

Projeto de vida no “novo” ensino médio no estado do Ceará e a institucionalização da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)

Life project in the New High School in the state of Ceará:
institutionalization of the globally structured agenda for education (AGEE)

Vanessa Campos de Lara Jakimiu¹, João Eudes Alexandre de Sousa Júnior²

RESUMO: O presente estudo, resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio/CE, vinculado à Universidade Federal do Ceará, traz em seu conteúdo uma discussão sobre o Projeto de Vida no currículo do “Novo” Ensino Médio (NEM) no estado do Ceará e tem como objetivo evidenciar a articulação das proposições do Projeto de Vida com a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). (DALE, 2024). Metodologicamente, o estudo desenvolve uma análise política do discurso, tomando por base documentos normativos relativos à implementação do NEM, compreendendo documentos institucionais disponíveis no site da Secretaria de Educação do estado do Ceará relativos ao Projeto de Vida e o material didático do Projeto de vida. O estudo também contempla uma pesquisa de campo com a participação de 84 estudantes do município de Fortaleza, estado do Ceará. Do estudo desenvolvido é possível concluir que a proposição do Projeto de vida do NEM não dialoga com as demandas das juventudes e que o estado do Ceará apresenta aspectos ainda mais retrocedentes do que a própria política nacional em curso, uma vez que é pioneiro na implementação do Projeto de Vida no currículo do ensino médio antes mesmo do próprio NEM, aspecto que se adensa ao implementar o Projeto de vida em articulação com uma política estadual intitulada “Professor Diretor de Turma (PDT)” a qual, por sua natureza constitutiva e proposição, representa a precarização do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: “Novo” Ensino Médio; Projeto de Vida; Estado do Ceará; Agenda globalmente estruturada para a educação.

ABSTRACT: The present study, the result of research developed within the scope of the Observatório do Ensino Médio/CE research group, linked to the Federal University of Ceará, brings in its content a discussion about the Life Project in the curriculum of the “New” Secondary Education (NEM) in the State of Ceará and aims to highlight the articulation of the Life Project's propositions with the globally structured agenda for education (AGEE). (DALE, 2024). Methodologically, the study develops a political discourse analysis based on normative documents relating to the implementation of the NEM, comprising institutional documents available on the

¹Professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Doutora em Educação, na linha de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio/CE (UFC). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio (UFPR). Membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa (Universidade Estadual de Campinas –Unicamp/UFPR). ORCID: 0000-0002-4177-6302 E-mail: vanessajakimiu@ufc.br

² Professor na Rede Pública Estadual do Ceará. Mestre em Ensino de História (UFC), Esp. em Tecnologias Formação de Professores e Sociedade (UNIFEI). Preceptor do Programa de Residência Pedagógica (Capes-UFC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio/CE (UFC). ORCID: 0000-0003-2138-2557 E-mail: alex.siara@outlook.com

website of the Ceará State Department of Education relating to the Life Project and the teaching material of the Life Project. The study also includes field research with the participation of 84 students from the city of Fortaleza, state of Ceará. From the study developed, it is possible to conclude that the proposition of the NEM Life Project does not dialogue with the demands of young people and that the State of Ceará presents aspects that are even more retrograde than the current national policy itself, since it is a pioneer in the implementation of the Project. of Life in the high school curriculum even before the NEM itself, an aspect that becomes more intense when implementing the Life Project in conjunction with a state policy entitled “Class Director Teacher (PDT)” which, due to its constitutive nature and proposition, represents precariousness of teaching work.

KEYWORDS: “New” High School; Life Project. State of Ceará; Globally structured agenda for education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio/CE, vinculado à Universidade Federal do Ceará, traz em seu conteúdo uma discussão sobre o Projeto de Vida no currículo do “Novo” Ensino Médio (NEM) no estado do Ceará.³

O estudo justifica-se tendo em vista a importância da análise do projeto formativo do NEM no que concerne ao chamado Projeto de Vida, especialmente no estado do Ceará, cuja rede de ensino possui como especificidade o predomínio da lógica neoliberal na gestão educacional pautada no preceito da educação de qualidade a partir da lógica de resultados, aspecto denunciado por Zibas (2005), quando constata em seus estudos a vinculação direta do estado do Ceará com organismos multilaterais desde os anos 90.

No entendimento da autora, a perspectiva neoliberal na gestão da educação no estado do Ceará “fica evidente no documento Todos pela educação de qualidade para todos (Ceará, 1995)” que foi publicado antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. (ZIBAS, 2005, p.207). De acordo com a autora:

A confiança da Seduc nos benefícios da administração privada estendeu-se à liberdade das escolas de incluírem, no PDE, a previsão de gastos com empresas especializadas (comerciais) para cursos de formação docente em serviço. O Programa 5 Ss de Qualidade Total, introduzido na rede pela Seduc, em convênio com uma instituição particular, em 2000, constitui mais uma evidência da tentativa de se transformar a gestão escolar para moldá-la aos princípios e estratégias da empresa privada. Como se sabe, o programa é uma adaptação de um modelo japonês de indução de qualidade industrial. A sigla representa as iniciais de cinco palavras japonesas que foram interpretadas em português como os “cinco sentidos”

³ De acordo com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI) do Ceará, o estado do Ceará possui 748 escolas distribuídas por 184 municípios, destas 317 são escolas de ensino médio regular, sendo 282 urbanas e 35 rurais e 201 são escolas de ensino médio de tempo integral sendo 189 urbanas e 12 rurais.

ou seja: senso de utilização, senso de ordenação, senso de limpeza, senso de saúde e senso de autodisciplina. O núcleo do sistema 5Ss refere-se ao treinamento de todo o pessoal da instituição, de modo que estabeleçam metas prioritárias referentes a cada um dos cinco sentidos, bem como os respectivos meios para alcançá-las. O gerenciamento do programa em cada escola previa quatro tipos de ação: planejar, desenvolver ou executar, verificar ou checar, atuar ou agir corretivamente. (ZIBAS, 2005, p.210-211).

Considerando os antecedentes à implementação do NEM, o presente artigo tem como objetivo evidenciar a articulação das proposições do Projeto de Vida com a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). (DALE, 2024).

Tendo em vista que “o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social” (HENRY, 1990, p. 24), metodologicamente, este estudo desenvolve uma análise política do discurso que toma por base documentos normativos relativos à implementação do NEM (PL 6.840/2013, MPV 746/2016 e lei 13.415/2017), documentos institucionais disponíveis no site da Secretaria de Educação do estado do Ceará relativas ao Projeto de Vida e o material didático do Projeto de vida. O estudo também contempla pesquisa de campo realizada por meio de questionário estruturado disponibilizado via *google forms* com a participação de 84 estudantes, com idades entre 16 e 19 anos, matriculados(as) no 2º ano do ensino médio regular da rede pública estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza.

Quanto à estrutura organizativa, em sua primeira seção, o estudo apresenta as proposições do NEM de modo a evidenciar o projeto formativo da política educacional em curso e sua articulação com a AGEE. Seguindo a lógica que propõe, na segunda seção o estudo apresenta as proposições do Projeto de Vida do NEM, tomando como referente a normatização nacional e os materiais didáticos de Projeto de Vida para o ensino médio. Por fim, o estudo centra as discussões em torno da implementação do NEM no estado do Ceará. Neste ponto, destaca-se a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe) no estado do Ceará, a articulação do Projeto de Vida com a política institucional estatal do Professor Diretor de Turma (PDT) e os resultados da pesquisa de campo.

“NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA POLÍTICA AUTORITÁRIA DE MERCADO E PARA O MERCADO

Enquanto projeto de educação e sociedade, o NEM representa a materialização das demandas de mercado e se apresenta em consonância com a ordem mundial estabelecida pelo

capitalismo global, marcado pela mundialização do capital, pela divisão internacional do trabalho, reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho.

O atendimento das demandas de mercado no campo educacional no Brasil vem se consolidando na formulação das políticas educacionais desde a década de 1990, a partir do Consenso de *Washington*, por meio da atuação dos bancos, empresas, fundações e institutos, os quais Leher e Santos (2023) vão chamar de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe).

Sob os preceitos do capitalismo global e sob orientação dos organismos multilaterais é estabelecida uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), (DALE, 2004), de cunho neoliberal, que imprime a perspectiva de mercado no campo educacional tanto do ponto de vista formativo quanto do ponto de vista da gestão educacional. Do ponto de vista formativo, a formação passa a centrar-se na educação por competências. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados na década de 1990 são documentos frutos desse movimento. A formação, neste contexto, passa a centrar-se na preparação do(a) “trabalhador(a) flexível” para atender as demandas de um mercado de trabalho também “flexível”, que cada vez mais adensa as condições de exploração e precarização do trabalho.

Do ponto de vista da gestão educacional, em articulação com a lógica do capitalismo global, passam a ser implementados no campo educacional mecanismos de controle, responsabilização e avaliações em larga escala, consolidando a gestão gerencial da educação, também chamada de Nova Gestão Pública (NGP), a qual apresenta impactos incisivos nas condições do trabalho docente:

As fundações e institutos empresariais estão seguindo à risca as linhas para aproximar o trabalho docente dos modos de realização dos trabalhos de serviços precários, intermitentes e *uberizados*. A terceirização do trabalho educativo é o próximo passo da privatização da gestão de escolas e sistemas de ensino: “reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e dar poder aos clientes (pais e alunos) para monitorar ou avaliar os professores” são algumas das principais estratégias do Banco Mundial para a educação básica. A avaliação onipresente e a seletividade negativa, que é a prática de eliminar trabalhadores apenas para manter uma taxa segura de transitoriedade no posto de trabalho, garante o tormento da instabilidade e o engajamento constante para manter-se empregado. (CATINI, 2019, p. 36-37).

Embora o claro e sistemático avanço das políticas educacionais neoliberais no campo educacional, é preciso destacar que a reforma do NEM se diferencia das demais políticas educacionais, uma vez que foi implementada de forma autoritária por meio de uma medida provisória (MPV 746/2016) e em contexto de golpe jurídico midiático-parlamentar. (SAVIANI, 2020).

Fundamentando-se em discursos de culpabilização, responsabilização e simplificação, a propaganda do NEM “ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal” que é o grande número de jovens fora da escola “frivolamente denominada ‘geração nem-nem’” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p.286), como se nem estudar, nem trabalhar fosse opção das juventudes independente das condições objetivas e da negação dos direitos sociais.

Nesta direção, a defesa do NEM foi sustentada por críticas ao ensino médio desconsiderando-se de que se trata de uma etapa da educação historicamente marcada pela negação de direitos e que grande parte das questões que afetam as juventudes e sua escolarização dizem respeito ao contexto social desigual em que se funda a sociedade brasileira.

Importante destacar que a reforma do NEM se situa no conjunto de um pacote de reformas gerenciais de Estado que reduzem direitos sociais, trabalhistas, previdenciários e educacionais. Os retrocessos no campo educacional atualmente estão marcados pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, da BNC Formação, da BNC Formação Continuada, das Escolas cívico-militares e do NEM.

As proposições da reforma do ensino médio promovidas pelo NEM são encontradas em sua primeira versão no Projeto de Lei 6.840/2013 que defendia a organização curricular a partir de “opções formativas”, em substituição à formação básica fundamentada na formação integral e no eixo indissociável da ciência, cultura, trabalho e tecnologia, conforme preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). O PL 6.840/2013 também incluía o empreendedorismo nos temas transversais e propunha a implementação da jornada escolar em tempo integral, o que apresentava implicações para o ensino noturno e para os(as) jovens trabalhadores(as). Tendo em vista o contexto político democrático e a luta política instaurada à época, a atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) impediu que o projeto de lei fosse aprovado. (JAKIMIU, 2023).

No entanto, no ano de 2016 ocorre o golpe contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff, e um mês após o golpe, Michel Temer implementa a reforma do ensino médio de forma autoritária por meio de medida provisória. A MPV 746/2016 recupera as proposições do PL 6.840/2013 e retrocede ainda mais devido a articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta formativa fundamentada na educação por competências, que padroniza e restringe o currículo e a formação das crianças e jovens à dimensão de mercado. Mesmo diante das inúmeras manifestações, ocupações do movimento estudantil, atos e notas de repúdio a MPV 746/2016 foi aprovada, evidenciando não somente um retrocesso para o campo educacional, mas também a fragilização das instâncias democráticas de direito.

Em contexto de golpe, no ano de 2017, foi exarada a lei 13.415 que, dentre outros preceitos, institui a reforma do “Novo” Ensino Médio. Do ponto de vista curricular, o maior retrocesso do NEM é a articulação com a lógica de mercado e o desmonte da formação de base, comum, de qualidade e para todos(as) por meio do fatiamento do currículo em itinerários formativos⁴ fragilizando a educação básica no sentido atribuído pela LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e retomando a perspectiva formativa demarcada pelas desigualdades de acesso à educação que historicamente marcou esta etapa da educação.

De acordo com a lei 13.415/2017, a oferta dos itinerários formativos deve ser feita de acordo com a “relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017). No entanto, embora o NEM tenha se apresentado como uma política curricular capaz de permitir uma possível escolha por parte dos(das) estudantes e até mesmo uma mobilidade destes (as) de uma escola para outra, isto não é verdade, já que as escolas têm autonomia para fazer esta oferta a partir de suas “possibilidades” o que significa implicações muito diversas dada a realidade desigual das escolas brasileiras. Pode-se tomar como exemplo, o caso do estado do Ceará que possui 184 municípios, sendo que destes, 74 possuem apenas uma escola de nível médio.

A organização do currículo do ensino médio por meio de itinerários formativos e a oferta, a depender das possibilidades de cada escola, também invisibiliza o apagão do/no ensino médio, um problema histórico de falta de professores formados em matemática, química, física e biologia. O currículo do NEM, assim estruturado, permite que no caso da não disponibilidade de professores com formação em uma determinada área de conhecimento que compõe o itinerário formativo, este não seja ofertado, o que tangencialmente, significa a não necessidade de contratação de professores para determinadas áreas.

A organização por meio de itinerários formativos na prática significa que uma(a) professor(a) com formação em uma das áreas de conhecimento que compõe o itinerário assume o itinerário formativo, e, portanto, a responsabilidade de ensinar todas as áreas que o compõem, promovendo tanto o apagamento da demanda de contratação de professores nas áreas específicas quanto a fragilização da formação das juventudes que fica comprometida justamente devido à ausência de formação específica. Além de obviamente, tal sobrecarga significar para os(as) professores(as), a precarização do trabalho docente.

Já em 2005, Zibas (2005, p.213) denunciava a falta de professores formados nas áreas de atuação nas disciplinas e o movimento de precarização promovido no estado do Ceará ao permitir

⁴ A lei 13.415/2017 altera a LDBEN 9.394/1996 para estabelecer em seu artigo 36 que o ensino médio passe a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

que as disciplinas fossem assumidas por voluntários(as), na época vinculados ao Programa “Amigos da escola”:

A falta de professores para determinadas disciplinas, comum em outros estados brasileiros, também foi constatada no Ceará, onde até aulas de Química estiveram, em uma das unidades estudadas, confiadas a um voluntário – “amigo da escola”. Aliás, o estatuto de trabalho voluntário, formalizado na expressão “amigos da escola”, está bastante generalizado no estado. O apelo a esse recurso foi muito difundido pela Seduc e esses voluntários ocupam, muitas vezes, funções essenciais no processo de ensino. Foram registradas, por exemplo, aulas de Línguas Estrangeiras, de Educação Física e de Teatro, ministradas por “amigos da escola”. Como se sabe, esse estatuto é muito precário em vista, principalmente, da dependência da escola em relação à disponibilidade do seu “amigo”, que pode interromper a atividade a qualquer momento, em decorrência de interesses pessoais. Além disso, as ações dos voluntários, mais do que as dos professores regulares, tendem a ficar além do alcance da coordenação pedagógica. (ZIBAS, 2005, p.213).

Importa também observar que a lei 13.415/2017 estabelece a ampliação de forma progressiva da carga horária mínima anual de 800 horas para 1.400 horas, cabendo aos “sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.” Esta ampliação por si só já apresenta fragilidades estruturais, humanas e organizativas nas escolas, além de impactos na vida dos(as) estudantes que trabalham.

Cabe observar que o retrocesso é ainda maior quando se toma como referente analítico a carga horária estabelecida para o ensino médio pela lei 13.415/2017 que prevê uma carga horária máxima de 1.800 horas a ser destinada para a formação geral básica e 1.200 horas para os itinerários formativos, unidades curriculares, projeto de vida e trilhas de aprendizagens. Portanto, embora tenha havido um aumento da carga horária de 2.400h para 3.000h, a carga horária da formação geral básica foi reduzida de 2.400h para 1.800h, ou seja, uma redução de 600h, o que significa uma fragilização da formação de base, a qual se torna ainda mais frágil quando se considera as condições desiguais de acesso e permanência. De acordo com os estudos de Cássio e Goulart (2022, p.289) “as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Falta infraestrutura, faltam professores/as e faltam políticas de permanência estudantil.”

O “Novo” Ensino Médio, enquanto projeto formativo, portanto, implementa um currículo fragmentado, esvaziado e voltado para o atendimento da lógica de mercado com ênfase no empreendedorismo, competências socioemocionais e projeto de vida, em consonância, portanto, com a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE).

O PROJETO DE VIDA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: EMPREENDEDORISMO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Projetar o futuro é uma atribuição humana fundamental para a manutenção do presente, esse domínio abstrato sobre o porvir não apenas reforça a ilusão de controle sobre o futuro, mas atua, inclusive, produzindo sentidos no “agora”. Todavia, esse futuro perspectivado, conforme Gumbrecht e Rodrigues (2021), ancorado à realidade fática, passa longe da construção de perspectivas de futuro que passaram a integrar os currículos das escolas brasileiras neste primeiro quartel do século XXI. A ação de planejar o devir de si, e para si, como tudo no capitalismo (MARX, 2013), também foi transformada em mercadoria. Esse mercado de sonhos, ou de futuros possíveis, é o cerne do Projeto de Vida no “Novo” Ensino Médio (NEM).

A lei 13.415/2017 faz menção ao “projeto de vida”, uma única vez, no artigo 3º, § 7º, ao propor alterações no artigo 35-A da LDBEN (9.3.94/1996). O artigo 35-A, após a reforma do NEM, passa a vigorar prevendo que a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” nas áreas dos itinerários formativos e que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017, n.p.).

A partir da análise documental constata-se que o termo Projeto de vida é mencionado 5 vezes na Resolução 3/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018b) sendo apresentado como “princípio específico do Ensino Médio (art. 5º), como parte constitutiva do conceito de formação integral (art. 6º) e como estratégia pedagógica (art. 27º).” (JAKIMIU, 2022, p.9-10).

Na BNCC o termo projeto de vida aparece 17 vezes sendo apresentado como “1) constitutivo de uma das competências gerais da Educação Básica, 2) parte da “formação integral”, 3) elemento formativo, e 4) integrativo da finalidade do “Ensino Médio na contemporaneidade”.” (JAKIMIU, 2022, p.9-10). O artigo 5º da Resolução 3/2018, que prevê princípios específicos para o ensino médio, apresenta o Projeto de Vida “como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.” (BRASIL, 2018, n.p.). Ambos os conceitos trazem em si a lógica da responsabilização, as quais, articuladas com a lógica de mercado, institucionalizam o projeto educacional neoliberal.

É importante ressaltar que embora a Resolução 3/2018 faça menção à formação integral, esta nada tem a ver com a formação integral prevista nas DCNEM de 2012, antes sustentada no eixo

indissociável entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Trata-se, portanto, de uma “formação integral neoliberal”. (JAKIMIU 2022).

O termo “Projeto de Vida”, foi difundido no Brasil a partir da obra de Damon (2009), “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes”, publicada no Brasil em 2009, cujo conceito de ‘*purpose*’ foi traduzido como ‘projeto vital’, que propaga de forma mais evidente a ideia de ‘chamado’, no título original, de 2008, “The Path to Purpose: *how young people find their calling in life*”. Nesse contexto, dois aspectos merecem destaque. O primeiro é a presença de uma noção de função social do ser, ou seja, da construção de um ‘*purpose*’ coletivo.

[...] um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta à pergunta: Por quê? – Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? O projeto vital é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário. (DAMON, 2009, p. 54).

O segundo aspecto perpassa o fato de que a noção de “vocação” em relação ao trabalho foi alijada na versão traduzida da obra. Se na versão original a busca por um propósito de vida está diretamente ligada a um sentido vocacional aquilo que os jovens escolherão como trabalho, “*purposeful work has been known as a “calling,” though the word has such a high-sounding ring to it that few people use it to refer to their own jobs*” (DAMON, 2008, n.p.). Na edição brasileira da obra, há um descolamento semântico do conceito de projeto vital da condicionante vocacional.

Mesmo sem entrar no mérito sobre a literatura em questão ser ou não, de tendência liberal ou contra-hegemônica, é importante ficar evidente que um dos pilares epistemológicos que supostamente embasam o desenvolvimento de competências curriculares voltadas ao projeto de vida, foram escamoteados da própria fundamentação teórica em prol de garantir um conforto hermenêutico que favorecesse os agentes privatistas da educação pública e empresariamento do chamado “Novo” Ensino Médio. “Para os ultraliberais, a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico.” (CARA, 2019, p. 28). Vale destacar que a recontextualização conceitual (BERNSTEIN, 1996) tem sido uma das estratégias, no sentido que atribui Certeau (2003), pelas quais a governamentalidade busca exercer sua hegemonia discursiva nos ambientes formais da educação.

O livro didático de Projeto de vida do NEM, intitulado “Pensar, sentir e agir” se apresenta com o propósito de auxiliar os(as) estudantes a construir o próprio projeto de vida:

O propósito desta obra é contribuir para que você se conheça, **acredite em seu potencial, construa seu projeto de vida e encontre mecanismos para alcançar**

suas metas. É inspirá-lo a perceber que, muitas vezes, a distância entre os sonhos e as conquistas pode ser diminuída por meio do planejamento e das tomadas de decisão conscientes. É ajudá-lo a sonhar e a perceber que vale a pena viver, que vale a pena acreditar, que vale a pena amar. Amar-se, amar as pessoas, amar a vida, amar seus projetos e abraçá-los. (FRAIMAN, 2020, p.3, grifo nosso).

A apresentação do material marca a tônica de toda a proposição do Projeto de Vida que aparece no livro articulada com as competências socioemocionais e o empreendedorismo. O livro, volume único, é organizado em três módulos e cada módulo conta com cinco capítulos:

Quadro 1 – Módulos e capítulos do livro Projeto de vida – “Novo” Ensino Médio

Módulos	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5
Módulo 1 Quem sou eu: uma descoberta	Identidade e Propósito	O mundo interior	Inteligência emocional	Projeto de vida e felicidade	Cuidando do pensamento
Módulo 2 O encontro com o outro: vínculos e aprendizados	Formas de se relacionar	Viver em sociedade: Direitos e deveres	Bem comum e coletividade	Consciência Ambiental	Cuidado com o outro e o mundo
Módulo 3 Meu futuro: um caminho de possibilidades	Um passo importante	Escolhas profissionais	O trabalho no século XXI	O mercado de trabalho	Meu futuro profissional

Fonte: Os autores a partir de FRAIMAN, (2020, p.4-5).

O primeiro módulo apresenta como centralidade as dimensões emocionais/afetivas/psicológicas, chamadas no NEM de competências socioemocionais. Aqui reside uma problemática quanto aos limites da atuação docente no que diz respeito às dimensões psicológicas/emocionais. Professores(as) do ensino médio (de qualquer área) não possuem formação para esta atuação. Desta forma, trata-se de uma dupla implicação uma vez que uma abordagem equivocada pode gerar muitos impactos para o desenvolvimento dos(das) jovens. A transferência de responsabilização do Estado em garantir políticas públicas da área da saúde e contratação de profissionais da área da psicologia para atuar na educação básica acrescida do desvio de função, seguindo a lógica da racionalidade neoliberal transformam os(as) docentes em *coaches*. O Projeto de vida, portanto, evidencia tanto a fragilização do conhecimento científico, que é substituído por temas de cunho emocional (subjetivo), bem como a precarização do trabalho docente.

A análise do material evidencia o predomínio da episteme do neoliberalismo. No primeiro módulo focaliza questões emocionais e no capítulo 1, inicia questionando qual é o sentido da vida, menciona sobre a razão de ser, do autoconhecimento e do projeto de vida. Na sequência, no item “para inspirar” apresenta a história do empreendedor Hamilton da Silva:

o primeiro membro da sua família a estudar em uma universidade, Estudante de Engenharia de Produção, passou a trabalhar na área, mas, durante um almoço com colegas de trabalho, adeptos de comidas saudáveis, Hamilton teve a ideia de voltar a suas origens e empreender fornecendo alimentação saudável também para a população de baixa renda. (FRAIMAN, 2020, p.23).

O material, portanto, promove na formação dos(das) jovens a normalização da formação “flexível” e da ausência de trabalho formal para todos(as), aprofundando a ideia de empreendedorismo de si, desconsiderando as condições objetivas e que o fundamento do capitalismo é a pobreza, e que, portanto, o capitalismo produz e reproduz a desigualdade.

Na cena descrita, também é possível constatar que o livro apresenta o empreendedorismo como missão, já que Hamilton, embora tenha expandido seu trabalho para vários estados do país (SC, SP, MA, PE) menciona não se tratar de uma concorrência e sim de uma missão e que embora ganhe menos do que com o trabalho de consultoria se diz estar mais feliz. (FRAIMAN, 2020).

A ideia de vencer pelo esforço, reforça a meritocracia, e promove uma falsa ideia de sucesso. “O Projeto de Vida vende um sonho não realizável e promove ilusão, exclusão e alienação uma vez que desconsidera as incertezas do futuro e de empregabilidade adensadas no contexto de crise do trabalho assalariado e de uberização do trabalho.” (JAKIMIU, 2022, p.11).

O material apresenta em todos os capítulos o tópico “para inspirar”. Dos 15 exemplos de pessoas e trajetórias consideradas inspiradoras 5 estão relacionadas com pessoas empreendedoras: Módulo 1 (Cap.1 – Hamilton da Silva, empreendedor, Cap.3 – Tereza Maria Matos, empreendedora social), Módulo 2, (Cap.1 – Mikaele de Sousa Reis, jovem empreendedora, Cap. 4 – Sebastião Carlos dos Santos, líder de associação de reciclagem, Módulo 3 (Cap. 1 - Márcia Monteiro, representante feminina no mundo das *startups*, Cap. 3 – Jéssica Pereira da Silva, cozinheira e empreendedora). (FRAIMAN, 2020, p.4-5). E, mesmo aquelas que não estão diretamente relacionadas com o empreendedorismo estão demarcadas pela lógica mercantil: meritocracia, naturalização das desigualdades sociais, econômicas, educacionais, culturais, etc., e a transferência da responsabilização do Estado provedor para o indivíduo.

O módulo 2 do material intitulado “O encontro com o outro: vínculos e aprendizados” está voltado para questões de cidadania e consciência ambiental. Esta seção também evidencia dois pontos de articulação explícita com o empreendedorismo. O primeiro, no capítulo 4, intitulado “Empreendedorismo sustentável”, e o segundo, no Capítulo 5, com os títulos “Pessoas com deficiência e mercado de trabalho” e “Além do lucro financeiro”, todos tópicos voltados para a construção de uma imagem positiva da atuação empresarial.

No capítulo 5, intitulado “Cuidado com o outro e o mundo”, o material busca imprimir uma dimensão humanizante às empresas argumentando que as empresas possuem “causas”, ainda que todas elas tenham o mesmo objetivo: “obter lucro financeiro.”

Importante destacar que o material, embora indique de forma sucinta que os agrotóxicos causam malefícios para a saúde, apresenta uma imagem neutra do agronegócio conceituando-o como o “conjunto de atividades que envolvem, de forma direta ou indireta, a cadeia produtiva agrícola ou pecuária, da produção até a comercialização.” (FRAIMAN, 2020, p.128).

No módulo 3, o material didático, volta-se totalmente para o trabalho, aqui entendido em sua dimensão restrita, como venda de força produtiva descartável e a partir da lógica do trabalhador “flexível”. O módulo, por meio de seus capítulos, tematiza sobre o mundo do trabalho, escolhas profissionais, o trabalho no século XXI, o mercado de trabalho e o futuro profissional.

No capítulo “O trabalho no século XXI”, o material tematiza sobre o avanço das tecnologias, as profissões que não existem mais e as profissões que não existirão mais devido a inteligência artificial. Apresenta o perfil do profissional do futuro como sendo aquele que se atualiza constantemente, investe em sua rede de relacionamentos (o chamado *networking*), tem capacidade de comunicação (com os outros e **também com o mercado**) e sabe usar e criar tecnologias a seu favor. (FRAIMAN, 2020, grifo nosso).

De acordo com o material, o sucesso estaria ancorado na articulação entre os aspectos racionais e emocionais. Os aspectos racionais compreendem: formação, cursos extracurriculares, conhecimentos gerais, atividades solidárias, domínio da língua portuguesa, conhecimento de outros idiomas, habilidades de planejamento e domínio da tecnologia. Os aspectos socioemocionais compreendem: autoconhecimento, valores, iniciativa, automotivação, ética, criatividade, comprometimento, resiliência, equilíbrio emocional, empatia e flexibilidade. Segundo o material, com os aspectos racional e socioemocional bem desenvolvidos seria possível ter “uma vivência empoderada e desenvolver um projeto de vida compatível com a sua realidade.” (FRAIMAN, 2020, p.171).

Fica patente a alienação da força de trabalho que se manifesta de modo cada vez mais explícito, dando a falsa ideia ao indivíduo de escolher “livremente” uma profissão ou trabalho, já por si um condicionante do capital, agravado pela pressão social que se expressa na própria ilusão de se pensar livre para ascender na pirâmide econômica da sociedade capitalista. Por tal viés, progresso pessoal se torna sinônimo de acumulação de bens. Assim, o que se possui em termos de bens de consumo é o que define o *status* da pessoa na sociedade. De acordo com Bock (2002), a partir do momento que o “ter” ocupou o lugar do “ser”, as qualidades que regiam o social como a ética, foram substituídas por um único valor comum: a renda.

Importante observar que a episteme do neoliberalismo apresenta retrocessos tanto para a formação das juventudes quanto para a própria educação, uma vez que o predomínio das “competências” em detrimento do conhecimento científico destitui de sentido o próprio fim da educação. Uma formação instrumental e alienada subsume as dimensões científicas, éticas, estéticas, culturais, artísticas, hominizantes e humanizantes.

O material analisado afirma, na página 172, que quando o assunto é empreendedorismo, o indivíduo “**depende, primeiramente, de si mesmo para seu negócio prosperar**” e finaliza apresentando as profissões do futuro e a proposição de construção do projeto de vida por parte dos(as) estudantes. (FRAIMAN, 2020, p.172, grifo nosso).

Em seu teor, o material chega a afirmar que “há empresas que preferem contratar pessoas altamente capacitadas em habilidades socioemocionais e depois investir em sua formação técnica” (FRAIMAN, 2020, p.172) evidenciando o predomínio das competências emocionais em detrimento do conhecimento científico, no caso aqui, já reduzido à dimensão instrumental (o saber para fazer, não para pensar). Tal material apresenta, portanto, o empreendedorismo como eixo formativo articulado com as competências socioemocionais, aqui compreendida no sentido de disciplinamento e adestramento dos corpos (FOUCAULT, 1987) para suportar as condições de superexploração do trabalho e de perda de direitos.

No NEM os(as) jovens são colocados(as) em um ambiente de relações capitalistas mais acentuadas, nas quais, as escolas são pensadas mais como empresas do que como espaços de formação humana integral. Sob o espectro da globalização no contexto do capitalismo, isso tem resultado na formatação de currículos que priorizam a colocação dos(as) estudantes do ensino médio no mercado de trabalho, minimizando as potencialidades do indivíduo para com a coletividade da qual faz parte. Assim, a educação fica desprovida de sua função social, servindo apenas como um meio para alcançar o sucesso financeiro, ou para condenar os corpos e mentes a morrerem tentando. “Um dia, temos essa esperança, o progresso já não se limitará a essa camuflagem mercantil.” (FREINET, 1998, p. 115).

O predomínio do empreendedorismo enquanto elemento formativo evidencia o movimento de dessubjetivação da categoria trabalho, que mesmo presente na legislação, não mais figura como eixo da educação nacional. Os quatro eixos estruturantes do NEM -1) investigação científica; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural; e, 4) empreendedorismo – presentes tanto na BNCC (2018, p. 478), quanto nas DCNEM (2018, art. 12, §2º) implicam na dessubjetivação do trabalho, substituído pela categoria ‘empreendedorismo’.

A dessubjetivação do trabalho é um processo de negação do elemento subjetivo; pelo processo de dessubjetivação o trabalhador é transformado de sujeito em coisa.

Se essa transformação já é dada pela simples venda da força de trabalho, seu caráter é aprofundado na medida em que o trabalhador se torna um objeto manipulável pela ciência. Assim, a dessubjetivação do trabalho torna a atividade do trabalhador algo em que esse se vê negado como sujeito. Através da dessubjetivação as potencialidades subjetivas do trabalhador se apresentam como independentes e hostis a ele, como pertencentes a um outro. A dessubjetivação reforça o caráter hostil e estranho que o processo de trabalho tem na produção capitalista ao reduzir os elementos subjetivos ao estatuto de coisa.” (AUGUSTO, 2009, p. 323).

De certo que não se deve desvincular a educação dos mundos do trabalho, no entanto, o NEM expressa – explicitamente – um reducionismo dos possíveis mundos do trabalho em prol do que, sob a lógica da educação-mercadoria, chama-se de mercado de trabalho, termo que por si é limitado e fundamentado na perspectiva individualista e competitiva da meritocracia.

O PROTAGONISMO TERCEIRIZADO E A PRECARIZAÇÃO DOCENTE: ESPECIFICIDADES DO PROJETO DE VIDA NO ESTADO DO CEARÁ

Em suas teorizações, Leher e Santos (2008) apontam a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe) nos estados e municípios na implementação das políticas educacionais neoliberais, dentre elas, o NEM, de modo a instituir a formação de mercado e para o mercado, uma vez que tais “corporações de capital aberto” e os maiores grupos educacionais ofertam educação pró-capital. Em termos ideológicos, difundem o empreendedorismo, a meritocracia, a lógica da educação-mercadoria e do capital humano. (FERRETI, 2018).

Cássio e Goulart (2022, p.289) também evidenciam a presença de institutos e fundações no NEM, destacando a dupla atuação destes atores tanto na formulação da política quanto na implementação, “seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos.”

A partir da análise dos planos de implementação estaduais da reforma do ensino médio, Cássio (2023) constatou a expressiva atuação das instituições privadas na implementação do NEM, totalizando 14 organizações privadas atuando nos estados brasileiros. Algumas com ampla abrangência, a exemplo do Instituto Reúna, que atua em 21 estados, e do SENAI, que atua em 19 estados.

Neste contexto de predominância das instituições privadas, as comunidades escolares, movimentos sociais e sindicatos ficam restritos a participar “de enquetes e consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas.” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 288).

A atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe) deixam as escolas “à mercê de um marketing agressivo de empresas voltadas, principalmente, para o lucro.” (ZIBAS, 2005, p.214)

O estado do Ceará, destaca-se pela atuação dos APHe e pela articulação com a AGEE. Destacamos dois destes APHe: o Instituto Aliança com o Adolescente (IAA) e a *Junior Achievement* (JA) Ceará, duas organizações *think tanks* pró-mercado. (CAETANO; MENDES, 2020).

Com base nos dados do relatório da *University of Pennsylvania* intitulado *Global Go To Think Index Report*, Caetano e Mendes (2020, p.7) identificaram que, no ano de 2018, o Brasil estava entre os 15 países com maior número de *think tanks* na América Latina, ocupando a segunda posição com 103 organizações, o que, no entendimento das autoras, precisa ser objeto de investigação, especialmente em “uma região do planeta com tantas fragilidades sociais e econômicas”.

O Instituto Aliança, fundado em 2002, apresenta-se como:

[...] uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), cuja missão é educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável. O Instituto surgiu em decorrência dos significativos resultados alcançados por um programa de desenvolvimento regional implementado pela aliança estratégica estabelecida entre a **Fundação Kellog, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social)**. (IA, s.d., n.p., grifo nosso).

O Instituto Aliança atua em 107 municípios de onze estados brasileiros⁵, sendo 98,5% dos atendimentos na Região Nordeste do Brasil. (IA, s.d., n.p.). No estado do Ceará o Instituto Aliança atua na elaboração de materiais didáticos e na proposta formativa do currículo do ensino médio o que evidencia diferenças da/na implementação do NEM em relação aos demais estados brasileiros, isso porque instituto atua antes mesmo do NEM implementando propostas formativas em alinhamento com a AGEE.

No ano de 2012, o Instituto Aliança implementava ainda como piloto o programa “Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais”, criado pelo instituto “em parceria com o governo estadual” A proposição atualmente ainda em vigor de modo hibridizado com o NEM é apresentada tendo como objetivos o desenvolvimento de pesquisa, a aproximação dos estudantes à investigação científica, o auxílio no desenvolvimento da identidade dos jovens e se constituir em “uma arma no combate à evasão escolar.”. (ALENCAR, 2012, n.p.).

⁵ Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo.

Com a implementação do NEM fica evidente não apenas a atuação do Instituto Aliança, mas também a clara articulação do estado do Ceará com outros APHe, conforme expresso no Plano de Implementação do NEM da rede estadual de ensino do Ceará:

No atual contexto de inovação e do desenvolvimento de habilidades e competências para a vida e para o mercado de trabalho, as parcerias entre a Seduc e diversas instituições de informação, tecnologia, educação e negócios se apresentam como instrumento essencial para preparar as/os estudantes, além de promover a educação para o desenvolvimento econômico e sustentável. **Nesse sentido, a Seduc apresenta um considerável número de parcerias com instituições que oportunizam grandes benefícios para os envolvidos nessa relação. Com o SEBRAE, por exemplo, a parceria está voltada para oferta do curso de Empreendedorismo, bem como da cultura empreendedora para estudantes e professores do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.** O Instituto Aliança, na perspectiva do ensino profissional, realizou um trabalho de formação e acompanhamento de professoras/es das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho **desde 2013**, além do material didático elaborado para discentes e docentes. Nesta perspectiva, essas unidades curriculares focam na/o jovem, na sua qualidade de vida e na construção estruturada e paulatina de seu projeto de vida e inserção no mercado de trabalho. Elas convergem e fortalecem as ações desenvolvidas pelo Projeto Professor Diretor de Turma, implementado desde 2008. (PLANO..., s.d., p.26, grifo nosso).

A *Junior Achievement* se apresenta em seu site como uma organização social “incentivadoras de jovens do mundo” que desde o ano de “1919, por meio do método ‘aprender-fazendo’, tem sido uma das primeiras a levar conhecimento sobre **empreendedorismo, educação financeira e o mercado de trabalho para jovens** da América Latina.” (JA, 2023, n.p., grifo nosso).

Atuando em 124 países a *Junior Achievement* distribui unidades para captação de recursos locais. No estado do Ceará, a JA Ceará produz e comercializa materiais didáticos voltados para o empreendedorismo para a rede pública de ensino. Os Materiais intitulados “Introdução ao Mundo dos Negócios”, “Miniempresa” e “Conectando com o amanhã”, publicados no ano de 2016, mesmo antes da reforma do NEM, evidenciam o movimento de “diluição da escola na empresa e da empresa na escola que engendram as mutações do capitalismo mundial integrado, marcando as sociedades de controle.” (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p.116).

Os dados da pesquisa, evidenciam, portanto, que o Ceará, apresenta uma especificidade em relação à implementação do Projeto de Vida, uma vez que, mesmo antes da implementação das alterações demandadas pelo NEM, grande parte da rede estadual do Ceará já havia implantado no currículo do ensino médio alguma forma de currículo que incluía “Projeto de Vida”. Os dois formatos mais comuns são em Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), por meio das disciplinas (ou Unidades) do Projeto de Vida e Formação para a Cidadania e em Escolas Estaduais

de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTIs), por meio das disciplinas (ou Unidades) de Formação cidadã e do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais:

Quadro 2 - Parte diversificada das matrizes curriculares das EEMTIs e EEEPs do estado do Ceará

	Componentes/Unidades Curriculares (Disciplinas)	1º Médio		2º Médio		3º Médio		Total
		Aulas por semana		Aulas por semana		Aulas por semana		
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	
		Semestres		Semestres		Semestres		
PARTE DIVERSIFICADA OBRIGATÓRIA E PERMANENTE PARA EEEP	Projeto de Vida	3	3	1	1	1		180
	Oficina de Redação			1	1	1		60
	Empreendedorismo	2	2					80
	Formação para a Cidadania	1	1	1	1	1	1	120
	Mundo do Trabalho	2	1	1	1			100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio						5	100
PARTE DIVERSIFICADA OBRIGATÓRIA E PERMANENTE PARA EEMTI	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais	4	4	4	4	4	4	480
	Formação cidadã	1	1	1	1	1	1	120

Fonte: Adaptado de COETI/SEDUC/CE (2021) e COEDP/SEDUC/CE (2022).

Tanto no currículo das EEEPs como das EEMTIs, o componente de Formação Cidadã está presente uma vez que possui papel fundamental na articulação dos conteúdos relacionados ao Projeto de Vida com as demais unidades curriculares e à escola como um todo. É dentro das aulas de FC que surge a figura do(a) professor(a) diretor(a) de turma:

Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, **independentemente de sua área de conhecimento**, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, **para atendê-los em suas necessidades**. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. (PROJETO, 2023, grifo nosso).

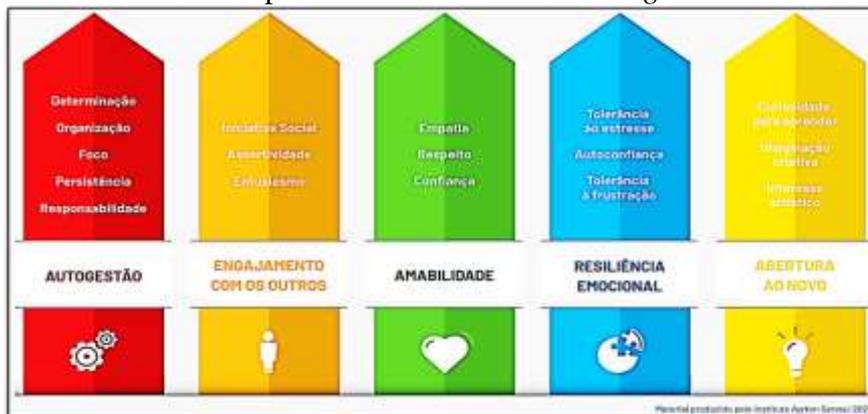
No estado do Ceará, o Projeto de Vida é atribuição do(a) PDT, que atua lecionando conteúdos relacionados às competências socioemocionais, isso implica, basicamente, na aplicação de instrumentais baseados no chamado *Big Five*, fundamentando-se no desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais:

Trata-se de uma abordagem empírica, articulada com pressupostos teóricos, cujo desenvolvimento iniciou-se em meados dos anos 1930. Influenciados pela hipótese léxica do antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, o psicólogo norte-americano Gordon Allport (1897-1967) e sua equipe buscaram nos dicionários de língua inglesa todos os adjetivos que poderiam descrever atributos humanos observáveis (irritadiço, agressivo etc.), totalizando cerca de 18 mil palavras. Após eliminar sinônimos, chegou-se a 4.500 verbetes. Um refinamento proposto pelo inglês Raymond Cattell (1905-1998), nos anos 1940, incorporou os resultados de novas pesquisas e reduziu a lista a 171 adjetivos, posteriormente agrupados por afinidade em 35 grupos. Foram construídos testes para capturar essas múltiplas dimensões até que, nos anos 1960, com amostras significativas provenientes de diversas aplicações, alguns autores encontraram cinco domínios – que aqui serão chamados de macrocompetências – que poderiam explicar a maior parte da variação contida nos resultados. Após influente trabalho do psicólogo norte-americano Lewis Goldberg (1980, 1981), esses agrupamentos passaram a ser tratados pela sigla OCEAN. (SEDUC-CE apud SOUSA JÚNIOR, 2023).

O termo *OCEAN* (*Openess to experience; Conscientiousness; Extroversion; Agreeableness; Neuroticism*), evidencia um reducionismo hermenêutico que deixa de lado a complexidade conceitual do tema na busca pela adequação dos conceitos ao acrônimo, ou seja, não foram os conceitos que formaram a palavra “*ocean*”, foi na busca de formar tal acrônimo que foram escolhidas as respectivas terminologias, tosca alegoria ao conceito de “sentimento oceânico” desenvolvido por Freud (2019).

Vale ressaltar, também, que dos autores citados como fundamentação para o *Big Five* pelo Instituto Ayrton Senna, apenas o último deles, Lewis Goldberg, tem sua produção referenciada (AVANCINI, 2018, n.p.). Chama atenção, ainda, o fato de que tal modelo de avaliação de personalidade tenha origem nas ideias de um dos fundadores das políticas eugenistas europeias, Francis Galton. Ademais, outras duas modificações esvaziam, ainda mais, a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS) – promovida pela Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE) e oficializada em 2018 – de qualquer base epistemológica. Tais mudanças afetam a forma de apresentação e meio de circulação da mensagem, idealizada, respectivamente, pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Aliança:

Figura 1 – Matriz de competências socioemocionais *Big Five* – Instituto Ayrton Senna



Fonte: IAS, (2020, n.p.)

Figura 2 – Síntese das competências socioemocionais *Big Five* – Instituto Aliança



Fonte: IA, (2017, p.10).

Nesses cinco emojis (ou *emoticons*) reside “tudo” que um(a) professor(a) precisaria saber para ser PDT e trabalhar na construção dos “projetos de vida” dos alunos e alunas do ensino médio. Importa observar que não há, na rede pública do Ceará, critérios para a lotação de um(a) professor(a) para ministrar as aulas de NTPPS ou atuar como PDT e com projeto de vida. A lotação em geral se dá obedecendo unicamente a vontade da gestão da escola e as articulações para o preenchimento de carga horária com professores(as) que tenham “melhor perfil”, o qual é definido de forma subjetiva, portanto, suscetível às relações clientelistas precarizando, ainda mais, o trabalho docente.

As disciplinas criadas a partir das aplicações escolares do *Big Five* pelo Instituto Ayrton Senna e implantada no Ceará pelo Instituto Aliança na parte diversificada do currículo, comportam a maior carga horária do ensino médio do estado e não são ministradas por docentes com formação em Psicologia mas sim por professor(a) de qualquer área de formação, escolhidos(as) sob o crivo do clientelismo escolar, desse modo, submetendo os(as) profissionais da educação à precarização, adensando o que algumas redes de ensino passaram a chamar de empreendedorismo docente. (BARAN et. al. 2018).

Cabe destacar que um(a) PDT além da incumbência quanto ao Projeto de Vida atua como “gestor (a)” de uma turma, responsável pelo “sucesso escolar” (na acepção mais fabril do termo) de um determinado número de estudantes, acompanhando resultados, comportamento, atitudes, dramas pessoais, problemas psicossociais, familiares, alimentares, realizando a busca ativa escolar, dentre outras atribuições cumulativas, a critério da direção escolar. Ou seja, um(a) PDT deixa de ser um(a) docente que atua lecionando na área de sua formação para atuar de forma polivalente, exercendo atribuições próprias de gestão e de atendimento psicológico, portanto, fora do seu campo de atuação profissional.

Em suma, a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (PDCS) (SEDUC, 2018), com as aulas de Projeto de Vida, NTPPS, Formação para Cidadania e Controle Social desempenham o papel disciplinador que antes era realizado por matérias como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. A semelhança é ainda maior entre as atuais aulas de Empreendedorismo e Mundo do Trabalho, como as antigas Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Práticas Integradas do Lar, esta última, assim como ocorre atualmente na culminância da disciplina Jovem Empreendedor, também tem como encerramento do ano letivo uma feira em que os(as) estudantes vendem seus produtos.

O Projeto de Vida no estado do Ceará apresenta-se em clara e profunda articulação com o empreendedorismo e as competências socioemocionais. E, sendo o estado do Ceará pioneiro no movimento de articulação com a AGEE, o projeto de vida já está em vigência no currículo do ensino médio desde o ano de 2008, isso explica o fato de que os estudantes dos terceiros anos do ensino médio já possuem Projeto de Vida no currículo, mesmo o NEM ainda estando em seu segundo ano de implementação.

Por meio de pesquisa realizada com 84 estudantes de nível médio da rede pública estadual em Fortaleza, Ceará, foi possível constatar que o NEM não dialoga com as demandas das juventudes. O questionário estruturado consistiu em investigar as perspectivas das juventudes quanto à categoria educação e trabalho. Observando os dados compilados por meio das respostas coletadas, observa-se que após concluir o ensino médio, 58,4% planejam trabalhar, 14,3%, planejam fazer um curso técnico e 27,3% planejam cursar o ensino superior. Os resultados da pesquisa indicam que para as juventudes o ingresso no mundo do trabalho é fator decisivo, evidenciando a dimensão de classe que marca nas juventudes brasileiras a necessidade de trabalhar. Dentre as prioridades para buscar pelo trabalho, 9,5% indicam que a família apresenta dificuldades financeiras, 66,7% buscam independência financeira, 16,6% almejam sair de casa e morar só ou manter a própria família e 7,2% indicam a necessidade do dinheiro para continuar estudando. Dentre as perspectivas de trabalho apresentadas, 20, 2% pretendem trabalhar como servidores

públicos, 36,9% pretendem trabalhar como autônomos, donos do próprio negócio, 1,2% pretendem trabalhar no negócio da família e 41,7% pretendem trabalhar em emprego formal com carteira assinada. Vale destacar que ao se somar a quantidade de estudantes respondentes que têm como explícito objetivo o emprego formal com carteira assinada, com o quantitativo que visa o serviço público chega-se a larga maioria de 52 respondentes (61,9%) de jovens que almejam segurança financeira na vida profissional. Embora o crescente avanço da uberização sobre as relações de trabalho que progressivamente precariza as relações laborais sob a forma de prestação autônoma de serviços, trabalhar via aplicativos não é o desejo de nenhum(a) dos(as) 84 jovens respondentes da pesquisa. Neste sentido, em contraposição ao projeto formativo do NEM e do Projeto de vida, as juventudes evidenciam outras perspectivas de futuro, demarcadas pela estabilidade, segurança financeira e direitos trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido evidencia a articulação da proposta formativa do “Novo” Ensino Médio (NEM) à agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). O NEM implementa a formação por competências, fragmenta e esvazia o currículo e institui a a formação voltada para o atendimento das demandas do capital, tanto enquanto perspectiva formativa quanto como lógica organizativa.

O estudo evidencia a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHe) no estado do Ceará e a articulação da SEDUC com os mesmos desde o ano de 2005, destacando a atuação do Instituto Aliança e da *Junior Achievement* (JA), APHes que atuam na formulação e implementação das políticas educacionais neoliberais.

A análise política do discurso presente nos documentos e nos materiais didáticos do NEM e do Projeto de vida elucidam a institucionalização da episteme do neoliberalismo que se articula a partir da tríade projeto de vida, empreendedorismo e competências socioemocionais apresentando implicações para a formação das juventudes que passa a ser orientada pela lógica mercantil, a qual transforma as juventudes em força produtiva em potência e que só terão valor quando adentrar no mercado de trabalho. A perspectiva neoliberal normaliza as condições de desigualdades em que se funda a sociedade e transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso ao indivíduo, fomentando discursos motivacionais e a meritocracia e a redução do Estado do seu papel de provedor de direitos sociais.

A análise de conjuntura permite identificar que o estado do Ceará está à frente dos demais estados do país na implementação da formação de mercado e para o mercado, tendo já instituído o

Projeto de Vida no currículo do ensino médio desde o ano de 2008. Este aspecto associado à proposta formativa do NEM, de clara articulação com a lógica neoliberal, resulta em formas ainda mais refinadas de institucionalização da AGEE. Neste sentido, a partir da análise política do discurso presente nos documentos institucionais do estado do Ceará, constata-se que o NEM se apresenta de forma ainda mais retrocedente, uma vez que é implementado de forma recontextualizada e hibridizada com as agendas políticas de cunho neoliberal que já existiam anteriormente.

O estudo permitiu também constatar que, diferentemente dos demais estados, o Projeto de vida no estado do Ceará foi implementado em articulação com a política estadual denominada de “Professor Diretor de Turma (PDT)” – política que existe desde o ano de 2008 e que evidencia o adensamento da precarização do trabalho docente ao atribuir aos docentes da rede estadual atribuições em torno da gestão educacional (acompanhamento da frequência escolar, busca ativa escolar, etc.) – e, em torno de questões emocionais dos(as) estudantes, ambas fora do escopo de atuação de profissionais licenciados(as). A proposta formativa do Projeto de Vida subsume conhecimentos científicos e os substitui por empreendedorismo e competências socioemocionais visando o atendimento das demandas do capital e a formação do(a) jovem empreendedor de si, para buscar inserção em um mercado cada vez mais instável e precarizante.

A articulação entre a política do(a) Professor Diretor de Turma e a proposição do projeto de vida representa, portanto, a precarização do trabalho docente e a fragilização da formação de base dos(das) estudantes do ensino médio, tornando o projeto de vida ainda mais retrocedente no estado do Ceará.

Por meio de pesquisa de campo realizada com 84 estudantes, conclui-se que a proposição do Projeto de vida do NEM não dialoga com as demandas das juventudes evidenciando a dimensão de classe que marca nas juventudes brasileiras a necessidade de trabalhar, no entanto, em contraposição ao projeto formativo do NEM e Projeto de vida, as juventudes evidenciam outras perspectivas de futuro, demarcadas pela estabilidade, segurança financeira e direitos trabalhistas. O “Novo” Ensino Médio, portanto, não está, como falsamente se apresenta, alinhado com os anseios, desejos e expectativas das juventudes brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, V. Ceará inclui pesquisa no currículo do ensino médio. **Porvir Inovações em educação**. Publicado em: 24 mai. 2012. Disponível em: <https://porvir.org/governo-ceara-inclui-nucleo-de-pesquisa-a-formacao-regular-ensino-medio/> Acesso em: 13 out. 2023.

BARAN, L. R.; BERSSANETTE, J. H.; FRIGO, K. C.; SACHS, G. Empreendedorismo docente no ensino de ciência e tecnologia: relato de experiência na pós-graduação com base nos sete saberes necessários à educação do futuro. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**. Año 2018. Numero Extraordinário. Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. out. 2018, Bogotá. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8720>. Acesso em: 13 out. 2023.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional**: A Abordagem Sócio-Histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CAETANO; M. R.; MENDES, V. R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75939, p. 1-17, 2020

CÁSSIO, F. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. **Carta Capital**, Publicado em: 03 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/obate-cabeça-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/> Acesso em: 13 out. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Efharaím Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003.

COETI/SEDUC/CE. Matriz Curricular das EEMTI. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional EEMTI - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral COETI - Coordenadoria de Educação em Tempo Integral, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Matriz-EEMTI-2021-1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

COEDP/SEDUC/CE. Matriz Curricular. 2022. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/> Acesso em: 14 out. 2023.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, W. *The Path to Purpose: How Young People Find Their Calling in Life*. New York: Free Press, 2008.

FERRETI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAIMAN, L. P. *Pensar, sentir e agir*. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020.

FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Tradução: Renato Zwick. 2. Ed. Porto Alegre: L&OM, 2019.

IA – Instituto Aliança. **Guia do Educador**. 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1yAEvtxyTxysqxbI-TFnFbSIkS58WfRN>. Acesso em: 13 out. 2023.

IA – Instituto Aliança. **Nossa história**. 2023, n.p. [online]. Disponível em: <https://institutoalianca.org.br/nossa-historia/> Acesso em: 13 out. 2023.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Competências Socioemocionais dos Estudantes**. 2022, n.p. [online]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 13 out. 2023.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Educação Integral para o Século XXI: o desenvolvimento pleno para a formação da autonomia**. São Paulo: 2018.

JA Brasil. **Sobre nós**. 2023, n.p. [online]. Disponível em: <https://jabrasil.org.br/quem-somos/> Acesso em: 13 out. 2023.

JAKIMIU, V. C. L. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado: Life project in the high school curriculum: Education at the service of Market Pedagogy. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 21 jan. 2024.

JAKIMIU, V. C. de L. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21155.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 21 jan. 2024.

KROEF, A. B. G.; GALLICCHIO, G. S. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Rev. Bras. Educ.** no.28 Rio de Janeiro jan./abr. 2005.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER (Org.). **Educação no Governo Bolsonaro**. Inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels).

PROJETO Professor Diretor de Turma – PPDT, n.p. [online]. Portal do Governo do Estado do Ceará, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> Acesso em: 13 de out. 2023.

SEDUC. Desenvolvimento das competências socioemocionais ganha espaço no Ceará e fortalece perspectiva da educação integral. Publicado em: 12 dez. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/12/12/desenvolvimento-das-competencias-socioemocionais-ganha-espaco-no-ceara-e-fortalece-perspectiva-da-educacao-integral/> Acesso em: 13 out. 2023.

SOUSA JÚNIOR, J. E. A. de. O fim da história ensinada: tecnodocência, currículo e ludoliteracia histórica crítico-significativa para o Ensino Médio. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023, 449 f.

ZIBAS, D. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005.