral se encontra, na prática, limitada pela lógica da acumulação de capital.

Como reflexo desse processo, o discurso da liberdade e da vontade individual se des controem, pois a “vontade” do sujeito, por mais que se pretenda autônoma, está situada nas condições materiais de existência, na forma como se organiza a produção, na posse dos meios de trabalho e na sua regulação social. Tonet (2006, p. 06-07) argumenta sobre essa dicotomia: “[...] de um lado um ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal”.

Além disso, os estudos de Favaro (2014) discorrem sobre o aspecto distorcido de uma vida condicionada à “vontade” do sujeito. A autora faz problematizações a esse discurso amplamente difundido e, sem neutralidade, problematiza e realiza denúncias em relação à propagação da ilusão de que a “vontade, transforma a vida humana” e de que o “esforço” do indivíduo seria recompensado pelo seu sucesso ou fracasso. Essa ideologia, eficazmente propagada, oculta as determinações reais dessa sociabilidade, sendo crucial compreendermos que

[...] as condições econômicas e políticas atuais não são resultado da ação e da vontade de sujeitos individuais, mas sim de relações sociais historicamente estabelecidas para a produção da vida humana. Não é possível, portanto, realizar qualquer discussão no plano individual ou biográfico, pautada em julgamentos morais, que desconsidere as mediações concretas da sociedade capitalista, a dinâmica real das lutas de classe e seus efeitos na constituição de um determinado projeto político, produzido num dado momento histórico (Favaro, 2014, p. 26).

Considerando esses mecanismos, predomina o discurso meritocrático presente nas políticas educacionais e nos projetos de vida escolares, pois, ao responsabilizar o indivíduo por seu destino, se desconsideram as contradições sociais e as desigualdades estruturais que são elementos que condicionam as trajetórias dos jovens.

É escancarada uma janela de oportunidades no Projeto de Vida, mas quando os jovens se deparam com a realidade, as janelas se estreitam e a realização fica limitada apenas ao desejo, já que perpassam por outros contextos que interferem na vida dos jovens (Melo; Silva, 2025). Um deles é o desemprego, o outro é a concorrência intercapitalista que leva muitos empreendedores a falirem.

Essas possibilidades promissoras começam a se fechar, portanto, pois os jovens da classe trabalhadora precisam encarar obstáculos materiais, como o desemprego, a baixa remuneração, a alta rotatividade de negócios e a ausência de proteção social. A expansão da racionalidade neoliberal tem contribuído para legitimar a flexibilização dos vínculos trabalhistas, promovendo narrativas que valorizam o “empreender e protagonizar”, ao mesmo tempo em que invisibilizam os determinantes estruturais que restringem o acesso a direitos e ao próprio trabalho necessário à produção da vida.

Nessa conjuntura, as juventudes são submetidas a constantes tensões e para isso é chamada a traçar um futuro promissor, com trajetórias autônomas e bem-sucedidas. É dessa forma que os jovens são inseridos nessa dinâmica, sendo iludidos em relação à possibilidade de que todos vão atingir o sucesso. O que precisa ficar claro é que, “Na forma social do capital, a busca pela igualdade jamais encontrará um ponto final” (Nogara Júnior *et al.*, 2019, p. 65).

Frente a esses determinantes, com base no componente curricular Projeto de Vida, emergem questionamentos inevitáveis, entre eles: É possível traçar um Projeto de Vida em meio a um contexto de controle social, desemprego estrutural e precarização das relações de trabalho? Via educação escolar, nessa sociabilidade esse componente nos convida a traçar um futuro promissor. No entanto, a suposta proposta pedagógica do Projeto de Vida se confronta com as condições concretas da realidade, que impõem limites objetivos à sua realização, pois a realidade está dada e as condições reais estão estabelecidas nessa ordem social. Trabalhar para o entendimento desse processo faz-se, portanto, urgente, como tarefa necessária para todos/as educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi analisar o Projeto de Vida enquanto um componente curricular para o Ensino Médio no Paraná e seus desdobramentos para as juventudes, estabelecendo sua relação com as demandas da relação social do capital. Sendo assim, inicialmente trouxemos as suas acepções e a inserção dele na educação, considerando as legislações e diretrizes que o norteiam e o determinam na atualidade. Dessa forma, ficou evidenciado ao longo do exposto a característica primordial para o entendimento acerca componente curricular Projeto de Vida, que vem acompanhado de diretrizes pedagógicas que possibilitem aos jovens em curso a construção de seu Projeto de Vida pessoal, articulado às demandas do mercado de trabalho contemporâneo incerto.

É notório que, embora esse componente curricular tenha seu direcionamento para o protagonismo juvenil, sua orientação pedagógica é destinada aos estudantes na construção de metas pessoais e profissionais, pois trabalha o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades e autonomia. Desse modo esse componente oculta a realidade concreta, tornando-se mais um mecanismo para acomodar e apassivar a classe trabalhadora, para obter o consenso em torno da perpetuação dessa relação social.

Como ponto de partida, foram observados os impactos da introdução do Projeto de Vida na organização curricular do Ensino Médio, relevando que esse componente curricular não oferece as bases para uma formação intelectual humanizadora, pois após sua efetivação nos currículos, houve uma espécie de fatiamento na carga horária de disciplinas clássicas, que dão as bases para compreender a realidade. Entre elas se destacam: Filosofia, História e Sociologia. A partir da implementação do Projeto de Vida nos currículos brasileiros, na última etapa da Educação Básica, realçamos a ausência de formação específica para os docentes, pois os professores que ministram esse novo componente curricular não possuem base teórica-metodológica para esse trabalho e não tem a sua formação voltada para lecionar essa disciplina. Eles apenas receberam uma formação *online*, o que caracteriza um preparo com lacunas e superficial no conteúdo do Projeto de Vida.

Podemos afirmar a partir dos estudos que o preparo para o mercado de trabalho é o “conteúdo” essencial nesse componente curricular. No entanto, conforme a última

seção dessa pesquisa, ao concentrarmos nossa análise em trazer dados empíricos reais de como o índice de desemprego é agudo, não somente em território nacional, identificamos que o desemprego tem sido o maior problema em escala mundial (OIT, 2015). Verifica-se uma contradição fundamental: a escola orienta os jovens para um mercado de trabalho no qual não existem vagas para todos, revelando a limitação desse componente curricular frente às condições concretas de emprego, perante o mercado de trabalho flutuante e incerto.

Outro elemento a salientar são as estatísticas de desemprego juvenil, especialmente entre a média geral de jovens no país, de 18 a 29 anos. Os dados empíricos revelam que essa faixa etária possui a maior fragilidade, pois os jovens são apontados como o grupo cuja respectiva taxa de desemprego possui maior índice. Em relação às estatísticas reais do fenômeno desemprego, concentrarmos nossa análise no Brasil e vimos os altos índices se perpetuando, principalmente entre os jovens, havendo vulnerabilidade dessa faixa etária, cuja taxa de desocupação representa maior sensibilidade às flutuações econômicas.

Além do desemprego, sobressai a discussão sobre o empreendedorismo. Conforme as discussões do último capítulo desta pesquisa, o empreendedorismo emerge como um escape nesse enfrentamento do desemprego dentro do contexto capital de matiz neoliberal. No âmbito educacional, essa ideologia é incorporada como alternativa que pode ser *possível* frente à escassez de emprego formal, perpetuando o discurso ilusório de que, para o sujeito ter autonomia financeira e ser bem-sucedido, só depende de seu esforço, de impulsionar a criação de *asas* para desenvolver seu espírito empreendedor, de alimentar sua *mentalidade empreendedora*. O componente Projeto de Vida, portanto, atua como um instrumento de internalização e manutenção dessa lógica, estimulando os jovens a se perceberem como *empresários de si mesmos*, responsáveis pelo seu destino.

Considerando isso, comprehende-se que o Projeto de Vida não possibilita espaço de formação integral e atua como instrumento de adequação das juventudes às exigências dessa sociabilidade capitalista. Assim, a promessa de autonomia e protagonismo caem por terra frente às determinações estruturais do capital, que subordinam o processo educativo às necessidades do mercado de trabalho.

Isso se perpetua porque os problemas vivenciados nessa relação social atual são de ordem estrutural: a concorrência intercapitalista e o fenômeno do desemprego

não serão superados por uma adequada projeção de futuro, com autonomia ou por desenvolvimento de competências socioemocionais. É imprescindível que haja a superação da estrutura que fundamenta a relação de produção capitalista, pois ela não está voltada à vida, mas sim à reprodução e manutenção do capital.

Não se pode perder de vista que, enquanto houver capitalismo haverá a existência desses problemas e de forma cada vez mais intensificada. Não se trata de algo individual, é estrutural. Uma proposta educacional respaldada no componente curricular Projeto de Vida como alternativa possível, omite e enfatiza a falsificação ideológica da realidade, por isso a importância de denunciarmos e resistirmos, reafirmando o compromisso de uma educação voltada à formação intelectual, numa perspectiva humanizadora.

Encerro as minhas palavras com essas reflexões apresentadas, mas, não poderia deixar de retomar as palavras de autoria de Favaro (2014, p. 304), que nos orienta a analisar a educação com posicionamento crítico, como sujeitos que integram a história e como professores/as: “A crítica à sociabilidade do capital precisa ser radical, apreender as contradições das relações de produção capitalistas, sua essência, senão resulta ineficaz e acaba contribuindo para fortalecê-las”.

Esse trecho sintetiza a responsabilidade e a essência deste trabalho, que é de compreender criticamente a educação em sua relação com o capital e, a partir disso, ser coerente com nosso posicionamento político e teórico, reafirmando a luta por uma nova sociedade, que possibilite a efetivação de uma formação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Diplomados e precarizados**: da universidade para as plataformas digitais. Blog da Boitempo, 27 out. 2025. Disponível em: <https://blogdabotempo.com.br/2025/10/27/diplomados-e-precarizados-da-universidade-para-as-plataformas-digitais/>. Acesso em: 29 out. 2025.

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e aos conflitos sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706–733, set./dez. 2021. DOI: 10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733.

AGÊNCIA BRASIL. **Taxa de desemprego cresce em 12 estados no primeiro trimestre**. Brasília: EBC, 16 maio 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-05/taxa-de-desemprego-cresce-em-12-estados-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 04 nov. 2025.

AGUIAR, Flávia Valéria Araújo de; CAMARGO, Milene Vieira; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. O projeto de vida no currículo paranaense e suas relações com o trabalho flexível. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DO PPIFOR – CEPPIFOR, 2., 2024, Paranavaí. **Anais...** Paranavaí: CEPPIFOR, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vJC3Q4wJAoD-88v5s0G5qERjFoOG6paF/view>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ALMEIDA, G. C.; BRZEZINSKI, I. Unesco e a educação profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes formativos. **Educativa**, v. 23, n. 4, p. 1–24, 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 1–13.

ANSILIERO, Graziela; COSTANZI, Rogério Nagamine; CIFUENTES, Ricardo. **Microempreendedor individual (MEI): evolução da legislação, revisão da literatura e temas para o debate**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2024. Texto para Discussão, n. 2971. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/fbdf1878-c384-41dc-8994-80b181723b0d/content>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BATISTA, Igor Mateus. **Juventudes**: condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da BNCC-EM. Dissertação (Mestrado em Ensino) – UNESP, 2021.

BERNARDIN, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. **Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 8, n. 16, p. 23–35, jul./dez. 2014.

BORDUCHI, André Luiz. A célere tramitação da reforma do Ensino Médio de 2017... Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, 2021.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023041, 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta artigos da LDB. Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta artigos da LDB relativos à educação profissional. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei Complementar nº 147, de 7 de agosto de 2014**. Altera a LC nº 123/2006. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 1ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/wp-content/uploads/2020/12/BNCC-1%C2%AA-vers%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:
<mailto:https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
mailto:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em:
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018,7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Resolução CNE/CP nº 4, de dezembro de 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024a**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2025.

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. A atual investida do capital na formação das juventudes nos Ensinos Médio e Profissional. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1–19, 2021.

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de. **Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná**: as parcerias sob a lógica do capital. 2024. (103 p.) Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR.

CÁSSIO, Fernando. 'Reforma da reforma' é sancionada sem festa. **CartaCapital**, [S. I.], 8 ago. 2024. Disponível em: <mailto:https://www.cartacapital.com.br/opiniao/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa>. Acesso em: 6 jun. 2025. Acesso em: 02 mai. 2025.

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social**: um estudo do modo de educar capitalista. Tese (Doutorado em Educação) – USP, 2013.

CEENSI. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1190083. Acesso em: 18 jun. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. Barueri: Manole, 2012.

CORTI, Ana Paula et al. Não podemos admitir novos retrocessos no Ensino Médio brasileiro. **Revista Carta Capital**, São Paulo, s/p, 2023. Disponível em: <mailto:https://www.cartacapital.com.br/artigo/nao-podemos-admitir-novos-retrocessos-no-ensino-medio-brasileiro/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

COSTA, Maria Eunice Martchuk da. A educação pública paranaense e as parcerias como os institutos e fundações de capital privado na gestão do governador Ratinho Junior (2019-2022). In: **II Congresso Internacional de Educação da UFFS LS – Território Cantuquiriguaçu**, 2024. *Resumo expandido*. Publicado em 19 abr. 2024. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). ISSN 2595-1122. Disponível em:

<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/CANTU/article/view/20500>. Acesso em: 04 set. 2025.

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

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1998.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo:** transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier.

ESCRITÓRIO DE NORMAS E PROCEDIMENTOS DA ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS. **04/10 - Alunos dos 4ºs anos da ENSG realizam venda de brigadeiros como parte do Projeto OPEE.** ENSG, 2023. Disponível em: <https://ensg.com.br/portfolio-item/04-10-alunos-dos-4os-anos-da-ensg-realizam-venda-de-brigadeiros-como-parte-do-projeto-opee/>. Acesso em: 27 out. 2025.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2002.

FAVACHO, Ana Veraldi. **A empresa na escola:** o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio. 2020. (176 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica:** uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014. 622 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

FEIJÓ, J.; PERUCHETTI, P. **Jovens no mercado de trabalho.** Blog do IBRE, abr. 2025.

FERNANDES, Felippe. **51 % dos motoristas de Uber possuem diploma, diz Datafolha.** BlockTrends, 18 jul. 2023. Disponível em: <https://blocktrends.com.br/51-dos-motoristas-de-uber-possuem-diploma-diz-datafolha/>. Acesso em: 30 out. 2025.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32 n. 93, p. 25-42, mai./ag. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FURLANETE, Karina Lane Viane Ramalho de Sá. **As políticas de formação continuada no Paraná e a precarização do trabalho docente:** um estudo dos governos Richa (2011-2018). 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação Comunicação e

Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/c4119c7b-1469-488e-bfb7-7105e3a03d1b/content>. Acesso em: 04 set.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRANQUI, Renata. **O Colégio Coração de Jesus no contexto de consolidação do município de Nova Esperança/PR**. Curitiba: CRV, 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Coinvestimento e Filantropia Colaborativa**: O Poder das Parcerias. 2023. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/co-realizadores>. Acesso em: set. 2025.

GARCIA, Adir Valdemar; TUMOLO, Paulo Sergio. Pobreza: Reflexões acerca do fenômeno. In: Tumolo (org.). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. – Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2019, p. 147-168.

GODOY, Dagoberto Lima. **Coragem para revisar o erro**. Folha de S. Paulo, Caderno 1, p. 3, 30 nov. 1996.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas** – PolEd, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64–78, nov. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 13 jul. 2025.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles; SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli; GOUVEIA, Andréa Barbosa; GABARDO, Cleusa Valéria; DE LOCCO, Leila de Almeida; RECH, Pedro Eloy; SILVA, Sandra Terezinha da; TAVARES, Taís Moura; ARCOVERDE, Yvelise Freitas de Souza. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 19, n. especial, p. 71–99, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2142>. Acesso em: 19 nov. 2025

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Plano de Governo – Beto Richa 2011–2014**. Disponível em: <https://www.yumpu.com/>. Acesso em: 4 set. 2025.

GOUNET, Thierry. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1997.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **Painel PNADC**. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. Disponível em:
<https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 set. 2025. [s.d.]

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Diagnóstico de inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil**. Brasília: IPEA, 2025.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Paraná em números**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br> . Acesso em: 08 set. 2025.

LACERDA, Caio Eduardo Botelho. **Teoria da Concorrência Real**: noção clássico-marxista da concorrência capitalista e a evidência empírica. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará, Instituto de Estudos em Desenvolvimento Agrário e Regional, Faculdade de Ciências Econômicas, Texto de Discussão 10/2019, maio 2019. Disponível em:
https://face.unifesspa.edu.br/images/GPEM_TD/TD - 2019 - 10.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

LAIBIDA, Daiane Carnelos Resende. **As políticas públicas de Roberto Requião: uma agenda neoliberal ou social democrata?** Revista NEP – Núcleo de Estudos Paranaenses, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 160-178, jun. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2004.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2024. 496 p. (ISBN 978-85-212-2486-0 – PDF). Disponível em:
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788521224860_A50916119/preview-9788521224860_A50916119.pdf. Acesso em: set. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I, tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELO, Patrícia Diógenes de; SILVA, Francisco Vieira da. A governamentalidade neoliberal em discursos sobre o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 84, p. 09-25, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS01>. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32164/27177>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MENDONÇA, Caroline de Lima. **Empreendedorismo na educação**: uma análise à luz da determinação do capital. 2024. (92 p.) Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2024.

MENDONÇA, Caroline de Lima; FAVARO, Neide de A. L. G.; TUMOLO, Paulo Sérgio. A categoria trabalho e a educação dos jovens na Declaração de Incheon. **Germinal**, v. 16, n. 2, p. 270–287, 2024.

MINISTÉRIO DO EMPREENDEDORISMO, da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte; Secretaria Nacional de Microempresa e Empresa de Pequeno Porte; **Diretoria Nacional de Registro Empresarial e Integração**. Mapa de Empresas: Boletim do 2.º quadrimestre de 2025. Brasília: MME/SMPPE/DR – R E, 2025. Publicado em 12 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/mapa-de-empresas/boletins/mapa-de-empresas-boletim-2o-quadrimestre-2025.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Práticas empreendedoras na escola**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola>. Acesso em: 27 out. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Políticas públicas de educação no ensino básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 545-569, abr./jun. 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652356. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652356>. Acesso em: 9 set. 2025.

NOGARA JUNIOR, Gilberto; AGOSTINI, Adriana; MANRIQUE, Letícia Viglietti; TONN, Camila Felipe; KRETZER, Rafael Márcio. 2020. Quanto mais trabalha, menos se dedica aos estudos: a suspensão do Plano “A” dos jovens estudantes do Instituto Estadual de Educação. In: Marcassa, L. P., Conde, S. F., Dalmagro, S. L. (Orgs.), **Juventude pobre e escolarização**: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Editoria Em Debate, Florianópolis.

NOMINATO, Jean Claudio Sales. **Precarização do trabalho e suas particularidades no trabalho docente da rede estadual de educação básica do estado do Paraná a partir da reforma do Estado Brasileiro na década de 1990**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2022. 128 f.

OLIVEIRA, José Luis de; SOUSA, Clariza Prado de; ENS, Romilda Teodora. Posso escolher meu futuro? A reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 26-39, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS02>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM**. Curitiba: SEED, 1996.
PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação CEE/PR nº 04, de 29 de julho de 2021a**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2021a. Disponível em: deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.

PARANÁ. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed-PR), ago. 2021b. 3 vols. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação CEE/PR nº 03, de 30 de julho de 2025. Atualiza as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR): 2020-2024. Curitiba: SEED-PR, 2015. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Plano-Estadual-de-Educacao>. Acesso em: 11 jul. 2025^a

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR); Diretoria de Educação (DEDUC); Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE).
Instrução Normativa Conjunta nº 008, de 17 de dezembro de 2021 (retificada). Dispõe sobre a matriz curricular do novo modelo de oferta do Ensino Médio na rede pública estadual, com vigência a partir de 2022. Curitiba: SEED-PR, 2021d. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducedpgeeed_retificada.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

PIZOLI, Rita de Cássia; AMORIM, Verônica Francine de Souza; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes. **Revista Paradigma Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação**, v. XLIII, p. 691–712, set. 2022.

RAIHER, Augusta Pelinski. Desenvolvimento industrial do Paraná e o Programa Paraná Competitivo. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v. 42, n. 140, p. 55–70, 2021.

REQUIÃO, Roberto. **O Paraná e a modernidade**. [S.I.], 1991.

SANTANA, Izamoema de; SANTOS, Flavia Soraya Mendes Machado dos; SANTOS, Maria José Albuquerque. A Formação de Professores(as) que atuam na Disciplina Projeto de Vida do Novo Currículo do Ensino Médio em São Luís – MA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57088>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Ilustrado por Éderson Rodrigues. Cascavel: Gráfica Igol, 2003. 220 p.

SEBRAE. **A taxa de sobrevivência das empresas no Brasil.** Portal Sebrae, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-taxa-de-sobrevivencia-das-empresas-no-brasil.d5147a3a415f5810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acesso em: 15 out. 2025.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Parceria MEC – Sebrae.** Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora/parceriamec>. Acesso em: 27 out. 2025.

SERASA EXPERIAN. **Micro e pequenas empresas registraram 183 pedidos de recuperações judiciais, mostra Serasa Experian.** Sala de Imprensa, 21 set. 2024. Disponível em: <https://www.serasaexperian.com.br/sala-de-imprensa/indicadores/micro-e-pequenas-empresas-registraram-183-pedidos-de-recuperacoes-judiciais-mostra-serasa-experian/>. Acesso em: 23 out. 2025.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da; ORSO, Paulino José. **O Novo Ensino Médio e a doutrinação ultraliberal nas escolas públicas paranaenses.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 25, n. 84, p. 241–257, mar. 2025. DOI: 10.7213/1981-416X.25.084.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (governo Beto Richa).** 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA SANTOS, Mara Regina Santos da; ELSEN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 13, n. 26, dez. 2003. DOI: 10.1590/S0103-863X2003000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/83xCSbVDnjNLMayKwdVHGcN/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Clecí. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399–417, mai./ago. 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1473. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473/1114>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/ZBY9r5KFD5c7QnhzpZ6CVDk/>. Acesso em: 14 jul. 2025. doi:10.1590/S1413-294X2012000300002

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió, 2006.

TUMOLO, Ligia Maria Soufen; TOMOLO, Paulo Sergio. A vivência do desempregado: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. In: Tumolo (org.). **Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora**. – Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2019, p. 123-146.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfoses no mundo do trabalho. *Educação & Sociedade*, n. 59, p. 331–348, 1997.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O método de Marx e o método de ensino da pedagogia histórico-crítica**: um diálogo crítico. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-25, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65251> . Acesso em: 10 mai. 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030**: rumo a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul: Unesco, 2015. Disponível em: mailto:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por . Acesso em: 30 set. 2023.

VITULE, Maria Luiza de Lima. A mundialização do capital. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 195–199, jan./jul. 1998.