



**A estrutura reguladora de projeto de vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense sob a lógica mercantil**

*The regulating structure of life projects within High School in the Amazon from Pará under a market-driven logic*

Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto  
Émina Márcia Nery dos Santos  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
Belém-Pará-Brasil

**Resumo**

Este artigo problematiza como o poder público no Pará tem-se alinhado historicamente ao setor privado para materializar ações que interferem na organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, tendo como ponto de referência a mais recente reforma nesse nível escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificou-se que a formação proposta no Ensino Médio paraense tem relação com a lógica neoliberal, uma vez que incentiva a autorresponsabilização dos estudantes, além de desconsiderar as particularidades locais da realidade ribeirinha e rural da Amazônia paraense, cuja juventude possui perspectivas de vida peculiares.

**Palavras-chave:** Escola Básica e Ensino Médio; projeto de vida na Amazônia; Organização do Trabalho pedagógico.

**Abstract**

This paper problematizes how the government in Pará has aligned itself historically with the private sector in order to materialize actions which interfere with the pedagogical work organization in High School, adopting as a standpoint the most recent reform in this educational level. Through bibliographical research and document analysis, the study was able to identify that the proposed teaching in Pará state high school has a relationship with a neoliberal logic, since it incentivizes student self-responsibility, while also not taking into consideration local particularities of riverside-dwelling and rural population's reality, in which the youth have peculiar life perspectives.

**Keywords:** Basic Education and High School; Life Projects in the Amazon; Pedagogical work organization.

## **Introdução**

Partimos do entendimento de que todo ser humano tem direito a desenvolver suas potencialidades visando a participar nas atividades produtivas, a fim de garantir os meios destinados à sua subsistência e dignidade, bem como ao desenvolvimento sustentável da comunidade em que se insere. Nesse sentido, a educação possui tarefa imprescindível na consolidação dessa dinâmica, à medida que, como direito social e universal, “constitui elemento componente de um projeto político de coletividade, mais do que o atendimento de interesses individuais; por isso, deve ser considerada um direito de natureza social” (Santos, 2019, p. 3).

Por conta disso, a defesa dessa concepção de educação deve ser um compromisso permanentemente coletivo, que se mantém relevante mesmo que estejamos inseridos numa sociedade capitalista. De acordo com David Harvey (2011), esse modelo societal se trata de um modo de produção cujos elementos centrais são constituídos pela propriedade privada dos meios de produção, pela presença de um mercado consumidor para troca de produtos e pela acumulação de capital por parte de quem detém o controle desses mesmos meios.

Apesar de a ampliação da desigualdade ter-se acentuado no estágio atual da sociedade capitalista, Frigotto e Ciavatta (2015) destacam o quanto a mobilização em favor do acesso à escolarização – para criar possibilidade de ingresso no mundo do trabalho – é complementada pela articulação e a luta pelo direito humano à educação, em geral, advindo de mobilização social dos profissionais da educação, que devem estar permanentemente atentos ao viés segregador presente em algumas políticas públicas educacionais, que tendem a incorporar os princípios do neoliberalismo.

Como exemplo, destacamos a recente reforma do Ensino Médio via Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), com especial menção ao componente curricular projeto de vida, que no seu escopo apresenta, como fundamento, uma racionalidade mercantil individualista que culpabiliza os jovens do Ensino Médio por suas escolhas sob a égide da falaciosa autonomia do aluno e a desresponsabilização do Estado, ou seja, os valores do neoliberalismo estão na arquitetura desse componente “que trazem perdas para um projeto societário de justiça social, no qual proliferam as concepções individualistas, a concorrência, a competitividade” (Pires; Barbosa, 2024, p.15). Daí compreendermos que, na realidade do novo Ensino Médio, o

projeto de vida representa uma fragilidade da educação como direito social de qualidade, capaz de auxiliar na emancipação dos sujeitos em sua totalidade, de modo que sejam livres para fazer escolhas coerentes de acordo com suas perspectivas, que é o papel da educação (Freire, 1981).

Segundo Harvey (2011), o neoliberalismo surge como um projeto de classe nos anos 1970, adotando os princípios da privatização como base das ações, além da presente regulação do mercado e a menor participação do Estado. Essa filosofia teve seu ápice no Brasil nos anos 1990, após a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992), sendo intensificada com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado no primeiro ano de gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), a qual fomentou políticas públicas sociais – entre elas, a educação – a partir da racionalidade do mercado e para o mercado, em um contexto no qual, desde o ano de 1995, a gestão por resultados, índices e méritos passou a fazer parte da administração da educação pública brasileira, com reflexos no cotidiano da escola básica (Brasil, 1995).

Desde a reforma do Estado brasileiro, alguns exemplos de políticas e projetos educacionais com teor neoliberal, que impactaram diretamente alunos do Ensino Médio, abarcam iniciativas advindas do setor privado executadas junto ao Estado, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, e o Programa de Acesso Nacional ao Ensino Técnico e Emprego (Pronaetc), entre outros. Sob o manto da inovação curricular e da melhoria educacional, de acordo com o discurso oficial, estes programas induzem à execução do Ensino Médio brasileiro sob uma estrutura técnica reguladora.

Assim, como forma de analisar a presença neoliberal / privatista na educação, selecionamos intencionalmente a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que promulgou a reforma do Ensino Médio, ocasionando implicações para a organização do trabalho pedagógico em diversas dimensões, tais como formação docente, gestão, currículo, didática e a estrutura e dinâmica do itinerário formativo “projeto de vida”, pilar estratégico da reforma para os estudantes do novo Ensino Médio, cujos desdobramentos podem ser distintos em diferentes realidades do Brasil.

No estado do Pará, *lócus* de nossas análises, deve ser levada em consideração a diversidade de estudantes do Ensino Médio, como indígenas e ribeirinhos, por exemplo, que

já possuem condições limitadas de acesso e permanência nos estudos por causa dos transportes marítimos, infraestrutura de escolas inadequadas, para que passem o dia ou pelo menos um turno no ambiente escolar, onde também os professores muitas vezes não possuem formação adequada para atuarem com esses grupos ou certos níveis de ensino (Pereira et al., 2024).

Logo, exigir que os estudantes façam escolhas coerentes com seu propósito de vida a longo prazo exige uma análise, por parte dos pesquisadores em Educação, sobre a totalidade do fenômeno, que é contraditório em relação à própria política, na medida em que se implementa tal componente curricular sem que se possibilitem condições reais para sua execução.

Problematizamos o projeto de vida como mais uma etapa da histórica lógica da interferência do setor privado, em que a concepção de mercado atravessa a estrutura e o funcionamento das políticas educacionais no Brasil. Consequentemente, esse quadro representa um tipo de formação alinhada aos valores do mercado, como individualização e meritocracia, fazendo com que o êxito de vida do aluno dependa de seu próprio esforço, em consonância com a racionalidade neoliberal (Vale; Santos, 2024)

Como território aqui analisado em destaque, o Pará representa um campo fértil para disseminação da lógica neoliberal e do projeto de vida, porque já executa ações educacionais do receituário neoliberal por meio de parcerias público-privadas, enquanto compra de pacotes prontos que são aplicadas nas escolas básicas. Esse conjunto de ações induz precisamente à responsabilização dos alunos por seu futuro, o que se alinha com o discurso de inovação educacional presente no Brasil desde a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 (Negrão, 2020).

Logo, este texto tem como objetivo analisar como a lógica mercantil se faz presente na estrutura reguladora de projeto de vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense, considerando a diversidade territorial. Para essa apreensão foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, para Severino (2007, p.122), realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa está pautada em alguns conceitos e autores-chave, a saber: Santos (2019) para compreendermos educação como direito; Motta e Frigotto (2017), que problematizam a reforma do Ensino Médio; e Pereira *et al.* (2024), que tratam das peculiaridades sobre projeto de vida na realidade paraense.

Faremos uso também da pesquisa documental pela riqueza das informações que nos permitem fazer análises mais consistentes sobre o objeto (Gil, 2002). Entre os principais documentos analisados, destacamos a Lei nº 13.415/2017 e suas atualizações (Brasil, 2017), e os documentos próprios do Pará, referentes ao componente projeto de vida como formas de apreendermos sua estrutura reguladora (Pará, 2022).

A organização do texto segue dois pontos centrais, conectados entre si, além desta introdução e das considerações. Inicialmente, trataremos da reforma do Ensino Médio na perspectiva da educação como direito, considerando que, ao aprovar uma medida com teor mercantil, o Estado brasileiro fomenta o direito social deslocado das distintas realidades e suas peculiaridades locais, que devem ser levadas em consideração na formulação das agendas públicas. Na segunda parte deste texto, abordaremos como a estrutura reguladora do projeto de vida no Ensino Médio paraense possui intrínsecas relações com a base neoliberal em voga no Brasil desde a reforma do Estado dos anos 1990.

### **A formação dos alunos do Ensino Médio alinhada à base neoliberal por meio Lei nº 13.415/2017**

Em diferentes governos, o Ensino Médio brasileiro sofreu e tem sofrido consequências de proposição de políticas públicas orientadas pela racionalidade empresarial, com sua forma específica de pensar a educação a partir de alguns aspectos importantes. Essa realidade se materializa nas relações público-privadas e na formatação de processos pedagógicos que moldam currículos e estratégias educacionais. Com isso, os jovens são condicionados, por meio da educação empreendedora, a serem autônomos e a estarem movidos pelos valores mercantis, como a autorresponsabilização pela busca do sucesso, o que se dá pelas mediações que envolvem a educação como direito (Vale; Santos, 2024).

A lógica das reformas voltadas para o Ensino Médio, como a Lei nº 13.415/2017, decorre de um movimento global de utilização da educação a serviço do mercado de trabalho precarizado, cujo alvo são os alunos mais vulneráveis. É o que releva o estudo de Melo (2021), ao destacar como a Teoria do Capital Humano (TCH), proposta pelo economista Theodore

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense sob a lógica mercantil*

Schultz, fortalece-se cada vez mais quando nos referimos a jovens que frequentam o Ensino Médio, o que se dá pela estreita relação entre a economia e a educação a serviço do desenvolvimento.

Tal fenômeno ocorre desde o ano de 1978, quando Schultz recebeu o prêmio Nobel e houve a publicação do Relatório de Desenvolvimento Mundial (RDM) do Banco Mundial, com o intuito de propor direções ideológicas, de vida e políticas para a formação do trabalhador em distintos contextos. No caso da Amazônia paraense, as consequências desse processo podem ser diversas, considerando-se o público da região, bastante diversificado. Particularmente desde o ano de 2007, o foco das ações do Banco Mundial está em jovens e adultos, pois seus organizadores entendem que “a juventude de hoje será o trabalhador de amanhã, e também o empreendedor, cidadão, líder e os pais do futuro. Caberia aos países educá-los melhor para diminuir a pobreza no futuro” (Melo, 2021, p. 17).

Especialmente no Brasil, a reforma do Ensino Médio de 2017 (que em 2025 ainda está em processo de implementação nos estados e no Distrito Federal) induziu à alteração dos currículos e à modalidade de gestão e organização escolar que, sob o discurso do protagonismo juvenil, estimulou o empreendedorismo nos jovens. Dá-se então ênfase à falácia da escolha de projetos de vida supostamente condizentes com suas vontades, o que leva a novas formas de trabalho pedagógico, que deve permanentemente se atualizar quanto a conhecimentos e técnicas, sob pena do comprometimento da ação emancipatória de sujeitos, ao mesmo tempo em que essa ação fomenta uma lógica voltada para o capital.

Motta e Frigotto (2017) denunciam que essa vertente de culpabilização dos jovens por suas escolhas representa uma das facetas do autoritarismo empresarial, o qual ocorre em parceria com as premissas do governo à época da gestão de Michel Temer (2016-2018), já que possui uma tendência a manter as desigualdades sociais existentes entre os filhos dos ricos e os da classe trabalhadora. Além disso, os autores apresentam esses impactos legais a longo prazo, derivados que são de uma lei aprovada sem amplos debates com a sociedade em geral, alinhada aos interesses do governo Temer no teor mercadológico de seu conteúdo ideológico.

Destacam ainda que tais impactos certamente são percebidos na escola pública, já que o número de matrículas na rede é superior a 80% do total nacional, o que fomenta não só as desigualdades sociais, como também tipos de formação distintas nas redes pública e privada.

Também se promove o falseamento da realidade, a partir da ideia de que os jovens podem fazer escolhas coerentes com suas vontades, quando na verdade apenas executarão o que está disposto pelos sistemas de ensino. Isso, porque os itinerários formativos são cursos estruturados sob a forma de “cardápio reduzido”, muitas vezes relacionado diretamente aos interesses das grandes empresas locais, num alinhamento com a produção de mão de obra barata.

A nosso ver, tudo Isso reflete um projeto global de formação de pessoas suscetível a demandas do mercado, uma vez que “cada sistema de produção demanda características e qualidades distintas para o trabalhador, desencadeando modificações no sistema educacional para a formação do novo trabalhador” (Santos; Lélis; Vale, 2020, p. 12).

Com base nessa estrutura do novo Ensino Médio, surgem outras demandas para a escola básica no contexto da gestão e organização do trabalho pedagógico, uma vez que as escolas não estão deslocadas de um sistema capitalista de produção que almeja mercantilizar tudo o que for possível. O aspecto estruturante desse cenário é a responsabilização do aluno pelo seu mérito, a partir de competências propostas na reforma, que devem ser desenvolvidas no seu projeto formativo. A racionalidade dessa proposta também se encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada como parte do pacote de reformas neoliberais do governo Temer.

A BNCC comporta em sua estrutura geral dez competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o percurso da Educação Básica. No documento, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho às quais se vincula:

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018a, p. 7).

Dentre as competências trazidas pela BNCC, responsáveis por “guiar o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 5), ganha relevo no Ensino Médio a competência 6, que

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense sob a lógica mercantil*

busca articular os saberes dos jovens para compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas que conduzam ao exercício da cidadania por meio de seu projeto de vida. Essa competência busca:

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

Assim, a partir da explicitação das competências como referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, também ganha destaque o protagonismo juvenil, incluído entre as exigências a serem contidas nas propostas pedagógicas das escolas de Ensino Médio (Brasil, 2018b, art. 8º).

Desse modo, os itinerários formativos são orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens a partir das áreas do conhecimento, sendo articulados em torno dos eixos estruturantes definidos pela BNCC. Com isso, sua organização deve acontecer por meio da Educação Integral, de modo a favorecer o protagonismo juvenil para construção do projeto de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio, segundo o discurso oficial. Considere-se que:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018b, inciso I, art. 6º).

A partir dessa regulamentação da estrutura curricular da etapa do Ensino Médio, o projeto de vida passou a se constituir simultaneamente como: i) estratégia para favorecer a reflexão sobre trajetória escolar para a construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; ii) ícone de formação para consolidar os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes; e iii) estratégia pedagógica para promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, a fim de orientar o planejamento da carreira profissional almejada a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

Tratam-se, portanto, de determinações relevantes para investigar a estrutura e dinâmica do objeto aqui problematizado, já que o projeto de vida envolve uma relação direta entre Estado, mercado e educação, pois ele não se restringe à configuração de um



componente exclusivamente escolar, mas é mediado pela dinâmica da lógica mercadológica, como a base de concepção da reforma.

Diferentemente dessa reforma, cuja lógica é baseada em uma proposição neoliberal, vemos que Marx e Engels (2004) compreendem tanto educação quanto escola como um conjunto de ações manifesto a partir de três pilares: i) educação intelectual; ii) educação corporal; e iii) educação tecnológica. Já em relação à concepção do patrono da educação brasileira, vemos como Freire (1981, p.9) destaca o quanto “a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente”.

Logo, inferimos que a reforma do Ensino Médio representa uma faceta neoliberal por meio de sua proposta de formação, o que interfere na educação como direito social, na medida em que a formação ofertada a partir do conceito de Santos (2019) não advém de um projeto de coletividade democrática, voltado para pensar a mudança social a partir de seus indivíduos. Esse contexto se delineia pelo fato de a racionalidade mercantil se materializar nessa política educacional como tentativa de padronização social a partir de uma suposta liberdade de escolha, ao passo que, no cotidiano das redes básicas, não há um leque de opções de cursos técnicos e orientações que justificasse um projeto de vida emancipatório.

Desse modo, alguns elementos em torno da reforma do Ensino Médio e do Projetos de Vida, que circunscrevem as escolhas diárias dos alunos, possuem relação direta com os valores neoliberais e, conseqüentemente, com a organização Estado e das políticas públicas educacionais que refletem na escola básica

Entre as estratégias que a escola pode adotar para fomentar um Ensino Médio socialmente referenciado, destacamos: condições estruturais da escola; condições pedagógicas e de gestão; formação dos professores em consonância com as perspectivas dos jovens sobre sua situação, sua atuação e seu futuro; relação das empresas próximas às escolas, que podem estabelecer parcerias como a oferta de estágios; anseios dos alunos *versus* lista de cursos ofertados pelas redes de ensino; estímulo coletivo da comunidade escolar para que os alunos tenham interesse em projetos de vida, considerando a sua realidade socioeconômica, emocional e estrutural; e acolhimento e inclusão da diversidade de jovens que formam o Ensino Médio. Em outras palavras, se não houver a atuação firme do

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense  
sob a lógica mercantil*

Estado por meios das secretarias de Educação, as escolas pouco avançarão, o que também terá implicações para professores e alunos, sendo relevante destacar que estes últimos não podem ser culpabilizados por suas escolhas.

Ainda assim, não se pode perder de vista como esses alunos passam por uma fase da vida atravessada por mudanças físicas e emocionais, enquanto muitos não dispõem de condições reais de amparo para o que é cobrado deles, isto é, em relação às decisões pelo seu futuro, que devem advir de uma complexa conjunção de fatores biopsicossociais, condições infraestruturais, suporte familiar, acesso à educação, etc., e não como decisão neoliberal imposta verticalmente e com base em interesses mercantis.

Todo esse cenário configura-se como fator favorável à potencialização das desigualdades sociais, que podem ser ampliadas em razão de um crescente fomento de valores do neoliberalismo, como meritocracia, competição, autorresponsabilização ou cobrança social por ações de empreendedorismo, que são subjacentes ao discurso oficial para reformar o Ensino Médio. Supostamente então, essa articulação visa a “remediar” os baixos índices das avaliações em larga escala, cujos resultados numéricos eram um dos princípios e alvos da reforma dos anos 1990, materializada na educação no ano de 2017 (Zank; Malanchein, 2020).

O contexto de crise de governabilidade em que a reforma foi proposta e promulgada possibilitou o dinamismo de uma política curricular para o Ensino Médio considerando que empresários da educação possuíam forte relação com a gestão neoliberal de Michel Temer.

Tal cenário culminou na rápida aprovação da Lei nº 13.415/2017 a partir de um eixo central, que é o investimento em capital humano. Isso, porque os jovens seriam concebidos como motor para o crescimento econômico no Brasil, de modo que a reforma destravaria esse crescimento. No entanto, sua estrutura regulamentadora impacta, em sua maioria, alunos da rede pública, já que “a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa” (Motta; Frigotto, 2017, p.361).

Nesse viés, o novo Ensino Médio representa, em parte, o enfraquecimento do direito social à educação de qualidade, numa perspectiva emancipatória, como destaca Freire (1981), relacionada à autonomia dos jovens, com condições reais de fazerem escolhas de forma crítica. Além disso, reformar o Ensino Médio sem um estudo adequado das realidades plurais

do Brasil e seus estados pode acarretar mais uma política fadada ao fracasso do ponto de vista de transformação social.

Desse modo, o Ensino Médio operacionaliza a formação da juventude por meio da flexibilização, via itinerários formativos que fomentam a dualidade educacional e ressaltam a privatização da educação, desencadeando prejuízos à formação da juventude brasileira, organizada por grupos e empresas que atendem a objetivos específicos do setor produtivo (Zank; Malanchen, 2020).

Mesmo com críticas de setores sociais, como educadores, que destacam a proposta fragmentada de formação dos alunos do Ensino Médio como elemento deslocado da realidade concreta dos alunos – como no caso do Pará, em que pode ser considerada até mesmo como utópica –, a reforma do Ensino Médio se consolida como política de Estado considerando o período de 2017 até os dias atuais, passando pelos governos Temer, Jair Bolsonaro (2019-2022) e Lula (2023-atual).

Ressaltamos que, no atual governo, após mobilização popular e críticas dos profissionais da educação, o ministro da Educação, Camilo Santana, anunciou, no dia 4 de abril de 2023, a suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) pelo período de 60 dias no território nacional, o que releva maior processo democrático de discussão social sobre o teor da reforma (G1, 2023, on-line).

As recentes atualizações, com a Lei nº 14.945/24 (Brasil, 2024), reformularam parcialmente a lei de 2017. Segundo o discurso oficial, após amplo debate com a sociedade civil, a nova política do Ensino Médio foi ajustada, com sua implementação prevista para 2025. No que se refere ao projeto de vida, objeto de debate deste artigo, a nova redação expressa que:

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Além disso, a perspectiva de projeto de vida na reforma do Ensino Médio sofre impactos diretos do mercado, de acordo com Silva, Barbosa e Körbes (2022), que destacam como o Estado tem estimulado, enquanto forma de pensar o futuro dos jovens, o fomento de temas como o empreendedorismo e competição direta nas redes de ensino. Não só isso,

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense sob a lógica mercantil*

pois essa orientação se dá às custas de formação mínima, motivo pelo qual não dá conta da totalidade e multiplicidade de anseios dos jovens, em especial da rede pública.

Como componente curricular e itinerário estruturante da relação entre formação geral básica e formação para o mundo do trabalho, o projeto de vida interfere na gestão e organização do trabalho pedagógico na realidade da escola básica paraense também na medida em que cada instituição precisa fazer lotação de professores, verificar junto aos alunos suas projeções de futuro e organizar as opções de cursos junto às secretarias de Educação.

No caso dos alunos que residem na zona rural da Amazônia paraense, suas realidades de vida estão direcionadas para continuidade de trabalhos relacionados ao modo de vida e subsistência de suas famílias, como por exemplo, a agricultura familiar, com destaque para o cultivo da mandioca e do açaí, e da produção de farinha. Logo, há poucas possibilidades, que são diferentes daqueles sonhadas e vislumbradas de modo exógeno para esses alunos. Assim, a reforma deveria promover de fato o conhecimento de outras realidades para que a escolha de futuro fizesse sentido para esses jovens estudantes.

Projetar futuro para jovens, colocando-os como responsável por suas escolhas, sem considerar suas realidades financeiras, emocionais, familiares, nem as estruturas das instituições escolares, é deixá-los à mercê de um sistema que exclui cada vez mais aqueles que não alcançam sucesso por mérito, ignorando-se que nem todos têm o mesmo ponto de partida.

Para Pereira (2018, p. 53), os projetos de vida são algo subjetivo, podendo ser materializados ou não, visto que “nascem no campo dos sonhos e desejos, aspirando realizações futuras”, ao mesmo tempo em que variam com as condições de cada indivíduo, com o quanto ele está disposto a sonhar ou se ainda acredita nessas aspirações. A partir do que dispõe a Lei nº 13.415/2017 e sua parcial modificação em 2024, a lógica do projeto de vida continua mantendo um alinhamento com a lógica mercantil, na medida em que responsabiliza o aluno por suas escolhas, sob o pretexto de lhe dar autonomia para pensar seu futuro, mas sem dar condições materiais para que essa escolha altere sua realidade, caso seja possível.

Nessa dinâmica, os estados e o Distrito Federal já estão se organizando para que sua estrutura reguladora promova o projeto de vida nas escolas de Ensino Médio, como será verificado a seguir a partir da realidade paraense.

### **Projeto de vida no Ensino Médio do Pará a partir de sua estruturação reguladora**

Desde o ano de 2016, o estado do Pará, por meio de sua Secretaria Estadual de Educação já dependia de assessoria técnica advinda do setor privado para dar formação aos gestores e professores da rede estadual de ensino. Isso se dava em prol da nova estrutura curricular que se efetivou no ano seguinte, o que resultou numa proposta de base técnica e minimalista no Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará (Pará, 2018). Esta foi a primeira ação do governo com foco no Novo Ensino Médio, tendo caráter disciplinar, administrativo e pedagógico, como explica Negrão (2020).

Ainda de acordo com a autora, tanto a Seduc quanto o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) não conseguiram regulamentar no seu conjunto uma proposta curricular para o Ensino Médio voltada às especificidades do território paraense. Ora, mesmo não havendo total transparência sobre lógica gerencial, observou-se que o governo estadual aderiu ao que foi deliberado pelo governo federal à época da aprovação da Lei nº 13.415/2017, interferindo na organização da escola básica, em especial, na gestão escolar via parcerias com o setor privado, o que se deu como estratégia para adequar a rede de ensino à reforma do Ensino Médio paraense. Sobre esse aspecto, a autora afirma que:

No que tange à implementação do currículo no contexto das primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio no Pará, esses mecanismos foram comprometidos, dada a identificação da cisão de processos de participação democrática, dissimulada pela imposição e pelo boicote dos instrumentos e mecanismos de participação dos verdadeiros envolvidos na etapa, que são os professores, os estudantes e a comunidade social, o que levaria à discussão e à elaboração de uma proposta curricular que enfrente os desafios da dualidade, da diferenciação e das desigualdades educacionais e sociais (Negrão, 2020, p.133).

É possível assegurar que a regulamentação do Ensino Médio no Pará possui forte alinhamento com as tendências neoliberais por meio das relações estabelecidas com empresas privadas, voltadas para preparar a rede básica de educação às deliberações previstas na lei federal. Ou seja, a arquitetura do novo Ensino Médio e do projeto de vida foi pensada a partir de uma lógica mercantil, fragmentada e deslocada da realidade local e das distintas realidades de escolas no caso do Pará, como aquelas ribeirinhas ou situadas em ramais – estradas isoladas que se ficam distantes da zona rural e da área urbana das cidades.

O projeto de vida, como concluímos até aqui, constitui mais uma fase de avanço da racionalidade empresarial privatista direcionada ao Ensino Médio paraense considerando que

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense sob a lógica mercantil*

já existe um histórico de ações que envolvem o setor privado na condução, definição, proposição e avaliação de como deve se efetivar essa última etapa da Educação Básica.

A Secretaria Estadual de Educação do Pará (Seduc/PA), por meio da Coordenação de Ensino Médio (COEM), apresentou como um de seus pilares para implementação do novo Ensino Médio o documento intitulado *Caderno de projeto de vida*, lançado em maio de 2022, quando o cenário pós-vacinação contra a pandemia da Covid-19 exigia que todos os estados brasileiros se organizassem em prol dessa finalidade. No documento, expressa-se o seguinte:

Este caderno tem como objetivo apontar estratégias metodológicas, que visam apoiar professores para sua prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do Protagonismo das juventudes paraense em todos os tempos e espaços da escola, uma vez que a escola enquanto espaço de mediação do conhecimento, na perspectiva da formação humana integral, precisa considerar a centralidade na organização do trabalho pedagógico participativo, os direitos à educação e a aprendizagem dos educandos materializando as expectativas das juventudes (Pará, 2022, p.5).

A estrutura reguladora do projeto de vida é balizada por um perfil tecnicista de orientação aos professores sobre a organização do trabalho pedagógico como um todo, mesmo que se utilize do discurso da formação humana integral.

A autorresponsabilização dos jovens considerando seu mérito pessoal se faz presente nesse documento curricular a partir do que projetam como expectativa. Assim, a escola deveria ser atrativa para esse aluno, já que essa era uma das principais justificativas do Ministério da Educação (MEC) para efetuar a reforma nacional, tal como apontam Motta e Frigotto (2017). Essa premissa revela como o estado do Pará, no que se refere ao projeto de vida, está ideologicamente alinhado com as deliberações federais, sendo relevante mencionar que as consequências nesse território variam, considerando as realidades ribeirinhas, escolas multisseriadas, quilombolas etc. A esse respeito, Pereira et al. (2025) explicam:

verificamos pelo menos duas situações permeando os desdobramentos de projeto de vida nas escolas públicas de ensino médio no território paraense, uma que pode ser até considerada louvável, que o projeto de vida não alcançou a configuração nem de projeto, tampouco de vida em todas as unidades educacionais de ensino médio e a segunda, já não comporta uma perspectiva muito animadora, pois evidencia que a ideologia de projeto de vida, sedimentada na lógica mercantil, encrudesceu no viés da meritocracia, alinhado à mesma lógica do viés neoliberal [...] (Pereira et al., 2025, p.176-177).

Há uma ambiguidade no ano de 2025 em relação à estrutura regulamentadora do projeto de vida. Após discussões nacionais, a lei estipulou que, em 2025, seja colocada em

prática a nova estrutura curricular; no entanto, na realidade do Pará, ela ainda não está acontecendo em razão de as condições materiais não permitirem a execução da proposta.

Ao analisarem o *Caderno de projeto de vida* no Pará, Vale e Santos (2024) fazem críticas sobre a forma como foi elaborado. No seu conjunto, o documento é pautado em três pilares da lógica neoliberal, que são: meritocracia; autorresponsabilização; e individualismo. Além disso, segundo os autores:

Há um relativo romantismo no documento em relação ao projeto de vida induzindo o aluno a ser perspicaz para ter autoconhecimento, ser capaz de adentrar o mundo do trabalho e projetar suas emoções para fazer escolhas coerentes, o que dificilmente se materializa na medida em que não há suporte financeiro e estrutural por parte do Estado na realidade desse aluno [...] (Vale; Santos, 2024, p.17).

Assim, percebemos que o Estado paraense está se isentando de sua responsabilidade de promover uma educação aos jovens do Ensino Médio, para que este de fato possa representar esperança num futuro melhor, considerando as diversidades presentes na Amazônia. Dito isso, vemos que a falácia de autonomia aos alunos como discurso inovador da política de Ensino Médio ainda precisa de bases mais consistentes teórica e materialmente para que possa ter no horizonte e materializar um Ensino Médio de qualidade no Pará.

### **Considerações**

A nova política de Ensino Médio no cenário nacional foi e é orquestrada pela intensa participação do setor privado e pela influência da sua racionalidade mercantil no currículo e nas alterações das redes de ensino. Trata-se de algo que também ocorre no Pará, onde se concebe a educação a partir do mercado como padronização e de uma perspectiva de formação fragmentada, o que pode refletir futuramente em sujeitos sem criticidade e descomprometidos com causas coletivas. Não podemos esquecer como é a escola que, em grande parte, ajuda a formar homens e mulheres empáticos e aptos a viver em uma sociedade democrática.

Verificamos que a educação como direito social é parcialmente fragilizada na organização do Ensino Médio paraense, porque, mesmo depois de sua aprovação no ano de 2017 e das idas e vindas do movimento de implementação com pandemia e mobilização social, sua essência mercantil não foi alterada. Por isso, a educação que deveria servir para fomentar e potencializar efetiva autonomia aos alunos para analisarem criticamente o meio em que estão inseridos, na verdade, torna-se aquela agora utilizada para reproduzir e fortalecer

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense  
sob a lógica mercantil*

premissas inerentes a um projeto societário que mais exclui do que empodera o jovem como protagonista de sua história.

É preciso então assumir como tarefa o esforço de analisar como a racionalidade mercantil se faz presente na estrutura reguladora de projeto de vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense, quer a partir de documento oficial lançado pela Seduc-PA, quer a partir de pesquisas já publicadas sobre o tema. Todos estes demonstram como o jovem do Ensino Médio vem sendo bastante prejudicado pela configuração oficial, na medida em que é responsabilizado por ter êxito ou não a partir de suas escolhas próprias, em meio à propalação de uma tendenciosa meritocracia que não trata a todos de forma igualitária.

Nesse sentido, inferimos que a estrutura reguladora do projeto de vida no Pará compromete a educação como direito social de qualidade, capaz de auxiliar os jovens a terem condições reais de fazer escolhas coerentes com suas perspectivas de vida de forma emancipatória e liberta, como frisava Paulo Freire.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base - Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; CNE, 2018b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **As teorias da educação no labirinto do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

G1. As críticas que levaram governo Lula a suspender cronograma do Novo Ensino Médio. **G1**, [on-line], 5 abr. 2023. Educação. Disponível em: <https://tinyurl.com/3avrz5fe> Acesso em: 20 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Boitempo: São Paulo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MELO, Adriana Almeida. Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do Banco Mundial e da OCDE. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 51, p. 13-27, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará**. 219 fls. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará**. Belém: SEDUC-PA, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/2j5daz5b> Acesso em: 6 mar. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de projeto de vida – Etapa Ensino Médio: Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará**. Belém: SEDUC-PA, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/y865bvww8> Acesso em: 6 mar. 2025.

PEREIRA, Alessandra de Paula. **Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade**. 155fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos et al. Ensino Médio e projeto de vida: perspectivas para a formação dos jovens brasileiros da Amazônia paraens. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 18, e93280, p. 1-16, abr. 2024.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos et al. A mercantilização da educação no território paraense a partir da lógica do projeto de vida. In: PIRES, Daniela de Oliveira; VALE, Cassio (Org.). **Privatização e Mercantilização da Educação Brasileira: tensões e disputas**. CRV. Curitiba. 2025. p. 165-184.

*A estrutura reguladora de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio da Amazônia paraense sob a lógica mercantil*

PIRES, Daniela de Oliveira; BARBOSA, Renata Peres. O capitalismo na era digital e os processos de privatização da educação: análise da reforma do ensino médio e do componente curricular projeto de vida. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 14, p. 1-20, e024040, 2024.

SANTOS, Émina Márcia Nery. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, e184961, 2019.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e 67, 1-25. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do Ensino Médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, maio/ago. 2022.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Negócios sociais nos projetos de vida do ensino médio paraense. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 14, p. 1-26, e024042, 2024.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

#### **Sobre as autoras**

##### **Adriana de Nazaré Ribeiro Dias Pinto**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. (PPEB/UFPA). Integrante do Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos (GEEDH/UFPA). E-mail: [adrianadenazare@yahoo.com.br](mailto:adrianadenazare@yahoo.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7914-1354>

##### **Émina Márcia Nery dos Santos**

Professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Líder do Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos (GEEDH).  
E-mail: [emina@ufpa.br](mailto:emina@ufpa.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1532-270X>

Recebido em: 04/06/2025

Aceito para publicação em: 30/06/2025