



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIETE CASSIA DA SILVA

**PROJETO DE VIDA NA BNCC E O DISCURSO DA MERITOCRACIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

INHUMAS-GO

2024

ELIETE CASSIA DA SILVA

**PROJETO DE VIDA NA BNCC E O DISCURSO DA MERITOCRACIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Centro Universitário Mais – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais

S586p

SILVA, Eliete Cassia da
PROJETO DE VIDA NA BNCC E O DISCURSO DA MERITOCRACIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. Eliete Cassia da Silva. –
Inhumas: UniMais, 2024.

80 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais,
Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”.

1. Políticas neoliberais; 2. Base Nacional Comum Curricular; 3. Projeto de vida; 4.
Ensino médio; Meritocracia. I. Título.

CDU: 37

ELIETE CASSIA DA SILVA

**PROJETO DE VIDA NA BNCC E O DISCURSO DA MERITOCRACIA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de julho de 2024.

**BANCA
EXAMINADORA**

Dra. Daniella Couto Lôbo (FACMAIS)
Orientadora

Dra. Selma Regina Gomes (FACMAIS)
Membro interno

Dra. Carolina do Carmo Castro (UEG)
Membro externo

INHUMAS-GO

2024

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização desta pesquisa. Primeiramente, aos meus filhos, fontes inesgotáveis de inspiração e motivação. Suas jornadas educacionais, repletas de desafios e conquistas, foram minha fonte de reflexão constante, levando-me a repensar minhas práticas e a buscar um olhar mais crítico sobre as políticas educacionais em vigor.

Aos alunos da rede pública de ensino, verdadeiros protagonistas desta pesquisa, agradeço a cada um que passou pela minha vida e por serem a voz e a razão por trás deste trabalho. Cada um de vocês, com suas histórias únicas, serviu como lembrete constante da importância e da urgência em compreender as implicações das políticas neoliberais no Ensino Médio.

A todos os professores que contribuíram para minha formação na Educação Básica, no Ensino Superior e no Mestrado. Em especial à Professora Dra. Daniela Lôbo, minha orientadora, agradeço por sua orientação precisa, paciência e dedicação. Seu comprometimento e expertise foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Agradeço ainda à minha mãe, Divina, por seu apoio incondicional e por ser a base sólida que sempre me impulsionou na busca pelo conhecimento. Suas palavras de incentivo e sabedoria são fundamentais para minha trajetória. E só para constar, as palavras foram: “E você, ainda não fez um MESTRADO, por quê?”

Com certeza hoje eu sei responder essa pergunta, Dona Divina. Acredito que a minha resposta a esta questão serve para todos que sonham em ascender socialmente por meio dos estudos e se culpam por não conseguir resultados rápidos. A vocês, eu afirmo que o discurso da meritocracia é um instrumento para nos fazer acreditar que somos culpados pelo fracasso e/ou sucesso. Que basta acreditar e trabalhar duro. Que só não consegue quem não luta o suficiente. Não, não basta! Porque os que conseguem vencer os obstáculos das desigualdades sociais, econômicas e educacionais não são a regra, são a exceção.

RESUMO

SILVA, Eliete Cassia da. **Projeto de Vida na BNCC e o discurso da meritocracia no contexto da educação básica brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, 2024.

Esta dissertação se encontra inserida na linha de pesquisa “Educação, Instituições e Políticas Educacionais” (EIPE), do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais. Esta pesquisa tem como temática os impactos das políticas neoliberais, representadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Itinerário Formativo Projeto de Vida, no ensino médio das escolas públicas do Brasil. O objetivo geral é compreender a influência das políticas neoliberais na educação brasileira, com ênfase na reforma do ensino médio. Os objetivos específicos são: apresentar a origem da orientação vocacional e profissional no Brasil, destacando aspectos conceituais e curriculares ao longo do tempo; investigar a relação entre as políticas neoliberais e a educação, especialmente no contexto da reforma do ensino médio; identificar como o discurso de meritocracia influencia a percepção dos estudantes em relação ao Projeto de Vida; discutir as implicações sociais e educacionais da influência das políticas neoliberais e do discurso de meritocracia nas escolas públicas, considerando a diversidade de realidades dos estudantes. A metodologia adotada é a de pesquisa qualitativa de estudo teórico, bibliográfico e documental. A pesquisa concluiu que, no contexto das políticas neoliberais, o discurso da meritocracia presente na BNCC e no itinerário formativo denominado Projeto de Vida pode ser visto como um dispositivo pedagógico que visa a formação de sujeitos “empreendedores”. Essa abordagem destaca a responsabilidade individual pelo sucesso. Observa-se que a obrigatoriedade dessa disciplina no currículo enfatiza os objetivos da educação no século XXI, promovendo uma responsabilização dos alunos e reduzindo as responsabilidades do Estado. Em última análise, pode perpetuar a exclusão e aumentar a disparidade social, ao invés de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: políticas neoliberais; Base Nacional Comum Curricular; projeto de vida; ensino médio; meritocracia.

ABSTRACT

SILVA, Eliete Cassia da. **Life Project at BNCC and the discourse of meritocracy in the context of Brazilian basic education.** Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – UniMais, 2024.

This dissertation is part of the research line “Education, Institutions and Educational Policies” (EIPE), of the Stricto Sensu Graduate Program in Education, of the Faculty of Inhumas – FacMais. This research has as its theme the impacts of neoliberal policies, represented by the National Common Curricular Base (BNCC) and the Life Project Formative Itinerary, on high school education in public schools in Brazil. The general objective is to understand the influence of neoliberal policies on Brazilian education, with an emphasis on high school reform. The specific objectives are: to present the origin of vocational and professional guidance in Brazil, highlighting conceptual and curricular aspects over time; to investigate the relationship between neoliberal policies and education, especially in the context of high school reform; to discuss how the meritocracy discourse influences students' perception of the Life Project; to discuss the social and educational implications of the influence of neoliberal policies and the meritocracy discourse in public schools, considering the diversity of students' realities. The methodology adopted is qualitative research based on theoretical, bibliographical and documentary studies. The research concluded that, in the context of neoliberal policies, the discourse of meritocracy present in the BNCC and in the educational itinerary called Projeto de Vida can be seen as a pedagogical device that aims to develop “entrepreneurial” individuals. This approach emphasizes individual responsibility for success. It is observed that the mandatory inclusion of this subject in the curriculum emphasizes the objectives of education in the 21st century, promoting student accountability and reducing the responsibilities of the State. Ultimately, it can perpetuate exclusion and increase social disparity, instead of promoting truly inclusive and equitable education.

Keywords: neoliberal policies; Base Nacional Comum Curricular; life project; high school; meritocracy.

LISTA DE SIGLAS

- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CASEL** - The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
- CIEB** - Centro de Inovação para a Educação Brasileira
- CIEP** - Centros Integrados de Educação Pública
- CFP** - Conselho Federal de Psicologia
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DC-GO** - Documento Curricular para Goiás
- DCGO-EM** - Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT** - Educação Profissional e Tecnológica
- ETI** - Educação de Tempo Integral
- EIPE** - Educação, Instituições e Políticas Educacionais
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FENOE** - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICE** - Instituto de Corresponsabilidade da Educação
- IDD** – Índice de Diferença de Desempenho
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NGP** - Nova Gestão Pública
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC** - Organização Mundial do Comércio
- ONGs** - Organizações não governamentais
- ONU** - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNOV- Programa Nacional de Orientação Vocacional

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

ProUni – Programa Universidade para Todos

PV – Projeto de Vida

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre orientação vocacional, orientação profissional, orientação educacional.....	16
Quadro 2 – Legislação para orientação educacional no Brasil.....	22
Quadro 3 – Os períodos da orientação educacional no Brasil.....	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 SÍNTESE HISTÓRICA DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS CONCEITUAIS E CURRICULARES.....	14
1.1 A Orientação vocacional, profissional e educacional.....	15
1.2 Orientação no contexto educacional brasileiro.....	20
2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	32
2.1 As políticas públicas neoliberais para a educação básica.....	32
2.2 A reforma do ensino médio no Brasil: currículo em disputa.....	40
3 PROJETO DE VIDA NA BNCC: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E SOCIAIS.....	55
3.1 Síntese sobre o ensino médio (2017-2023) e a implementação da BNCC: foco nas habilidades e competências.....	55
3.2 Discurso de meritocracia no currículo da BNCC.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se encontra inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*), da Faculdade de Inhumas – FacMais, e tem como temática os impactos das políticas neoliberais, representadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Itinerário Formativo Projeto de Vida, no ensino médio das escolas públicas do Brasil.

O cenário educacional brasileiro tem passado por transformações significativas, notadamente impulsionadas pelas políticas neoliberais. Tais mudanças têm impactado diretamente o ensino médio, com a implementação da BNCC e a introdução do Itinerário Formativo Projeto de Vida.

Com a implementação da BNCC no ensino médio, aliada às influências das políticas neoliberais, nota-se a necessidade de compreender as implicações educacionais e sociais do Projeto de Vida no contexto das escolas públicas do Brasil, o que direciona para a seguinte questão de estudo: como as diretrizes curriculares propostas pela BNCC e a inserção do componente Projeto de Vida impactam as práticas educacionais, especialmente no que se refere ao foco nas habilidades, competências e o discurso de meritocracia para os estudantes da rede pública?

A observação crítica do descompasso entre o discurso meritocrático e as desigualdades sociais e educacionais que permeiam as escolas públicas se tornou mais evidente à medida que, durante a pesquisa, identificava-se a diversidade de experiências dos meus alunos, o que a pesquisadora levou a repensar sua atuação e buscar compreender o papel das políticas neoliberais, especialmente a BNCC e o Projeto de Vida, no contexto educacional.

Assim, a motivação pessoal é o interesse em entender como as políticas educacionais impactam a formação dos estudantes, especialmente em um contexto de desigualdades sociais. A motivação profissional está pautada na busca por compreender as reflexões e propostas que possam melhorar a qualidade da educação no Brasil, especialmente no ensino médio. E a motivação científica está em contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação, ao analisar criticamente as políticas neoliberais e seus efeitos na educação básica brasileira.

O objetivo geral deste trabalho é compreender a influência das políticas neoliberais na educação brasileira, com ênfase na reforma do ensino médio. Os objetivos específicos são: apresentar a origem da orientação vocacional e profissional no Brasil, destacando aspectos conceituais e curriculares ao longo do tempo; investigar a relação entre as políticas neoliberais e a educação, especialmente no contexto da reforma do ensino médio; identificar como o discurso de meritocracia influencia a percepção dos estudantes em relação ao Projeto de Vida; discutir as implicações sociais e educacionais da influência das políticas neoliberais e do discurso de meritocracia nas escolas públicas, considerando a diversidade de realidades dos estudantes.

A metodologia adotada é a de pesquisa qualitativa de estudo teórico, bibliográfico e documental. A pesquisa documental envolve a coleta e análise de documentos oficiais, como a própria BNCC, diretrizes curriculares, legislações educacionais, planos de ensino e outros materiais institucionais. Esta abordagem permite compreender como as políticas educacionais são formuladas e implementadas, bem como identificar as principais narrativas e discursos presentes nesses documentos. O processo de cunho documental consiste na análise de documentos oficiais, diretrizes, relatórios e dados coletados que abordam a implementação do Projeto de Vida na BNCC e o discurso da meritocracia no contexto da educação básica brasileira.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma síntese histórica, abordando os aspectos conceituais e curriculares da orientação vocacional e profissional no Brasil. O segundo capítulo identifica como o neoliberalismo tem influenciado as recentes reformas educacionais, as políticas públicas e o currículo escolar na educação básica. O terceiro capítulo busca compreender as implicações educacionais e sociais do Projeto de Vida conforme delineado na BNCC, com ênfase na implementação de habilidades e competências, no discurso de meritocracia e nas desigualdades educacionais.

1 SÍNTESE HISTÓRICA DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS CONCEITUAIS E CURRICULARES

A orientação vocacional e profissional no Brasil teve início no século XX, marcada por influências europeias e americanas. Inicialmente focada na orientação para o trabalho, seu desenvolvimento esteve atrelado às necessidades industriais e econômicas do país, período que ficou caracterizado pela tentativa de adequar as aptidões individuais às demandas do mercado de trabalho, refletindo um período de industrialização e urbanização aceleradas (Abade, 2005; Andrade; Meira; Vasconcelos, 2002).

A menção à história da orientação vocacional e profissional no Brasil está relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa, que busca compreender os impactos das políticas neoliberais, representadas pela BNCC e pelo Itinerário Formativo Projeto de Vida, no ensino médio das escolas públicas do Brasil.

Ao contextualizar a origem e evolução da orientação vocacional e profissional no país, é possível entender como essa prática foi incorporada no currículo escolar ao longo das décadas, o que nos permite analisar como as atuais políticas educacionais, como a BNCC e o Projeto de Vida, se inserem nesse contexto histórico e como influenciam a formação dos alunos brasileiros.

A história da orientação vocacional e profissional no Brasil reflete um período em que as aptidões individuais eram alinhadas às demandas do mercado de trabalho, o que pode ser relacionado ao atual discurso da meritocracia e da empregabilidade presente nas políticas neoliberais.

Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo de apresentar os estudos sobre a orientação vocacional e profissional e sua incorporação no currículo escolar nas últimas décadas, a fim de oferecer uma visão panorâmica da evolução dos conceitos de orientação educacional, vocacional e profissional no Brasil, estabelecendo uma base para a compreensão das práticas atuais de orientação e seu impacto na formação dos alunos brasileiros.

1.1 A Orientação vocacional, profissional e educacional

A diferenciação entre orientação educacional, orientação vocacional e orientação profissional é fundamental para compreender a evolução da orientação ao longo do tempo e seu papel na formação dos alunos brasileiros. O motivo para apresentar os três tipos de orientação é mostrar como cada um deles tem uma ênfase e um objetivo específico, e como juntos contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Orientação Educacional, por exemplo, visa oferecer suporte e orientação aos estudantes em diversas dimensões do desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Já a Orientação Vocacional tem como objetivo auxiliar na escolha profissional ou área de estudo alinhada com as características pessoais do indivíduo. E a Orientação Profissional amplia o escopo para incluir aspectos mais abrangentes da carreira, como desenvolvimento contínuo, gestão de carreira e habilidades profissionais.

Dito de outro modo,

O conceito vocacional tem sido entendido como referente à vocação. Vocação, do latim *vocatione*, significa ato de chamar, escolha, chamamento, predestinação, tendência, disposição, talento, aptidão. O conceito profissional é definido “como respeitante ou pertencente à profissão, ou a certa profissão”; “que exerce uma atividade por profissão ou ofício” (Melo-Silva; Lassance; Soares, 2004, p. 33).

O conceito de orientação educacional, os autores pontuam, tratar-se de um processo planejado e organizado, com o objetivo de acompanhar, por meio de métodos específicos, o desenvolvimento intelectual e a formação completa da personalidade dos estudantes, principalmente dos adolescentes, no ambiente escolar (Melo-Silva; Lassance; Soares, 2004).

Neste contexto da educação, a orientação acontece, mas, muitas vezes, de forma integrada. Por exemplo, o Projeto de Vida, que faz parte do Itinerário Formativo da BNCC, pode ser visto como uma forma de integrar as diferentes dimensões da orientação, posto que busca auxiliar os estudantes não apenas na escolha de uma profissão, mas também no desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais ao longo da vida.

O Itinerário Formativo Projeto de Vida pode integrar e fortalecer a orientação educacional, vocacional e profissional nas escolas, contribuindo para uma formação mais completa e adequada às demandas da sociedade contemporânea.

No quadro a seguir, são detalhados os diferentes aspectos de cada tipo de orientação, para, posteriormente, mobilizarmos tais conceitos.

Quadro 1 – Diferenças entre orientação vocacional, orientação profissional, orientação educacional

Orientação Vocacional	Orientação Profissional	Orientação Educacional
Foco Principal: Tradicionalmente, a orientação vocacional tem uma ênfase mais específica em ajudar os indivíduos a descobrir suas aptidões, interesses e habilidades inatas.	Foco Principal: Amplia o escopo para incluir aspectos mais abrangentes da carreira, como desenvolvimento contínuo, gestão de carreira e habilidades profissionais.	Foco Principal: Visa oferecer suporte e orientação aos estudantes em várias dimensões do desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional.
Objetivo: O objetivo é auxiliar na escolha de uma profissão ou área de estudo alinhada com as características pessoais do indivíduo.	Objetivo: Apoiar o desenvolvimento ao longo da vida, incluindo planejamento de carreira, avanço profissional e a adaptação a mudanças nas demandas do mercado de trabalho.	Objetivo: Promover o bem-estar dos estudantes, auxiliando-os em suas trajetórias acadêmicas, escolhas de carreira e desenvolvimento pessoal.
Processo: Pode envolver testes de aptidão, avaliações de interesses, autoconhecimento e exploração das opções vocacionais.	Processo: Pode abranger aconselhamento sobre estratégias para o avanço profissional, desenvolvimento de habilidades específicas e orientação sobre tomada de decisões em diversas fases da carreira.	Processo: Inclui suporte acadêmico, orientação profissional, gestão de conflitos, apoio ao desenvolvimento pessoal e social, além de oferecer informações sobre opções educacionais.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, a partir de Grinspun, 2003.

A orientação vocacional e profissional no Brasil passou por diversas fases ao longo do tempo. No início do século XX, as práticas eram mais ligadas à orientação educacional, com foco no aconselhamento para a escolha de cursos (Grinspun, 2011). Ao longo das décadas, essa abordagem incorpora não somente a escolha de carreira, mas também o aprimoramento pessoal e a adaptação ao ambiente de trabalho. Essa prática teve início nos Estados Unidos, buscando responder às mudanças sociais e econômicas da época, como a industrialização e urbanização, que impactaram sensivelmente as escolhas de carreira e o mundo do trabalho.

Para compreender como se estabeleceu a construção do panorama conceitual e a lógica da orientação profissional e vocacional, devemos conhecer a sua origem e o processo de construção social. Os principais marcos na origem da orientação vocacional e profissional estão ligados às figuras de Frank Parsons e John Holland.

Segundo Ribeiro e Uvaldo (2007), considerado na literatura internacional como o precursor da orientação vocacional, profissional e de carreira, Frank Parsons tornou-se pioneiro na sistematização teórico-técnica dos primeiros trabalhos da área realizados em Boston, nos Estados Unidos.

Parsons desenvolveu um método de orientação que se concentrava em avaliar os interesses, habilidades e valores pessoais para auxiliar na escolha de carreiras adequadas. Ele defendia que a decisão de carreira deveria ser fundamentada em informações precisas e autoconhecimento. Publicou uma série de artigos e folhetos que ofereciam detalhes sobre diversas profissões, salários, requisitos educacionais e perspectivas de carreira, o que contribuiu para aumentar a conscientização sobre a importância de tomar decisões de carreira bem-informadas. A autoavaliação e a compreensão pessoal eram vistas como essenciais no processo de escolha vocacional, logo, as pessoas precisavam reconhecer suas próprias habilidades, interesses e valores antes de optar por uma carreira.

As ideias de Parsons estabeleceram um padrão que teve um impacto significativo no desenvolvimento subsequente da orientação vocacional. O foco na individualidade, nas decisões informadas e nas aspirações pessoais ajudou a evoluir o campo, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam as escolhas profissionais e vocacionais (Ribeiro; Uvaldo, 2007).

Nos anos 1950, John Holland criou o “Modelo dos Tipos de Personalidade e Ambiente de Trabalho”.¹ Conforme a teoria de J. Holland, a escolha de uma carreira reflete a personalidade da pessoa, e indivíduos que trabalham na mesma ocupação tendem a ter personalidades similares. Ele identificou seis tipos de personalidades: realista, investigativa, artística, social, empreendedora e convencional. Nesse quadro teórico, pessoas com o mesmo tipo de personalidade reagem de maneira parecida a diversas situações e desafios, criando assim ambientes interpessoais específicos. Os estilos interpessoais referem-se às táticas que as pessoas utilizam para influenciar os outros e resolver problemas em um contexto grupal (Magalhaes, 2006).

Holland foi fundamental para a evolução da teoria da escolha vocacional, conceito que se tornou central no campo da orientação vocacional e profissional. Sua teoria influenciou as práticas de orientação vocacional, introduzindo uma abordagem mais personalizada e psicológica, ajudando a mover o campo para além das abordagens tradicionais baseadas apenas em habilidades e aptidões, incorporando a importância da personalidade e dos interesses individuais, para se entender a interação entre personalidade, preferências profissionais e satisfação no trabalho.

Segundo Crites (1974), o conceito de orientação educacional, associado ao campo do comportamento vocacional, foi inicialmente definido pela Associação Nacional de Orientação Vocacional dos Estados Unidos, em 1937, como “[...] o processo pelo qual se ajuda a uma pessoa a escolher uma ocupação, a preparar-se para ela, ingressar e progredir nela” (Crites, 1974, p. 35).

Em 1951, uma teoria sobre o desenvolvimento vocacional redefiniu a orientação vocacional como o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem adequada e integrada de si mesma e de seu papel no mundo do trabalho, processo que envolve testar essa autoimagem na realidade e transformá-la em realidade para a satisfação pessoal e benefício da sociedade (Crites, 1974, p. 36).

De acordo com Grinspun (2011), no Brasil, a orientação educacional teve, em sua implantação, influências da orientação americana, especialmente o *counselling*

1 John Holland - Seis Tipos de Personalidade: Holland identificou seis tipos básicos de personalidade no contexto vocacional: Realista: Prefere atividades práticas e mecânicas, evitando atividades sociais. Investigativo: Inclinado a atividades que envolvem pensamento, observação e investigação. Artístico: Atraído por atividades criativas, expressivas e não estruturadas. Social: Prefere atividades que envolvem interação com outras pessoas. Empreendedor: Inclinado a atividades que requerem persuasão, liderança e influência sobre os outros. Convencional: Prefere atividades organizadas e ordenadas, como trabalhar com dados e detalhes.

(aconselhamento), e da orientação educacional francesa (Grinspun, 2011). Segundo o autor, essa orientação educacional, focada na escolha de carreira, baseou-se em fundamentos psicológicos para conhecer melhor o aluno e promover seu ajustamento.

Segundo Placco (1994), a orientação educacional pode ser entendida como:

um processo social desencadeado dentro da escola, mobilizando todos os educadores que nela atuam - especialmente os professores - para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada aluno a se construir, a identificar o processo de escolha por que passam, os fatores socioeconômico-político-ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação (Placco, 1994, p. 30).

Dessa forma, a orientação vocacional e profissional são processos que auxiliam os indivíduos a se orientarem no complexo mundo do trabalho, contribuindo para decisões mais bem informadas e, idealmente, para uma vida profissional mais gratificante e bem-sucedida.

A orientação vocacional é um processo educativo, terapêutico e informativo que visa auxiliar o indivíduo, geralmente um estudante do ensino médio ou alguém em transição de carreira, a entender suas habilidades, interesses e valores, para fazer uma escolha mais consciente e informada sobre qual curso universitário ou caminho profissional seguir.

Segundo Grinspun (2011), extensão da orientação educacional, com maior ênfase na tomada de decisões relacionadas à escolha de carreira, a orientação vocacional, nas décadas de 1940 e 1950, ganhou destaque no Brasil, especialmente com a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP). Os orientadores vocacionais ajudavam os estudantes a identificar suas aptidões, interesses e possíveis trajetórias profissionais, cenário em que testes psicométricos² e ferramentas de avaliação foram amplamente utilizados nesse contexto.

² **Testes psicométricos** são ferramentas utilizadas para medir e avaliar características psicológicas, como habilidades cognitivas, traços de personalidade, aptidões, interesses, atitudes e outros aspectos psicológicos. Esses testes são projetados para ser objetivos, padronizados e confiáveis, permitindo comparações entre indivíduos e grupos. A psicometria, a ciência por trás desses testes, envolve a teoria e técnica da medição psicológica, garantindo que os testes sejam válidos (medem o que se propõem a medir) e consistentes (produzem resultados estáveis e repetíveis). Exemplos comuns de testes psicométricos incluem testes de QI (quociente de inteligência), inventários de personalidade (como o MBTI ou o Big Five), testes de aptidão e testes de atitudes e interesses. Fonte: Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). "Psychological Testing." Prentice Hall. Este livro é uma referência clássica na área de testes psicológicos e psicometria.

No curso dessa dinâmica, a orientação profissional evoluiu a partir da orientação vocacional, incorporando uma perspectiva mais ampla que vai além da simples escolha de uma profissão, visto que inclui o desenvolvimento de competências, a gestão de carreira ao longo da vida e a reflexão sobre identidade e valores pessoais (Grinspun, 2011). Nas décadas seguintes, a orientação profissional se consolidou como uma profissão no Brasil, sendo reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia, em 1992, iniciando uma nova visão de orientação educacional.

É importante destacar que esses conceitos não são excludentes entre si, e a evolução da orientação no Brasil envolveu uma integração gradual dessas abordagens. A orientação educacional, vocacional e profissional passou a ser vista como um processo integrado, que considera aspectos cognitivos, emocionais e sociais na formação dos estudantes.

1.2 Orientação no contexto educacional brasileiro

As primeiras iniciativas de orientação educacional no Brasil surgiram em São Paulo durante os anos 1920 e 1930. Roberto Mange estabeleceu o Serviço de Seleção e Orientação Profissional no Liceu de Artes e Ofícios em 1924, enquanto Lourenço Filho, diretor do Departamento de Educação de São Paulo, criou o Serviço de Orientação Educacional e Profissional em 1931, influenciados pelos modelos americano e francês de orientação educacional, focados inicialmente na escolha profissional (Almeida, 2003).

Legalmente, a orientação educacional foi introduzida no Brasil pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) e posteriormente incorporada nas legislações do ensino secundário (1942), ensino comercial (1943) e ensino agrícola (1946). Leis subsequentes, como a Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971, ratificaram sua importância no sistema educacional brasileiro.

A história da orientação educacional no Brasil atravessou diferentes períodos, cada um refletindo as preocupações e contextos históricos de sua época, e sempre influenciados por interesses políticos, econômicos e sociais, além de ancorados nas legislações educacionais vigentes. Estudos como os de Gomes (2018), Almeida (2003) e Wouters e Santos (2019) categorizam essa história em diversos momentos,

cada um com suas características distintas, desde períodos implementadores e disciplinadores até fases mais questionadoras e renovadoras.

No curso desse acontecimento, os profissionais de orientação educacional atuavam não apenas oferecendo informações sobre as diferentes opções de carreira, mas também auxiliando os alunos a entenderem seus próprios interesses, aptidões e valores, procurando desenvolver habilidades socioemocionais, como autoconfiança, comunicação e resolução de problemas, importantes para o sucesso tanto na carreira quanto na vida.

Ao longo das décadas, as abordagens de orientação profissional passaram a incluir uma visão mais ampla da formação humana para o mundo do trabalho. Disciplinas que abordavam o conceito de projeto de vida e trabalho começaram a surgir a partir dos anos 1990, enfatizando a escolha da carreira, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a compreensão das dinâmicas do mercado de trabalho, o que levou algumas escolas a incorporarem elementos de educação socioemocional em seus currículos, abordando competências como autorregulação emocional, comunicação eficaz e trabalho em equipe.

Durante as décadas de 1970 e 1980, o Brasil integrou a orientação vocacional de maneira mais abrangente no ambiente escolar, orientando os estudantes na escolha de suas carreiras, e oferecendo suporte para diversos aspectos de suas vidas acadêmicas e pessoais, processo que incorporou teorias psicológicas e sociológicas na compreensão mais profunda dos fatores que influenciam as decisões profissionais dos jovens.

No curso dessas ações, inicialmente, a inclusão da orientação vocacional se limitava às disciplinas de Psicologia ou Educação no currículo escolar, mas, posteriormente, reconheceu-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para o entendimento dos estudantes sobre suas escolhas profissionais, fortalecendo a relação entre os aspectos acadêmicos e as demandas do mercado de trabalho em constante transformação (Grinspun, 2011).

Além das teorias acadêmicas, as práticas de orientação vocacional foram moldadas pelas dinâmicas do próprio mercado de trabalho. As mudanças econômicas e sociais exigiram uma adaptação contínua das estratégias de orientação, tornando-as mais flexíveis e adaptáveis às novas realidades profissionais. Atualmente, a orientação vocacional no Brasil vai além da simples escolha de carreiras; ela se

concentra no desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo o fortalecimento das habilidades socioemocionais necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos do mercado de trabalho (Grinspun, 2011).

No âmbito legal, a trajetória da orientação educacional no Brasil, conforme descrito por Almeida (2003, p. 114), revela um desenvolvimento progressivo e uma integração gradual nas diversas áreas do sistema educacional brasileiro. Vejamos uma síntese desse percurso histórico.

Quadro 2 – Legislação para orientação educacional no Brasil

Projetos de Lei	Características
Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942)	Esta foi uma das primeiras legislações a introduzir a orientação educacional no Brasil, especificamente no contexto do ensino industrial. Ela reconheceu a necessidade de orientar os alunos em suas trajetórias educacionais e profissionais nessa área.
Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)	No mesmo ano, a orientação educacional foi estendida ao ensino secundário, demonstrando a percepção da importância deste serviço em uma fase do desenvolvimento estudantil.
Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943):	A inclusão da orientação educacional no ensino comercial reconheceu a necessidade de orientar os alunos na escolha de carreiras e na preparação para o mercado de trabalho nesta área específica.
Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946)	A orientação educacional no ensino agrícola indicou uma expansão do conceito para áreas mais técnicas e especializadas da educação, considerando as necessidades e os interesses dos alunos em setores específicos.
Lei nº 4.024 (1961)	Esta lei, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ratificou e solidificou o papel da orientação educacional no sistema educativo brasileiro.
Lei nº 5.692 (1971)	Esta atualização da LDB reafirmou e expandiu o papel da orientação educacional, possivelmente com adaptações e inovações para atender às mudanças nas demandas educacionais e sociais.
Lei nº 9.394 (1996)	Esta lei reforçou a importância da orientação educacional, adequando-a às novas necessidades do século XXI, como a inclusão, a diversidade e o uso de tecnologias na educação.

Fonte: A pesquisadora, com base em Almeida, 2003.

Nesse percurso legal, é possível observar que, no Brasil, a orientação profissional começou a ser desenvolvida na década de 1960, em um contexto de crescimento econômico e desenvolvimento do mercado de trabalho. Nesse período, surgiram as primeiras escolas de psicologia no país, que começaram a aplicar as teorias psicológicas no campo profissional. Foi nesse contexto que a orientação profissional começou a ser aceita, como uma forma de ajudar as pessoas a escolherem suas carreiras de acordo com suas habilidades e aptidões.

A orientação profissional começa a ser integrada ao currículo escolar, com a inserção de disciplinas específicas nas escolas públicas. Durante os anos 1950, a orientação vocacional evoluiu para incluir a consideração de fatores psicológicos, como personalidade e valores, na escolha de carreira. A psicologia desempenhou um papel importante na compreensão das preferências vocacionais dos indivíduos. Dessa forma, surge uma perspectiva crítica sobre a orientação profissional, voltada para a construção da identidade e a reflexão sobre projetos de vida. Nesse período, a orientação profissional se aproxima da psicologia social e da pedagogia crítica (Almeida, 2003).

Segundo Almeida (2003), a orientação profissional é incorporada às políticas públicas de educação, com a criação de programas específicos e a realização de pesquisas para subsidiar sua implementação. A orientação vocacional amplia sua atuação na década de 1980, com a incorporação de tecnologias de computação para auxiliar na tomada de decisões de carreira, visto que a diversidade de carreiras e a globalização começaram a influenciar as escolhas de carreira, tornando a orientação vocacional mais desafiadora.

Com a globalização e a emergência do modelo econômico neoliberal, a orientação profissional passa a ser influenciada pela lógica da competitividade e da valorização do indivíduo em detrimento da formação integral, tornando, nos anos 1990, a orientação vocacional mais centrada no cliente, adaptando-se às necessidades individuais de cada pessoa (Grinspun, 2011). Nesse cenário, a internet desempenhou um papel importante, fornecendo recursos *online* para orientação de carreira.

A partir dos anos 2000, algumas escolas passaram a oferecer disciplinas voltadas para o empreendedorismo, incentivando os estudantes a explorar oportunidades de negócios e a desenvolver habilidades para atuar como

empreendedores. A orientação vocacional continuou a se adaptar às mudanças tecnológicas, com a expansão de testes e ferramentas *online*. Abordagens contemporâneas enfatizaram a importância do equilíbrio entre vida profissional e pessoal, bem como a adaptabilidade em um mercado de trabalho em constante mudança.

A orientação profissional é vista como um processo contínuo e integrado à educação, que deve estimular o autoconhecimento, a reflexão sobre projetos de vida e a construção da identidade dos estudantes.

Nos anos 2010, houve um aumento na conscientização sobre a importância da orientação vocacional ao longo da vida, não apenas para jovens, mas também para adultos em transições de carreira. A orientação de carreira baseada em *coaching* tornou-se popular, ajudando os indivíduos a explorar opções e definir metas.

A orientação vocacional continuou a se adaptar às demandas do mercado de trabalho do século XXI, com foco em habilidades digitais, empreendedorismo e mudanças frequentes de carreira. O uso de inteligência artificial e análise de dados para orientação de carreira se tornou mais comum, proporcionando informações personalizadas. A pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais para a orientação vocacional, com a necessidade de abordar questões como trabalho remoto e incerteza econômica (Santos, 2023).

A orientação profissional, por outro lado, é mais abrangente e pode ocorrer em vários estágios da vida de um indivíduo, uma vez que aborda não apenas a escolha de uma carreira, mas também o desenvolvimento da carreira, incluindo avanços, mudanças de emprego, e até mesmo transições para diferentes campos de trabalho. Diante do exposto, é preciso considerar que ambos os conceitos são complementares e se sobrepõem, de modo que a orientação vocacional é costuma ser a primeira etapa no caminho do desenvolvimento profissional de uma pessoa e pode ser seguida de várias fases de orientação profissional ao longo da vida.

No Brasil, os períodos da orientação educacional e o papel do orientador passam por diversas fases, e, de acordo com Bortoletto (2017), os percursos históricos e o papel do orientador mudam conforme o tempo e os avanços sociais.

No que diz respeito à trajetória dos programas com foco na orientação profissional nas escolas públicas no Brasil, a história é longa e complexa, com

diferentes fases, de acordo com a evolução sociopolítica e econômica da sociedade brasileira (Bortoletto, 2017).

Legalmente, o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 é um dispositivo que estabelece a formação de profissionais da educação, incluindo o orientador educacional, para atuar na educação básica, estabelecendo que a formação desses profissionais deve ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que garanta a base comum nacional.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e Orientação Educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta forma a base comum nacional (Brasil, 1996).

Pelo exposto, os profissionais que desejam atuar como orientadores educacionais na educação básica devem passar por uma formação específica no curso de graduação em Pedagogia ou em cursos de pós-graduação que os capacitem para essa função. A LDBEN estabelece essa exigência como parte da regulamentação da profissão de orientador educacional e como forma de assegurar que esses profissionais tenham a preparação adequada para desempenhar suas responsabilidades no contexto educacional.

É importante observar que a LDBEN reconhece a importância do orientador educacional como um dos profissionais que contribuem para o desenvolvimento escolar e pessoal dos estudantes na educação básica, e, portanto, estabelece critérios para sua formação e atuação no sistema educacional brasileiro.

Quadro 3 – Os períodos da orientação educacional no Brasil

Período	Papel do Orientador	Principais Características
1920 a 1941	Implementador	As ideias sobre orientação educacional e orientação profissional são introduzidas no Brasil. O que imperava, à época, era a formação de sujeitos idealizados, como o aluno modelo, o profissional exemplar. Com isso, o objetivo era ajustar os indivíduos, modelando-os de acordo com a ordem social vigente.
1942 a 1960	Institucionador	Marcado pelas leis orgânicas e pela criação do primeiro curso de

		orientação educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 1945. Nesse período, ocorreu a organização do primeiro manual de trabalho de orientadores educacionais em 1952. Além disso, em 1968, pela Lei nº 5.564, de 21 de dezembro, a profissão de orientador educacional foi legalmente instituída.
1971 a 1980	Disciplinador	É instituída, em 1971, a segunda edição da LDBEN, na qual se torna obrigatória a orientação educacional. Em 1973, com a Lei nº. 72.846, a profissão de orientador educacional torna-se a primeira profissão regulamentada na área da educação.
a partir da década de 1980.	Questionador	Foi marcado pelo fim do Regime Militar (1985), pela promulgação de uma nova Constituição Federal (1988) e pela necessidade de revisão da LDBEN. A terceira edição da LDBEN foi sancionada em dezembro de 1996, sendo fruto de muitos questionamentos, embates e discussões. Com o novo normativo, a orientação educacional foi omitida, o que ocasionou a diminuição do reconhecimento da importância desse serviço e do profissional nas escolas.
a partir do meioda década de 1990.	Orientador	Marcado pelo enfraquecimento da profissão. Ocorreu a extinção da FENOE. ³ Somado a isso, com a omissão na LDBEN, a orientação educacional tornou-se facultativa nas escolas.
dos anos 2000 em diante.	Reconceitualizador	Nesse período, as associações e os orientadores educacionais têm buscado a ressignificação da profissão, dando a ela um novo sentido, adequando-a às demandas da escola e da sociedade contemporâneas. Nessa perspectiva, o foco deixa de ser a formação de um aprendiz ideal e passa-se a considerar o sujeito real.
em continuidade ao período anterior e conectado às dinâmicas da atualidade	Renovador ou Articulador	Nesse período, entre outras atribuições e linhas de atuação, o orientador educacional é compreendido como um profissional que atua num processo dialógico entre escola e sociedade, constituindo-se como um pesquisador

³ No contexto da educação brasileira, a sigla FENOE se refere à Federação Nacional dos Orientadores Educacionais. Esta organização teve um papel significativo na representação e defesa dos interesses dos orientadores educacionais no Brasil. A extinção da FENOE, mencionada no texto, indica um momento de enfraquecimento da profissão, resultando em uma perda de representação e apoio formal para os profissionais da orientação educacional. Com a omissão na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a orientação educacional passou a ser facultativa nas escolas, agravando ainda mais a situação desses profissionais

		da realidade a fim de melhor detectar e encaminhar as necessidades educativas da comunidade escolar.
--	--	--

Fonte: Bortoletto com base em Gomes e Grinspun, 2017.

No quadro apresentado, o papel do orientador educacional no Brasil, ao longo de diferentes períodos, altera as particularidades das funções e responsabilidades específicas atribuídas a esse profissional, refletindo as mudanças sociais e políticas que ocorreram no país.

Desse modo, no período de 1920 a 1941, o orientador educacional era principalmente um implementador das novas teorias. Nessa época, a orientação educacional e profissional estava sendo introduzida no Brasil, e o foco principal era ajustar os indivíduos aos padrões e expectativas da sociedade, o que envolvia a formação de sujeitos ideais, como o aluno modelo e o profissional exemplar, buscando adequá-los à ordem social vigente.

Entre 1942 e 1960, o papel do orientador passa a ser de institucionador, período marcado pela criação de cursos de orientação educacional e pela organização de manuais de trabalho para orientadores. Além disso, a profissão de orientador educacional foi oficialmente instituída por lei, demonstrando o reconhecimento crescente de sua importância.

Na década de 1970, o orientador assumiu o papel de disciplinador. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971 tornou a orientação educacional obrigatória, e, em 1973, a profissão de orientador educacional se tornou a primeira profissão regulamentada na área da educação.

Nos anos 1980, o papel do orientador passou a ser questionado, pois, com o fim do Regime Militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, houve a necessidade de revisão da LDBEN. A terceira edição dessa lei, sancionada em 1996, omitiu a orientação educacional, o que levou a uma diminuição do reconhecimento e importância dessa área nas escolas.

Em meados da década de 1990, a orientação educacional se tornou facultativa nas escolas, e o papel do orientador enfraqueceu. Esse período foi marcado pela extinção da Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) e por desafios enfrentados pelos profissionais.

A partir de 2000, houve esforços para ressignificar a profissão de orientador educacional, contexto em que as associações e os próprios orientadores buscaram

dar um novo significado à sua atuação, adaptando-a às demandas da escola e da sociedade contemporânea. O foco passou a ser o sujeito real, considerando suas necessidades individuais e a complexidade do contexto educacional.

Na atualidade, os orientadores educacionais atuam como renovadores ou articuladores da realidade contemporânea a fim de detectar e encaminhar as necessidades educativas da comunidade escolar. São profissionais que trabalham em colaboração com a escola e a comunidade, na identificação e encaminhamento das necessidades educativas da comunidade escolar.

Como visto, a profissão de orientador profissional surgiu no mundo e no Brasil em momentos e contextos históricos distintos. Ela surge nos Estados Unidos, no final do século XIX, em um contexto de grande imigração e industrialização, e é nesse período que aparecem as primeiras escolas de psicologia aplicada, que aparecem as primeiras escolas de psicologia aplicada, cujo objetivo era estudar. Nesse contexto, a orientação profissional começou a ser desenvolvida como uma forma de ajudar as pessoas a escolherem suas carreiras de acordo com seus interesses, habilidades e aptidões.

De acordo com Grinspun (1994):

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'aonde chegar', neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (Grinspun, 1994, p. 13).

A orientação educacional tinha o papel de auxiliar os estudantes na escolha do curso técnico de acordo com suas aptidões, interesses e metas de carreira, avaliando suas habilidades, identificando suas preferências, para situar as melhores oportunidades e demandas do mercado de trabalho em diferentes áreas técnicas.

A partir da década de 1940 começa a se pensar no dever de as instituições sensibilizarem-se em relação à formação e às potencialidades do trabalhador brasileiro, esse era o entendimento que Mira y López defendeu ao destacar que o processo de formação

do trabalhador deveria ser global e sob o espectro de busca de mão de obra qualificada e técnica, fator que agregaria na qualificação do trabalhador industrial, e na formação de profissionais capacitados para a seleção desses trabalhadores. Antes desse período de expansão das práticas de capacitação de profissionais, não era de interesse nem do poder estatal nem da esfera privada aprimorar a avaliação técnica do trabalhador, um aspecto que passou, nos anos seguintes, a exigir do profissional um aumento da qualificação, sendo possível constatar que se formava no país o mito de que a culpa do desemprego recaía somente ao trabalhador, devido à sua baixa qualificação, pensamento que se encontra presente até os dias atuais (Martins, 2014, p. 14) .

A orientação educacional também tinha a função de fornecer informações detalhadas sobre os cursos técnicos disponíveis, os requisitos de cada um e as perspectivas de emprego após a conclusão do curso. Além disso, essa orientação auxiliava na preparação para as etapas de seleção e inscrição nos cursos técnicos, contribuindo para uma tomada de decisão segundo os interesses dos estudantes, alinhando-as com as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho.

As escolas técnicas e institutos de educação profissional disponibilizam, ainda hoje, cursos voltados para setores específicos, como mecânica, eletrônica, informática, saúde, entre outros. De acordo com Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008):

Hoje, além de conhecer o contexto socioeconômico e cultural da comunidade, bem como a realidade social mais ampla, o orientador educacional pode ser um profissional da educação encarregado de desvelar as forças e contradições presentes no cotidiano escolar e que podem interferir na aprendizagem (Pascoal; Honorato; Albuquerque, 2008, p. 118-119).

No entanto, ao longo das décadas seguintes, o cenário educacional e econômico passou por transformações, levando a adaptações no sistema de ensino técnico e na abordagem da orientação educacional. A diversificação das carreiras e as mudanças tecnológicas influenciaram as opções disponíveis para os estudantes, e a orientação educacional também evoluiu para abordar aspectos socioemocionais e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A legislação brasileira atual não detalha especificamente as funções do orientador educacional, mas alguns documentos e diretrizes fornecem orientações gerais sobre a atuação desse profissional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são dois

documentos-chave que delineiam aspectos relacionados à orientação educacional no contexto brasileiro.

Atualmente, o documento que indica as atribuições do Orientador Educacional é o mesmo da ocasião da aprovação do exercício profissional do Orientador Educacional, aprovado em 26 de setembro de 1973, o Decreto nº 72.846 que regulamentou a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. De modo geral, o documento orienta que o objeto da Orientação Educacional deve ser a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (Bortoletto, 2017, p. 84).

A BNCC, homologada em 2017, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica. Embora não detalhe as funções do orientador educacional, destaca a importância de ações que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos socioemocionais e orientação para a vida e a carreira.

Apesar de ter desempenhado um papel importante, é comum observar a ausência do orientador educacional em muitas escolas, o que não implica necessariamente a falta de alguém executando funções semelhantes. Essa lacuna pode comprometer o desempenho tanto do orientador quanto de quem assume essas responsabilidades de maneira informal.

O segundo capítulo desta pesquisa aborda a intersecção entre as políticas neoliberais e o currículo escolar na educação básica no contexto brasileiro. Ao destacar a ênfase do neoliberalismo na eficiência de mercado, privatização e redução do papel do Estado, aprofunda-se na discussão sobre as implicações dessas políticas educacionais nas práticas escolares. A investigação sobre o impacto do projeto neoliberal nas reformas da escola básica, incluindo aspectos como autonomia escolar, formas de avaliação baseada em resultados e sua influência no acesso e qualidade da educação, é fundamental para compreender o cenário educacional atual.

Na atualidade, o Projeto de Vida pode ser caracterizado como uma forma de orientação educacional, já que visa orientar os estudantes na reflexão sobre seus objetivos, interesses, habilidades e valores, ajudando-os a tomar decisões conscientes sobre sua trajetória educacional e profissional. Assim, o Projeto de Vida

se alinha com os objetivos da orientação educacional, que busca apoiar os estudantes em diversas dimensões do desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional.

2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo apresenta a relação entre o neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil. O neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência do mercado, privatização e redução do papel do Estado, exerce profunda influência nas políticas educacionais para a educação básica. Nesse sentido, esta pesquisa busca, neste capítulo, identificar como o projeto neoliberal tem influenciado as reformas da escola básica em relação ao currículo escolar, na autonomia das escolas, nas formas de avaliação baseada em resultados e mostrar o impacto dessas políticas no acesso e na qualidade da educação.

O neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência do mercado, privatização e redução do papel do Estado, influenciou diretamente as políticas educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito à implementação do Itinerário Formativo Projeto de Vida. Esse itinerário, inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete uma abordagem educacional que busca preparar os estudantes para o mercado de trabalho, enfatizando a ideia de que o sucesso individual depende do esforço e da escolha pessoal de cada estudante, alinhando-se, assim, ao discurso neoliberal de valorização do mérito individual.

No contexto das políticas neoliberais, o Projeto de Vida pode ser visto como uma estratégia para promover a ideia de que cada indivíduo é responsável por sua própria trajetória e sucesso, alinhando-se ao discurso da meritocracia. Dessa forma, o Itinerário Formativo Projeto de Vida não apenas reflete os princípios do neoliberalismo, mas também contribui para a disseminação desse discurso na educação básica brasileira.

Assim, ao analisar a relação entre o neoliberalismo e o Itinerário Formativo Projeto de Vida, é possível compreender como as políticas neoliberais estão moldando o currículo escolar e as práticas educacionais no ensino médio das escolas públicas do Brasil, e como isso pode impactar o acesso e a qualidade da educação para os estudantes.

2.1 As políticas públicas neoliberais para a educação básica

O neoliberalismo, uma doutrina econômica e política que ganhou proeminência

desde os anos 1980, teve impactos significativo na educação básica, especialmente no que tange às políticas educacionais. Nessa seção, aborda-se como o neoliberalismo tem influenciado a educação básica e o ensino superior, considerando aspectos como a estruturação de currículos, financiamento educacional e a gestão de instituições de ensino.

Santos (2014) pontua, principalmente, a mercadorização da universidade no contexto de políticas educacionais, destacando dois níveis. No primeiro, a universidade busca superar crises financeiras gerando receitas próprias por meio de parcerias, especialmente com o setor industrial, mantendo sua autonomia e privatizando parte de seus serviços. No segundo nível, a distinção entre universidade pública e privada se dissolve, transformando a instituição em uma entidade empresarial que opera como um mercado em si, englobando gestão universitária, planos de estudo, certificação, formação e avaliação de docentes e estudantes. Boaventura questiona se, ao alcançar esse segundo nível, ainda será possível considerar a universidade um bem público.

[...] Quanto aos níveis, é possível distinguir dois. O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica (Santos, 2014, p. 21).

O projeto neoliberal visa transformar profundamente a produção do bem público universitário, convertendo-o em um campo de valorização do capitalismo educacional. Boaventura expressa uma preocupação profunda com a essência e os valores das instituições de ensino superior, sugerindo que a transformação completa em entidades mercadológicas pode comprometer a função pública e social das universidades. A reflexão de Santos (2014) é, portanto, um alerta sobre os riscos da mercadorização exacerbada e seus impactos na autonomia e na missão educacional das

universidades públicas. A transformação da universidade em uma empresa implicaria mudança de paradigma, em que a própria universidade se torna um mercado em si, influenciando áreas como gestão, planos de estudo e avaliação

Na educação básica, assim como na educação superior, a relação público e privado vem estabelecendo por meio de diversas parcerias, as quais podem abranger desde a gestão de escolas até o fornecimento de materiais didáticos, impactando diretamente a forma como o Projeto de Vida é implementado e percebido pelos estudantes e educadores. Dessa forma, é importante analisar como essas parcerias são estabelecidas e como influenciam as políticas educacionais voltadas para o Projeto de Vida, à luz do discurso neoliberal e de suas implicações na educação básica brasileira.

A busca por eficiência e resultados, comum nas políticas neoliberais, leva a uma tendência de eliminar a distinção entre escolas públicas e privadas, o que, geralmente, ocorre por meio de mecanismos como *vouchers* educacionais, em que os recursos públicos são direcionados para escolas privadas, reduzindo a diferenciação entre os dois setores.

Da mesma forma que a universidade pode ser transformada em uma empresa no contexto mencionado, por Santos (2014), as escolas, sob influência neoliberal, podem ser incentivadas a adotar modelos de gestão empresarial, enfatizando a eficiência, a prestação de contas e a competição entre escolas.

Há uma preocupação semelhante à destacada por Santos (2014), ou seja, a possibilidade de que a ênfase excessiva em valores de mercado na educação básica possa comprometer sua natureza como um bem público essencial para o desenvolvimento social.

Diante desse cenário, é preciso lembrar que, historicamente, a educação brasileira já nasceu cindida entre o público e o privado, como previsto na Constituição de 1824, e, nos séculos seguintes, nenhum esforço político foi empreendido no sentido de construir uma escola pública que atendesse a todas as classes sociais, e sob a tutela do Estado. Tal situação abriu caminho não só para o asseveramento das desigualdades socioeconômicas, mas também para a entrada massiva das políticas neoliberais na educação brasileira, a partir dos anos 1970 (Almeida; Saces; Kassis, 2022).

As consequências das políticas neoliberais na educação podem ser sentidas quando se observa que a dimensão econômica domina o processo educacional de crianças, jovens e futuros profissionais, com a qualidade sendo medida pela racionalidade econômica empresarial, conforme apontado por Libâneo (2018), resultando na formação de indivíduos e sociedades alinhados aos interesses neoliberais. Segundo Young (2007), o conhecimento substancial tem perdido espaço em diretrizes curriculares como a BNCC, enquanto a dimensão cultural é negligenciada. As interações entre professores e alunos são reduzidas a aspectos técnicos, e valores como crítica, compromisso coletivo e responsabilidade social são substituídos por meritocracia e empreendedorismo, configurando a promoção da competição individual, enfraquecendo a noção de bem comum, solidariedade e responsabilidade social.

Segundo Almeida, Saces e Kassis (2022), esse quadro é cada vez mais agravado quando se pensa toda a conjuntura instalada pelo neoliberalismo conservador no contexto educacional, visto que, nesse contexto, nos diferentes níveis e modalidades, o Estado promove a desqualificação e desvalorização da educação pública, permitindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e comerciais implementem um projeto de sociedade voltado para o lucro, dinâmica em que essas instituições oferecem formação precária e proletarizam o trabalho docente, preparando pessoas para o mercado capitalista e afastando-as da emancipação social e democrática.

Ainda, a precarização da formação inicial de professores da educação básica e o enfraquecimento da profissão docente são evidentes, especialmente nas IES privadas, que desvalorizam a força de trabalho, materializando o desmonte dos direitos trabalhistas e apresentando condições de trabalho desfavoráveis para os professores. As relações entre as IES e os docentes são baseadas em modelos empresariais, resultando na exploração e intensificação do trabalho docente, e a qualidade do ensino é cada vez mais medida por critérios tecnicistas, afastando os educadores da possibilidade de uma prática educativa significativa.

Na educação básica, o controle dos processos educativos é exercido por meio da padronização curricular e da gestão técnica, inspirada no mundo empresarial. A autonomia docente é reduzida pelas avaliações e definições externas, moduladas por organismos internacionais que visam formar trabalhadores com subjetividades

flexíveis, alinhados às necessidades do mercado de trabalho (Almeida; Saces; Kassis, 2022).

No âmbito da reforma do ensino médio, por exemplo, um dos argumentos para tal reforma é a flexibilização do currículo, abordagem que, na prática, visa adaptar o ensino às necessidades do mercado, permitindo maior customização dos conteúdos e métodos pedagógicos, cujos resultados se desdobram na fragmentação curricular e na perda de uma formação mais abrangente e crítica, afinal, de acordo com Espírito Santo Filho, Lopes e Lora (2019), o modelo empresarial de educação alinha o ensino com a competitividade industrial e a melhoria dos índices de avaliação em larga escala, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Nesse processo, a “flexibilização” curricular provoca a vulnerabilidade de vários componentes curriculares ao reduzir sua carga horária no processo formativo do aluno, ao mesmo tempo que instala uma contradição quando se defende a formação em tempo integral, tempo que estaria, na verdade, voltado à formação técnica e não humanística.

Nas investidas neoliberais, a descentralização da gestão educacional é outra bandeira sua, caracterizada pela transferência de responsabilidades e recursos financeiros para esferas subnacionais, como estados e municípios, a fim de aumentar a autonomia das escolas e dos gestores locais, permitindo uma gestão mais próxima das especificidades e necessidades de cada comunidade escolar, cuja premissa subjacente é a de que a autonomia local pode conduzir a uma administração mais eficiente e responsiva, melhorando, assim, a qualidade do ensino e a adequação dos serviços educacionais oferecidos.

Contudo, a descentralização também traz consigo alguns desafios, especialmente no que diz respeito à equidade na oferta educacional, pois, ao transferir a responsabilidade para unidades menores de administração, podem surgir disparidades entre regiões, dado que a capacidade de gestão e os recursos disponíveis variam amplamente entre diferentes localidades. Assim, regiões mais ricas ou com maior capacidade administrativa podem se beneficiar da descentralização, implementando políticas e práticas mais eficazes, enquanto regiões mais pobres ou com menor capacidade técnica pode enfrentar dificuldades adicionais, exacerbando as desigualdades existentes no sistema educacional.

Além disso, a descentralização pode levar a uma fragmentação das políticas educacionais, onde a falta de uma diretriz unificada e a variabilidade nas capacidades

locais resultam em uma inconsistência na qualidade da educação oferecida. A falta de coordenação e a disparidade nos recursos financeiros e humanos disponíveis entre diferentes regiões comprometem a possibilidade de uma educação igualitária para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica (Almeida; Saces; Kassis, 2022).

Os efeitos negativos da política neoliberal na educação pública são evidentes na análise de Chauí (1997, p. 13), que afirma que a educação se tornou uma “organização administrada segundo as regras do mercado”, levando à desqualificação da escola pública e ao incentivo à privatização. A educação, antes um direito e um aspecto da cidadania, é agora vista como um privilégio, gerando exclusão sociopolítica e cultural, competição, ódios, medos e culpas. A formação, entendida como o exercício do pensamento crítico e criativo, foi substituída pela rápida transmissão de informações não fundamentadas, inculcação de preconceitos e disseminação de ignorância, com foco na qualificação para o mercado de trabalho.

No projeto neoliberal para a educação brasileira, diversos mecanismos são implantados, como parcerias público-privadas, terceirização de serviços educacionais e estímulo à criação de instituições de ensino privadas, as quais, embora possam promover o aumento na oferta de vagas, trazem consigo preocupações sobre a qualidade da educação, o acesso equitativo e a mercantilização do ensino.

Relacionados às políticas neoliberais, o sistema de ensino brasileiro é invadido por instrumentos de avaliação em larga escala, avaliações padronizadas, como o SAEB, Prova Brasil, ENEM/SISU, ENADE, entre outros (Werle, 2011).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é reavaliado pelo Ministério da Educação e passa a ter um novo formato, influenciado por empréstimos do Banco Mundial e pela terceirização de operações técnicas. Nessa configuração, o MEC vê suas funções limitadas à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, cujo desdobramento incide na reorganização das avaliações em larga escala da educação básica, centralizando as decisões na União e afastando a participação dos Estados. Conseqüentemente, os Estados são incentivados a criar suas próprias estruturas avaliativas. De âmbito nacional, o SAEB passa a ser bienal, abrangendo estudantes das redes públicas e privadas, da 5ª e 9ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Outro instrumento de avaliação em larga escala é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, “[...] com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio [...]” (Werle, 2011, p. 776), avaliando as competências e habilidades de conteúdos relacionadas a essa fase de formação. Extrapolando sua criação inicial, o Exame passa a ser adotado como mecanismo de entrada no ensino superior por diversas IES no Sistema de Seleção Unificada (SISU, ou, ainda, como termômetro de medida para ingresso no Programa Universidade para Todos (ProUni).

Para o ensino superior, cria-se o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, em 2004, por meio da Lei 10.861, cuja proposta seria conceber à avaliação um caráter formativo, entretanto, na prática, o que se vê é uma avaliação reduzida a índices, de modo que

O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os ‘proprietários’ e destinatários principais são os órgãos do governo. Os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade (Silva; Conrado; Luz, 2011, p. 15).

Em linhas gerais, o que se verifica é que a qualidade nas instituições de ensino superior começa a ser avaliada por meio de indicadores estatísticos, como o desempenho dos alunos (ENADE), o Índice de Diferença de Desempenho (IDD) e o índice de insumos.

Essas avaliações, embora busquem mensurar a qualidade do ensino, também podem gerar pressões por resultados, incentivando práticas pedagógicas voltadas para testes e prejudicando a diversidade de abordagens educacionais.

Na lógica neoliberalista, as reformas recentes no contexto brasileiro refletem uma clara orientação para abordagens mais alinhadas ao mercado, particularmente evidente na introdução do Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), iniciativa que pode ser interpretada como uma resposta às exigências de um mercado de trabalho globalizado e dinâmico, enfatizando a preparação dos estudantes para desafios e oportunidades em um contexto econômico em constante evolução.

Segundo Libâneo (2016), a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização e significa a:

[...] modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (Libâneo, 2016, p. 43).

A incorporação do Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um esforço para preparar os estudantes com competências e habilidades valorizadas no contexto global atual. Além dos conhecimentos técnicos e profissionais, destaca-se a importância das habilidades socioemocionais, como adaptabilidade, pensamento crítico e colaboração, essenciais para se integrar com sucesso em um mercado de trabalho caracterizado pela constante evolução tecnológica e pela globalização. Contudo, a educação não pode ser sitiada pelas necessidades mercadológicas, posto que deve promover o desenvolvimento humano integral e formar cidadãos conscientes e críticos.

A introdução do Projeto de Vida na BNCC também reflete um movimento em direção à flexibilidade e autonomia no processo educacional, no qual os alunos são encorajados a fazer escolhas informadas sobre suas trajetórias acadêmicas e pessoais, preparando-os para uma economia que valoriza a inovação e o empreendedorismo.

No Brasil, as reformas educacionais têm seguido uma abordagem mais orientada pelo mercado, exemplificada pela inclusão do Projeto de Vida na BNCC em 2017, medida que pode ser interpretada como uma resposta às exigências de um mercado de trabalho globalizado e dinâmico. Com a crescente adoção de políticas neoliberais, houve uma transformação significativa na educação profissional, com ênfase na formação técnica alinhada diretamente às demandas do mercado, conforme discutido por Libâneo (2003).

Segundo Apple (2006), a dinâmica neoliberalista na educação acaba por criar desigualdades educacionais e comercialização do conhecimento, perpetuando a estratificação social. Da mesma forma, Giroux (2011) critica como o neoliberalismo transforma a educação em uma mercadoria, diminuindo seu valor como bem público.

Ball (2012), por sua vez, examina como as políticas educacionais neoliberais reconfiguram o papel dos professores, muitas vezes relegando-os a facilitadores de habilidades de mercado em vez de mentores intelectuais, o que levanta questões

importantes sobre o propósito da educação e as expectativas colocadas sobre os educadores.

Tanto Giroux (2011) quanto Apple (2006) alertam para os perigos da mercantilização da educação, contexto em que o valor do ensino e da aprendizagem é predominantemente medido por critérios econômicos, marginalizando disciplinas como artes e humanidades e enfraquecendo o papel da educação na promoção da cidadania crítica e da igualdade social.

Diante do exposto, é possível observar que as mudanças no currículo do ensino médio estão profundamente ligadas a essa lógica mercadológica. Nesse sentido, investigar os aspectos da reforma do ensino médio permite a compreensão mais abrangente das implicações dessas alterações nas metas educacionais e na formação dos estudantes.

O próximo tópico aborda os aspectos da reforma do ensino médio no Brasil, com foco nas mudanças curriculares, levando em conta a dinâmica atual do sistema educacional brasileiro.

2.2 A reforma do ensino médio no Brasil: currículo em disputa

O foco desta pesquisa na reforma do ensino médio reside na inclusão do Projeto de Vida no currículo, componente cujo objetivo é orientar os estudantes a desenvolverem planos para o futuro, considerando suas habilidades, interesses e objetivos pessoais e profissionais. A reforma propõe o desenvolvimento de competências e habilidades, e não apenas a noção simplificada do conteúdo disciplinar, visando preparar os alunos para os desafios do mundo moderno, incluindo o mercado de trabalho e o ensino superior.

A implementação da reforma ocorreu sem um diálogo amplo e aprofundado com a comunidade educacional e sem considerar de maneira adequada as disparidades regionais que caracterizam o Brasil. Essa falta de engajamento e consulta prévia resultou em críticas e resistências por parte de diversos setores educacionais. As disparidades regionais, que incluem variações significativas na infraestrutura escolar, na disponibilidade de recursos e na formação dos professores, exacerbam as dificuldades de implementação uniforme da reforma em todo o país.

Uma das principais preocupações é que a oferta de itinerários formativos, que são trajetórias específicas dentro do currículo, possa variar entre regiões e escolas, acentuando ainda mais as desigualdades educacionais existentes, já que escolas em áreas mais favorecidas economicamente teriam mais facilidade para oferecer uma ampla gama de itinerários, enquanto escolas em regiões mais carentes podem enfrentar limitações substanciais, de modo que a desigualdade na oferta de itinerários pode restringir as opções dos estudantes e, conseqüentemente, limitar suas oportunidades futuras.

A implementação de novos currículos e metodologias exige uma formação adequada e contínua dos professores, o que representa um desafio tanto logístico quanto financeiro. A formação docente busca garantir que os professores não apenas compreendam as mudanças curriculares, mas também sejam capazes de aplicá-las de maneira eficaz em sala de aula. No entanto, a realidade mostra que muitos professores enfrentam condições de trabalho precárias, com falta de recursos e apoio, o que dificulta a realização dessa formação de maneira adequada.

Nesta seção, a expressão "currículo em disputa" sugere uma abordagem crítica, indicando que as mudanças no currículo não são apenas objetivas e técnicas, mas também envolvem diferentes perspectivas, interesses e influências. As decisões relacionadas ao currículo são profundamente influenciadas por contextos políticos, sociais e culturais, e estão sujeitas a interpretações variadas e confrontos de ideias. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o currículo não é um campo neutro, mas um espaço onde se manifestam diferentes interesses e visões sobre o propósito da educação.

As influências políticas podem se manifestar na forma como as políticas educacionais são formuladas e implementadas, frequentemente refletindo as prioridades e ideologias dos grupos no poder. As influências sociais e culturais, por sua vez, afetam as expectativas e valores associados à educação, bem como as práticas pedagógicas adotadas em diferentes contextos, o que leva a compreender como essas influências moldam o currículo e impactam a formação dos estudantes.

A análise das diferentes influências e interesses envolvidos pode revelar como a reforma pode tanto potencializar oportunidades quanto perpetuar desigualdades, destacando a importância de uma abordagem educacional mais holística e humanizada.

De acordo com Silva (2010), o conceito de currículo:

Depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, um currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. [...] A abordagem é muito mais histórica. Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder (Silva, 2010, p. 14).

Silva (2010) destaca a complexidade inerente à compreensão de currículo, posto que tal conceito varia conforme autores e teorias, dada a natureza subjetiva e contextual dessa construção conceitual. O autor se (2010) orienta pela historicidade do conceito de currículo, indicando que compreender sua evolução ao longo do tempo é fundamental. Além disso, destaca a importância de questionar não apenas a definição formal de “currículo”, mas, de maneira mais relevante e instigante, explorar as questões que uma teoria ou discurso curricular busca responder, o que sugere que a compreensão do currículo vai além de uma simples definição estática, envolvendo a consideração das complexidades inerentes ao seu desenvolvimento histórico e às perguntas que orientam as abordagens teóricas.

A reforma do ensino médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa uma das mudanças mais significativas na educação brasileira nas últimas décadas, que afeta diretamente o currículo escolar. Nesse processo, a reforma introduz itinerários formativos que permitem aos estudantes escolherem áreas de interesse, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, e formação técnica e profissional, “flexibilização” que visa alinhar a educação às necessidades do mercado de trabalho, um princípio neoliberal que transforma a educação em uma *commodity*⁴. Contudo, tal movimento pode exacerbar as desigualdades, uma vez que escolas públicas podem não ter os mesmos recursos para oferecer todas as opções de itinerário, aumentando a disparidade entre estudantes de diferentes classes sociais.

⁴ O termo “commodity” na educação refere-se à concepção de que a educação, em determinadas circunstâncias, é tratada como uma mercadoria ou um bem de consumo. Nesse contexto, a educação é vista mais como um produto que pode ser comprado, vendido ou trocado, em vez de ser percebida predominantemente como um direito fundamental ou um bem público.

Motivada por uma série de desafios enfrentados pelo sistema educacional, incluindo altas taxas de evasão escolar, baixo desempenho em avaliações nacionais e internacionais e a necessidade de tornar o ensino mais relevante para os estudantes do século XXI, a reforma propõe a flexibilização do currículo do ensino médio, além de um núcleo comum obrigatório, baseado na BNCC.

No que diz respeito à carga horária mínima anual, houve ampliação de 800 para 1.000 horas, com o objetivo de progressivamente alcançar 1.400 horas anuais, além da implementação do ensino integral, aspectos que exigem investimentos em infraestrutura escolar e recursos humanos, o que pode ser um desafio, especialmente em regiões mais carentes, que já enfrentam desafios como falta de escolas adequadas, insuficiência de materiais didáticos e déficit de professores capacitados.

Em suas análises sobre políticas educacionais no Brasil, Pinto (2015) destaca a importância de um diálogo aberto e inclusivo ao implementar reformas no sistema educacional, ressaltando que a falta de um envolvimento efetivo da comunidade educacional pode comprometer o sucesso e a aceitação das mudanças propostas, de modo que é imperativo considerar as particularidades de cada localidade, promovendo uma abordagem mais equitativa.

Além disso, suas reflexões apontam para a necessidade de um olhar crítico sobre as variações nos itinerários formativos, sugerindo que uma implementação heterogênea pode acentuar as desigualdades educacionais já existentes. Nesse sentido, Pinto (2016) destaca a importância de uma abordagem mais uniforme e equitativa na oferta de itinerários, visando a garantia de oportunidades educacionais igualitárias para todos os estudantes.

Sob um regime neoliberal, vimos que a educação tende a se tornar mais uma *commodity*, acessível principalmente para aqueles que podem pagar, o que leva ao aumento nas desigualdades sociais de acesso ao saber, posto que as famílias mais abastadas têm acesso a instituições educacionais de qualidade superior, enquanto as escolas públicas, frequentadas por estudantes de famílias de baixa renda, enfrentam falta de recursos e investimentos.

Nóvoa (2009) afirma que há dois tipos de escola na contemporaneidade.

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a "duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola

claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009, p. 64).

As escolas frequentadas pelas classes mais abastadas tendem a ter um foco maior no conteúdo acadêmico avançado, preparação para exames competitivos e admissão em universidades de prestígio, tanto nacionais quanto internacionais, e geralmente dispõem de recursos financeiros substanciais, infraestrutura de qualidade superior, tecnologias educacionais avançadas e corpo docente altamente qualificado

Por outro lado, as escolas em áreas periféricas muitas vezes assumem funções adicionais, como centros de acolhimento social, de modo que, nessas escolas, o foco frequentemente se desvia do ensino acadêmico para a satisfação de necessidades básicas dos alunos, incluindo alimentação, segurança e apoio emocional. Enquanto essas funções são vitais e refletem a realidade socioeconômica dos estudantes, elas também podem limitar a capacidade da escola de fornecer um ensino de qualidade comparável ao das escolas para os ricos

Libâneo (2012) afirma que este dualismo contribui para a perpetuação do ciclo de desigualdade social. As crianças de famílias abastadas recebem uma educação que as prepara para oportunidades de alta qualificação, enquanto as de famílias pobres muitas vezes são deixadas com poucas habilidades e conhecimentos para mudar sua situação socioeconômica.

As contradições socioeducacionais apresentam um desafio significativo para as políticas públicas educacionais, logo, é necessário um esforço concentrado para garantir que todas as escolas, independentemente de sua localização ou do perfil socioeconômico de seus alunos, tenham acesso a recursos adequados, programas educacionais de qualidade e oportunidades equitativas (Libâneo, 2012).

O dualismo perverso na educação pública brasileira é um reflexo das desigualdades sociais mais amplas do país. Para criar um sistema educacional mais equitativo, é essencial abordar não apenas as disparidades em recursos e qualidade de ensino, mas também as condições socioeconômicas que moldam a experiência educacional de alunos em diferentes estratos sociais (Libâneo, 2012).

Arroyo (2005), no livro "Currículo, território em disputa", pontua sobre a necessidade de se repensar o currículo escolar, considerando-o como um campo de disputa ideológica, cultural e política, afirmando: "Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na

história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (p. 262)

Segundo Arroyo (2005), o currículo escolar não é neutro, mas um campo de disputas ideológicas, culturais e políticas., que destacam e favorecem as histórias e perspectivas dos grupos dominantes, enquanto apagam e marginalizam as contribuições e experiências dos grupos segregados, dinâmica que resulta na visibilidade de alguns "rostos" na história, enquanto outros são silenciados e esquecidos, perpetuando assim as desigualdades sociais e culturais na educação.

Nesse sentido, o currículo deve ser repensado de forma a reconhecer e incorporar as diversas vozes e experiências tradicionalmente marginalizadas ou apagadas. Arroyo defende a necessidade de um currículo inclusivo que reflita a pluralidade cultural e social da sociedade, promovendo a justiça social e a equidade, o que significa desafiar as narrativas dominantes e abrir espaço para a participação ativa de todos os grupos, garantindo que suas histórias e contribuições sejam visibilizadas e valorizadas no processo educativo.

O currículo escolar é um reflexo das lutas por representatividade e das dinâmicas de poder existentes na sociedade, de modo que a inclusão ou exclusão de certos temas, culturas ou grupos no currículo espelha as batalhas travadas por grupos sociais historicamente marginalizados para obter visibilidade e reconhecimento, que buscam que suas histórias e experiências sejam integradas ao currículo, desafiando a ordem estabelecida que tradicionalmente privilegia as narrativas dos grupos dominantes. Assim, a resistência a essas mudanças por parte de alguns setores revela a profundidade das disputas ideológicas, culturais e políticas que permeiam a construção curricular.

De acordo com Arroyo (2005), como campo de disputa, o currículo responde às transformações sociais. Nesse sentido, movimentos sociais, mudanças políticas e avanços tecnológicos influenciam a necessidade de adaptar o currículo para atender às novas demandas da sociedade, marcando sua natureza dinâmica e flexível, capaz de incorporar as mudanças emergentes e refletir as diversidades e complexidades do mundo contemporâneo. Assim, o currículo se torna um instrumento de inclusão e justiça social, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a pluralidade cultural, social e histórica dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos críticos e engajados.

Para Moreira (2016):

O currículo escolar não pode estar em sintonia com as demandas de uma sociedade pautada por desigualdades. Deve sim estar a serviço do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social. Os atores sociais envolvidos/implicados com o ato pedagógico precisam atuar no sentido de desafiar e transformar relações de poder opressoras e discriminatórias, em favor da construção de identidades outras que se contraponham às hegemônicas (Moreira 2016, p. 160).

As decisões sobre o currículo, em sua maioria, refletem agendas políticas, cenário em que governos tentam moldá-lo para promover certas visões ideológicas, valores ou narrativas que considerem importantes para a construção da identidade nacional. A reforma do Ensino Médio no Brasil, embora aponte como objetivo proporcionar uma educação mais integral e relevante, enfrenta desafios na sua implementação. Nesse contexto, para minimizar as resistências, organismos internacionais oferecem consultoria técnica, financiamento e promovem padrões educacionais globais. Assim, organizações como a UNESCO e o Banco Mundial fornecem orientação na formulação de políticas educacionais alinhadas às melhores práticas internacionais e fomentam a cooperação entre países para compartilhar experiências bem-sucedidas. Além disso, financiam projetos e programas piloto que testam novos métodos de ensino, oferecendo recursos financeiros e técnicos para apoiar a implementação de reformas, realizando estudos e pesquisas que fornecem dados e análises detalhadas sobre o sistema educacional brasileiro, ajudando a identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficazes para tornar a educação mais “inclusiva”, relevante e de alta qualidade, preparando melhor os alunos para os desafios contemporâneos (Muniz, 2020).

Compreender as interferências de organismos internacionais na reforma do ensino médio no Brasil significa ter um olhar mais alargado das práticas desses organismos em países da América Latina, posto que, segundo Muniz (2020), os documentos dos organismos internacionais refletem a influência predominante do imperialismo norte-americano, da teoria do capital humano e das políticas neoliberais nas reformas recentes do ensino médio em diversos países. Esses documentos indicam claramente que as reformas e modelos propostos para o ensino médio são direcionados para atender às necessidades do sistema econômico global, priorizando a formação de jovens capacitados para atuar no mercado de trabalho de acordo com os interesses de produção predominantes em contextos históricos específicos, o que

sugere que as políticas públicas educacionais são orientadas mais pelas ciências econômicas do que por disciplinas que tradicionalmente abordam questões pedagógicas, como Sociologia, Antropologia, Psicologia, História e Filosofia.

Libâneo (2016) aponta que a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização

a: modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (Libâneo, 2016, p. 43).

Libâneo (2016) aponta que, no cenário brasileiro, a questão ganha relevância quando associada à mercantilização da educação frente às políticas neoliberais destinadas à educação básica, tema de discussão acalorada, especialmente à medida que as políticas educacionais adotam princípios neoliberais influenciados por organizações internacionais e grandes potências econômicas.

De acordo com Libâneo (2016), a internacionalização dessas políticas implica na modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme as expectativas supranacionais desses organismos. Nesse contexto, as diretrizes, programas e projetos de lei que refletem a agenda globalmente estruturada para a educação podem, muitas vezes, favorecer uma abordagem mercadológica em detrimento dos princípios educacionais mais centrados no desenvolvimento humano e social. A ênfase na competitividade e nos indicadores econômicos pode influenciar a educação básica a se moldar conforme padrões que priorizam resultados quantificáveis em detrimento de uma abordagem mais ampla e inclusiva.

A influência global nas políticas educacionais, quando analisada à luz da mercantilização da educação no Brasil, ressalta a necessidade de um debate amplo e reflexivo sobre os rumos da educação básica no país, buscando equilibrar as demandas globais com as necessidades locais e os princípios fundamentais da educação. Um dos principais organismos internacionais atuantes nessa área é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

que tem como objetivo promover a educação para todos e garantir o acesso à educação de qualidade em todo o mundo. A Unesco tem “colaborado” com o Brasil desde a década de 1940, apoiando a elaboração de políticas e projetos educacionais, bem como a formação de professores e a produção de materiais didáticos (Libâneo, 2016). Segundo o organismo, sua pauta está voltada

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1990, art.1, 1).

Segundo a Unesco (1990), a educação deve capacitar os indivíduos a viver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Isso reflete uma visão ampla e integrada da educação como um meio para o desenvolvimento humano integral.

No contexto brasileiro, a participação ativa da UNESCO no currículo educacional pode se manifestar por meio do apoio na formulação de políticas que promovam uma abordagem educacional abrangente e inclusiva. Incluir a orientação na definição de metas educacionais, a promoção de métodos de ensino inovadores, a ênfase na formação de professores e a contribuição para a produção de materiais didáticos alinhados com os princípios dela.

Outro organismo internacional que tem influenciado a implementação do currículo escolar brasileiro é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne os países mais desenvolvidos do mundo e tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico e social de seus membros. A OCDE tem produzido estudos e relatórios sobre a educação no Brasil, e em outros países, orientando políticas e práticas educacionais e oferecendo referências para a avaliação da qualidade do ensino.

A presença e influência da OCDE no contexto educacional brasileiro evidenciam a globalização das práticas educacionais e a importância de *benchmarking* internacional para orientar políticas educacionais.

Esses estudos geralmente abrangem uma variedade de temas, como métodos de ensino, avaliação da qualidade educacional, políticas de inclusão, formação de professores, além de passos para um sistema educacional de mais qualidade, a exemplo do que se encontra no relatório “A educação no Brasil: uma perspectiva internacional”, de 2001.⁵

A organização também pode impactar a abordagem da educação brasileira ao fornecer referências para a avaliação da qualidade do ensino. Os indicadores e padrões estabelecidos pela OCDE permitem que o Brasil avalie seu desempenho educacional em relação a outros países membros, identificando áreas de melhoria e melhores práticas, conforme estabelecido em seu último relatório sobre a educação brasileira.

Além desses organismos, também é importante mencionar a atuação de outras instituições internacionais, como a União Europeia, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial e a Fundação Ford, que têm influenciado a implementação do currículo escolar brasileiro por meio de programas de cooperação técnica, financiamento de projetos e intercâmbios de experiências e boas práticas. O BID financia projetos educacionais na América Latina, incluindo o Brasil, os quais abrangem desde infraestrutura escolar até desenvolvimento curricular e melhoria da qualidade do ensino.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) tem tido um papel importante na implementação da BNCC. Como uma organização sem fins lucrativos, o CIEB tem como objetivo promover a inovação na educação brasileira, especialmente por meio do uso de tecnologias educacionais.

Desde a aprovação da BNCC, em 2017, o CIEB tem trabalhado em colaboração com governos estaduais e municipais, escolas e outros parceiros para apoiar a implementação da nova base curricular. Entre as iniciativas do CIEB nesse sentido estão a oferta de cursos de formação para professores e gestores escolares, a criação de ferramentas tecnológicas para apoiar a implementação da BNCC e a realização de pesquisas para avaliar o impacto da nova base curricular na educação brasileira.

⁵ Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

A União Europeia pode oferecer apoio técnico e financeiro para iniciativas educacionais no Brasil. Além disso, a cooperação com a UE pode envolver intercâmbio de conhecimentos e práticas entre os sistemas educacionais europeus e brasileiros. Organizações como a Fundação Ford têm apoiado iniciativas sociais e educacionais no país, também incluindo financiamento de projetos voltados para a educação, influenciando políticas e práticas educacionais.

Outras instituições privadas que têm se beneficiado do sistema escolar brasileiro compreendem: Fundação Lemann, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna e Fundação Carlos Chagas.

A Fundação Lemann foi criada em 2002 por Jorge Paulo Lemann. O empresário, conhecido por seu sucesso no setor financeiro e por seu envolvimento em grandes empresas, atua também na esfera educacional, reconhecendo a importância desse setor para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. A Fundação é uma organização sem “fins lucrativos” que atua no Brasil com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos, e desenvolve diversos projetos e programas em parceria com escolas públicas, governos e outras instituições, com foco na melhoria do ensino e no desenvolvimento de lideranças educacionais.

A abordagem de parcerias público-privadas, embora possa trazer recursos adicionais, pode levantar preocupações sobre a influência que entidades privadas exercem sobre a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas. A dependência de organizações filantrópicas para impulsionar a melhoria educacional pode resultar em uma falta de transparência e controle democrático sobre o processo decisório.

A Fundação Victor Civita é uma organização sem “fins lucrativos” que atua na área da educação e da cultura e desenvolve diversos projetos e programas voltados para o fortalecimento da educação pública e para o incentivo à leitura e à cultura, em parceria com escolas, universidades e outras instituições. Desde sua fundação em 1985, tem desempenhado um papel significativo no cenário educacional e cultural brasileiro, e, além de fortalecer a educação pública, tem promovido iniciativas voltadas para o aprimoramento da qualidade do ensino, capacitação de professores e estímulo à leitura.

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se o compromisso com a formação de educadores, visando proporcionar ferramentas e práticas pedagógicas inovadoras.

A parceria com escolas, universidades e outras instituições demonstra uma abordagem colaborativa e integrada, reconhecendo a importância do trabalho conjunto para alcançar impactos mais significativos. A ênfase em incentivar a leitura e a cultura reflete o entendimento da fundação sobre a importância desses elementos no desenvolvimento integral dos indivíduos.

O Instituto Ayrton Senna⁶ é uma organização sem fins lucrativos que atua na área da educação, com o objetivo de desenvolver soluções inovadoras para melhoria do ensino. O instituto desenvolve diversos programas e projetos em parceria com escolas, governos e outras instituições, com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na formação de professores.

Os programas e projetos implementados em parceria com escolas, governos e outras instituições buscam não apenas elevar o nível de aprendizado, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A atenção especial à formação de professores evidencia a compreensão do Instituto Ayrton Senna de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à capacitação e motivação dos profissionais que atuam na sala de aula.

A abordagem do Instituto Ayrton Senna reflete a compreensão contemporânea de que o sucesso educacional não se resume apenas a conhecimentos acadêmicos, mas também à capacidade dos alunos de lidar com desafios, trabalhar em equipe e desenvolver “resiliência” e desenvolver habilidades socioemocionais. Essa ideia está presente na apresentação do instituto na primeira página do site.

Em um mundo sempre em mudança, o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes se mostra cada vez mais relevante. Nos próximos 15 anos, uma criança que está entrando hoje no Ensino Fundamental vai passar pela mesma quantidade de mudanças que a humanidade experimentou no último século. Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais volátil, incerto, ambíguo e dinâmico, quais são as competências necessárias para que esta criança seja capaz de enfrentar os desafios do século 21? Dominar conteúdos e técnicas seguirá sendo importante, mas deve estar acompanhado de habilidades socioemocionais para se relacionar com os outros, com suas próprias emoções e com os

6 O Instituto Ayrton Senna, criado em homenagem ao tricampeão de Fórmula 1, tem se destacado como uma entidade comprometida com a transformação e inovação na educação. Desde sua fundação em 1994, a organização tem direcionado seus esforços para o desenvolvimento de soluções educacionais inovadoras que vão além do aspecto acadêmico, colocando ênfase no aprimoramento das habilidades socioemocionais dos alunos.

desafios para atingir objetivos. Há dez anos, o Instituto Ayrton Senna pesquisa e atua com o desenvolvimento e monitoramento das competências socioemocionais, investindo esforços para garantir desenvolvimento integral para todos. Para realmente fazer a diferença na vida de cada um, é importante que a educação ofereça oportunidades de qualidade tanto para a apropriação de conhecimentos quanto para o fortalecimento de dimensões como a cognitiva, a socioemocional e as híbridas (Instituto Ayrton Senna, 2024, *online*).

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada dedicada à educação e pesquisa. Seu objetivo principal é promover melhorias no ensino e na formação de professores no Brasil. Ela realiza diversos estudos e pesquisas sobre educação, oferecendo serviços de avaliação educacional e capacitação docente. Reconhecida nacional e internacionalmente, recebe frequentemente prêmios por suas contribuições significativas para a área educacional.

No entanto, a influência dessas instituições na definição de políticas educacionais pode ser pouco transparente e carente de participação democrática adequada. Isso pode resultar em decisões que não atendem às necessidades reais das comunidades mais afetadas pela desigualdade educacional. Algumas iniciativas dependem de modelos de intervenção insustentáveis a longo prazo e não são integradas às políticas públicas. Como resultado, elas necessitam de financiamento externo, o que pode levar a melhorias passageiras sem mudanças estruturais duradouras.

A obtenção de empréstimos internacionais, como do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), geralmente envolve acordos complexos. Esses acordos condicionam a assistência financeira a reformas econômicas, ajustes fiscais e políticas anticorrupção, entre outras medidas. No entanto, simplificar a situação afirmando que o país precisa seguir a "cartilha" dos organismos internacionais ignora a complexidade das negociações e dos interesses envolvidos.

A capacidade de um país de receber financiamento está frequentemente ligada à sua capacidade de cumprir com as condições acordadas e manter estabilidade econômica. Essas políticas podem ampliar as desigualdades na educação e negligenciar outras dimensões importantes, como a competição baseada apenas em desempenho acadêmico, exacerbando as disparidades sociais.

De acordo com Sandel (2020):

A financeirização da economia pode ser mais destrutiva para a dignidade do trabalho e mais desmoralizante. Isso porque oferece talvez o mais elucidativo exemplo, em uma economia moderna, da distância entre o que o mercado recompensa e o que realmente contribui para o bem comum...isso não seria problema se toda atividade financeira fosse produtiva, se aumentasse a capacidade da economia de produzir bens e serviços de valor. Mas esse não é o caso...Cada vez mais envolve engenharia financeira complexa que resulta em grandes lucros para pessoas envolvidas, mas que não fazem qualquer coisa para tornar a economia mais produtiva (Sandel, 2020, p. 306).

A financeirização da economia exemplifica a distância entre o que o mercado recompensa e o que contribui verdadeiramente para o bem comum. Em uma economia moderna, essa disparidade se evidencia na priorização de atividades financeiras que, muitas vezes, não agregam valor à produção de bens e serviços essenciais para a sociedade. Idealmente, a atividade financeira deveria ser produtiva, aumentando a capacidade econômica de gerar produtos úteis. No entanto, na prática, a financeirização frequentemente envolve complexas engenharias financeiras que geram lucros significativos sem contribuir efetivamente para a produtividade real da economia.

Sandel (2020) destaca que a desconexão entre ideal e realidade na financeirização pode ser estendida para analisar a dependência de financiamento privado nas iniciativas educacionais. A necessidade crescente de recursos privados pode criar disparidades entre escolas que conseguem atrair financiamento e aquelas que não o fazem, intensificando desigualdades já existentes entre instituições educacionais. Além disso, instituições filantrópicas recorrentemente concentram seus esforços em áreas urbanas ou regiões desenvolvidas, marginalizando comunidades mais vulneráveis e agravando desigualdades socioeconômicas e regionais.

O autor ressalta a importância de avaliar não apenas a fonte de financiamento, mas também seu impacto na promoção da igualdade educacional e na qualidade do sistema educacional como um todo. A dependência de financiamento privado pode perpetuar um ciclo de desigualdade, onde escolas menos favorecidas enfrentam carências estruturais e educacionais significativas.

Estas instituições internacionais consideram que nos países pobres ou em desenvolvimento, em que os recursos públicos para educação não são supostamente suficientes para resolver todos os problemas educacionais, deve ser dada prioridade para a Educação Básica e para o ensino médio técnico, que encaminhe a juventude o mais rápido possível para o mercado de trabalho. Leitura, Escrita, Expressão oral,

Cálculo e solução de problemas. Conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (Mazzeu, 2011, s.p).

Como visto, os organismos internacionais desempenham papel direto na implementação de políticas educacionais no Brasil, oferecendo suporte técnico, financeiro e político. No entanto, essa cooperação não está isenta de críticas, pois pode refletir interesses econômicos globais e objetivos que nem sempre estão alinhados com as necessidades educacionais locais. A colaboração com esses organismos pode ser vista como uma estratégia para inserir o país no mercado educacional internacional, mas também levanta questões sobre a soberania na definição de políticas educacionais e na preservação da identidade cultural e social brasileira.

3 PROJETO DE VIDA NA BNCC: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E SOCIAIS

O propósito deste capítulo é discutir as implicações educacionais e sociais decorrentes do discurso de meritocracia sobre o currículo escolar, destacando sua relação com as desigualdades educacionais. Para isso, toma o contexto da reforma do ensino médio no Brasil, que implementou o componente curricular obrigatório "Projeto de Vida" nos itinerários formativos.

O Projeto de Vida é um componente curricular do novo ensino médio ligado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, à trajetória profissional, acadêmica e pessoal dos alunos com autonomia. O programa tem o intuito de ajudar os jovens a se conhecerem melhor e a tomarem decisões pessoais e profissionais.

É possível perceber que o documento objetiva o desenvolvimento de três pilares na vida dos jovens: pessoal, social e profissional. Essas três dimensões devem ser consideradas ao longo da vida escolar. Conforme a BNCC, a competência 6, que trata de Trabalho e Projeto de Vida, orienta os jovens da educação básica a aprenderem:

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, 2018, p. 9).

Na BNCC (Brasil, 2017), as atividades nos anos finais do ensino fundamental devem buscar a localização do papel social do jovem e apresentar as possibilidades de atuação profissional para o futuro. Já no ensino médio, a ideia é que o Projeto de Vida oriente o estudante para a vida adulta. É nesse momento que a escola introduz uma reflexão mais profunda sobre o papel social do indivíduo, incentivando a escolha da carreira profissional.

3.1 Síntese sobre o ensino médio (2017-2023) e a implementação da BNCC: foco nas habilidades e competências

A implementação da Base Nacional Comum Curricular no ensino médio brasileiro, ocorrida entre 2017 e 2023, empreendeu esforços para redefinir o papel da

educação no país ao visar alinhar o currículo escolar às demandas contemporâneas e às necessidades dos alunos, promovendo discussões sobre as habilidades e competências essenciais para o século XXI. Diversos especialistas e educadores têm contribuído para este debate, oferecendo perspectivas críticas e reflexivas sobre os impactos educacionais e sociais dessa reforma.

Soares (2020) destaca a importância da BNCC na padronização do currículo nacional, argumentando que a uniformidade curricular pode contribuir para a equidade educacional. Para ele, a BNCC busca garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso ao mesmo nível de educação. No entanto, Soares também aponta os desafios de implementação, especialmente em um país tão diversos quanto o Brasil, onde as desigualdades regionais são profundas e a infraestrutura educacional é variada.

O período de 2017 a 2023 foi marcado pela reconfiguração do ensino médio brasileiro, com a introdução de novas abordagens pedagógicas e a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, conforme orientado pela BNCC.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 promoveu uma reforma considerável no ensino médio, destacando a flexibilização do currículo e permitindo que os alunos escolhessem itinerários formativos com base em seus interesses e aptidões. A BNCC propõe uma mudança no enfoque educacional, destacando a importância das habilidades e competências no processo de aprendizagem.

Na sociedade contemporânea, permeada pela lógica da meritocracia, a educação se torna um terreno fértil para a construção de um discurso que fundamenta o progresso individual com base no mérito e na busca pela excelência.

De acordo com Braggio (2022):

O Projeto de Vida (PV) é um dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora as discussões em torno dele estejam sendo vistas como novidade, este termo já estava presente em documentos anteriores, como no Parecer nº. 15 de 1998 (MELLO, 1998), do Conselho Nacional de Educação, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). No entanto, é com as reformas do Ensino Médio, principalmente a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que ele adentra com maior

efervescência na dimensão da educação formal. Neste campo não há definições claras e nem consenso acerca do que é PV (Braggio, 2022, p 3).

A implementação da BNCC, inclusive no que diz respeito ao Projeto de Vida, pode variar significativamente entre as escolas e redes de ensino. Algumas escolas podem ter recursos limitados, pouca de formação adequada para os professores ou infraestrutura inadequada, o que compromete a efetivação das propostas do documento.

A competência geral 7 da BNCC estabelece que os jovens devem aprender a:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

O documento estabelece uma ampla gama de competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo do ensino médio, precisamente 10 competências:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura digital;
- 6. Trabalho e projeto de vida;**
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania. (Brasil, 2017, p. 9, grifos nossos).

No entanto, a inclusão desses novos elementos curriculares, como o Projeto de Vida, pode gerar uma sobrecarga de conteúdos e dificultar a implementação de maneira efetiva. Algumas críticas apontam para a necessidade de uma revisão curricular mais ampla, que leve em consideração a carga horária, a formação docente e a infraestrutura das escolas. A falta de orientações claras sobre como implementar e avaliar os objetivos propostos pode dificultar a ação dos educadores, levando a interpretações distintas, gerando inconsistências e desigualdades no ensino.

Segundo Braggio (2022):

O PV, além de eixo central de todo o Ensino Médio, também é considerado tema transversal da formação Geral Básica e unidade curricular específica e obrigatória dos Itinerários Formativos. Essas alterações, que resultaram na configuração final do texto da BNCC (BRASIL, 2018b) e nos referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos, se deram a partir da instituição da Comissão Bicameral, criada pelo CNE, para estudar a proposta educacional contida nesse documento. A partir da análise do conteúdo das 96 contribuições documentadas, é possível fazer uma divisão em dois grupos. Um deles se posicionou criticamente ao novo projeto educacional por identificar o esvaziamento de conteúdos, tornando o ensino instrumental. E o outro grupo posicionou-se favoravelmente às alterações do Ensino Médio. Se compararmos o texto da terceira versão entregue ao CNE em abril de 2018 (BRASIL, 2018a) e o texto homologado em dezembro do mesmo ano (BRASIL, 2018b), verifica-se que foi em torno dos interesses desse segundo grupo que as alterações foram mais expressivas.

Braggio (2022) destaca a centralidade do Projeto de Vida (PV) no ensino médio, posicionando-o como um eixo essencial, tema transversal da Formação Geral Básica e unidade curricular específica e obrigatória dos Itinerários Formativos. A discussão sobre essas mudanças está vinculada à criação da Comissão Bicameral pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para analisar a proposta educacional contida BNCC de 2018.

Segundo Braggio (2022), a análise das 96 contribuições documentadas revela uma divisão de opiniões entre dois grupos. Um grupo expressa preocupação crítica em relação ao novo projeto educacional, identificando um possível esvaziamento de conteúdos, o que poderia tornar o ensino mais instrumental. Em contrapartida, o segundo grupo se posiciona de maneira favorável às alterações no ensino médio.

Ao comparar a terceira versão do texto entregue ao CNE em abril de 2018 e o texto homologado em dezembro do mesmo ano, observa-se que as mudanças mais expressivas ocorreram em torno dos interesses desse segundo grupo favorável às alterações. Ambos os grupos podem ser influenciados por diferentes interesses, como a visão de especialistas em educação, demandas do mercado de trabalho, pressões políticas ou ideologias educacionais específicas.

3.2 Discurso de meritocracia no currículo da BNCC

A palavra "mérito" origina-se do latim "meritum," que pode designar tanto ganho e lucro quanto pena e castigo. A expressão "ter mérito" se refere a alguém que é merecedor, indicando dignidade para receber recompensa, elogio, prêmio, estima ou apreço. Como descrito por Michael Walzer (2003, p. 194-195) e citado por Vieira, M. V. et al. (2013), o conceito de mérito implica uma avaliação baseada na dignidade e merecimento do indivíduo.

Essa definição nos leva a refletir sobre a aplicação do conceito de meritocracia, especialmente em contextos educacionais e sociais. A meritocracia, ao se basear na ideia de que o sucesso é resultado exclusivo do esforço individual, pode desconsiderar as desigualdades estruturais que afetam as oportunidades e o desempenho das pessoas. Em um sistema verdadeiramente meritocrático, todas as pessoas teriam iguais condições de partida, o que muitas vezes não é a realidade, especialmente em sociedades com profundas disparidades socioeconômicas, como o Brasil.

Barbosa (2003, p. 22 apud Vieira, M. V. et al., 2013, p. 318) define a meritocracia como "um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais". Este conceito de meritocracia enfatiza a ideia de que o *status* social e profissional deve ser determinado pelas habilidades e esforços pessoais, em vez de fatores como origem social, herança ou conexões.

Essa definição destaca um dos princípios centrais da meritocracia: a atribuição de posições e recompensas com base na qualidade e no valor das realizações individuais. No entanto, essa visão idealizada da meritocracia muitas vezes não leva em conta as desigualdades estruturais que afetam o acesso às oportunidades. Fatores como a educação de qualidade, ambiente familiar e recursos econômicos desempenham papéis significativos na capacidade dos indivíduos de alcançar o mérito.

Em contextos educacionais, por exemplo, alunos de diferentes origens socioeconômicas podem ter acesso desigual a recursos como bons professores, materiais de estudo e um ambiente de aprendizado favorável. Assim, mesmo que o conceito de meritocracia postule que todos têm igual chance de sucesso com base em seu mérito, na prática, as desigualdades preexistentes podem impedir que essa igualdade de oportunidades se concretize.

Além disso, o reconhecimento público das realizações individuais pode ser influenciado por preconceitos e discriminações sociais. Grupos minoritários ou marginalizados podem enfrentar barreiras adicionais que afetam a visibilidade e valorização de suas conquistas, tornando a aplicação pura do conceito de meritocracia um desafio.

Assim, ao entender que mérito não é apenas uma questão de esforço, mas também de condições iniciais e oportunidades oferecidas, podemos questionar até que ponto a meritocracia pode ser justa e inclusiva. Portanto, é crucial considerar mecanismos de apoio e políticas que promovam a equidade, garantindo que todos possam desenvolver seu potencial ao máximo.

A reflexão sobre o mérito e sua origem etimológica nos ajuda a compreender melhor as complexidades envolvidas na aplicação desse conceito, na prática social e educacional. Através dessa lente, podemos ver a necessidade de um sistema que não só reconheça o esforço individual, mas também as barreiras e vantagens estruturais que influenciam o sucesso de cada pessoa.

A reforma do ensino médio no Brasil, implementada por meio da Lei nº 13.415/2017, representa uma tentativa de reestruturar o sistema educacional desse nível de ensino. Central à reforma está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes claras e obrigatórias para a formação dos estudantes. A BNCC e os itinerários formativos, incluindo o Projeto de Vida, são pilares dessa reestruturação, visando preparar melhor os jovens para os desafios do século XXI.

Aprovada em 2018, a BNCC, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Para o ensino médio, define como objetivo garantir uma formação comum a todos os estudantes, independentemente da região do país em que se encontrem, estabelecendo competências e habilidades que vão além do conteúdo tradicional, buscando promover uma educação integral.

A BNCC do ensino médio está organizada em áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e em competências gerais, que incluem aspectos como o pensamento crítico, a argumentação, a resolução de problemas e o uso de tecnologias digitais, a fim de

oferecer uma formação mais completa e conectada com as demandas contemporâneas.

O Projeto de Vida é um dos componentes dos itinerários formativos previstos pela reforma do ensino médio, e visa ajudar os estudantes a refletirem sobre suas aspirações pessoais, acadêmicas e profissionais, desenvolvendo competências que os capacitem a fazer escolhas mais conscientes e alinhadas com seus interesses e talentos.

A inclusão do Projeto de Vida no currículo busca fomentar a autonomia dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas para planejar seu futuro de maneira mais estruturada, abordagem que reflete uma tendência crescente de personalização do ensino, no qual o estudante é colocado no centro do processo educacional, e encorajado a assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e trajetória de vida.

A reforma do ensino médio foi justificada pelo governo com base em objetivos e necessidades apontados para o sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, a flexibilização do currículo como elemento-chave. Além disso, tem como foco permitir que os estudantes escolham parte de sua trajetória escolar, alinhando-a com seus interesses e vocações, o que se efetiva por meio dos itinerários formativos, que incluem, além do Projeto de Vida, outras áreas, como a formação técnica e profissional.

Entende-se que um currículo formativo e relevante para a vida dos estudantes possa reduzir os altos índices de evasão no ensino médio, ao tornar a escola mais atrativa para os jovens. Nesse contexto, a reforma, ainda, pretende preparar melhor os estudantes para os desafios do mercado de trabalho e para a participação cidadã, desenvolvendo habilidades socioemocionais e competências técnicas. Apesar de objetivos ambiciosos, a reforma do ensino médio e a BNCC têm sido alvo de várias críticas e debates.

Um dos principais pontos de contestação é a questão da meritocracia e a desigualdade educacional. Críticos argumentam que a flexibilização do currículo pode aprofundar as desigualdades, uma vez que as oportunidades de escolha e os recursos disponíveis variam significativamente entre escolas de diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Além disso, há preocupações sobre a implementação efetiva da BNCC e dos itinerários formativos, visto que muitos educadores apontam para a falta

de infraestrutura e de formação adequada para os professores, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida.

A personalização do ensino, proposta pelo Projeto de Vida, também levanta questões sobre a capacidade das escolas públicas de oferecer um acompanhamento individualizado e de apoiar adequadamente todos os estudantes. Outro ponto de debate é a centralização das decisões curriculares e a perda de autonomia das escolas e dos professores. A BNCC, ao estabelecer um currículo comum, pode ser vista enquadrada no discurso de padronização das políticas neoliberais, ao não considerar as especificidades regionais e culturais, limitando a diversidade de abordagens pedagógicas.

Diante do exposto, a reforma é vista por alguns como uma resposta às pressões do mercado de trabalho, alinhando a educação mais às demandas econômicas do que às necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes, perspectiva que pode, segundo os críticos, reduzir a educação a uma preparação técnica e funcional, em detrimento de uma formação cidadã e crítica. A implementação da BNCC também traz à tona o discurso de meritocracia no currículo educacional.

O conceito de meritocracia, que pressupõe que o sucesso é resultado do esforço individual e da competência, tem sido amplamente debatido no contexto educacional brasileiro. Soares e Callegari (2018), por exemplo, alertam que a ênfase excessiva na meritocracia pode obscurecer as desigualdades estruturais que afetam o desempenho dos alunos, pois, em um país com profundas desigualdades socioeconômicas, o mérito não pode ser o único critério de avaliação, de modo que é necessário considerar os diferentes pontos de partida dos alunos e criar mecanismos de apoio que possibilitem a todos alcançar seu potencial máximo.

Para Gatti e Fini (2019), a BNCC deve promover a equidade, não apenas a igualdade de oportunidades, o que implica desenvolver estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças, oferecendo suporte específico para alunos de contextos desfavorecidos. Saviani (ano) critica a meritocracia como um conceito que pode reforçar a lógica neoliberal na educação, transformando o ensino em um mercado de competição individualista. O autor defende uma abordagem educacional que promova a solidariedade e a cooperação, em vez da competição exacerbada. Mello (2004) sugere que o currículo deve ser um espaço de construção coletiva de conhecimento, onde a meritocracia seja balanceada com princípios de justiça social e

inclusão, e a avaliação deve ser um processo formativo, que valorize o progresso individual e o desenvolvimento integral dos alunos.

Sandel, em "A Tirania do Mérito: o que aconteceu com o bem comum?" (2020, p. 181), pontua: "O ideal meritocrático não é remédio para desigualdades; ele é justificativa para desigualdade". Para o autor, a tirania não é apenas resultado da retórica da ascensão individual, mas é alimentada por um conjunto de comportamentos e circunstâncias que tornaram a meritocracia tóxica.

A tirania do mérito é resultado não só da retórica da ascensão. Ela consiste em um conjunto de comportamentos e circunstâncias, que, agrupadas, tornaram a meritocracia tóxica. Primeiro, sob condições de desigualdade desenfreada e mobilidade barrada, reiterar a mensagem e que nós somos responsáveis por nosso destino e merecemos o que recebemos corrói a solidariedade e desmoraliza pessoas deixadas para trás pela globalização. Segundo insistir na ideia de que um diploma universitário é o principal caminho para um emprego respeitável e uma vida decente cria um preconceito credencialista que enfraquece a dignidade do trabalho e rebaixa pessoas que não chegaram à universidade [...]. (Sandel, 2020 p. 350).

Sob a influência de desigualdades acentuadas e mobilidade social limitada, a insistência na mensagem de que cada indivíduo é responsável por seu próprio destino e merece o que recebe pode corroer a solidariedade social, especialmente em contextos de globalização, onde algumas pessoas são abandonadas, o que pode desmoralizar aqueles que não alcançam o sucesso, contribuindo para a fragmentação social.

Outro ponto destacado por Sandel (2020) é a ideia de que um diploma universitário é o principal caminho para um emprego respeitável e uma vida decente, ênfase que cria um preconceito credencialista que desvaloriza o trabalho que não requer formação universitária, minando a dignidade dessas ocupações e rebaixando aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a universidade.

Como visto, as consequências negativas da meritocracia, quando aplicada em um contexto de desigualdade estrutural e oportunidades limitadas, levantam questões importantes sobre como a ênfase excessiva no mérito individual cujos desdobramentos incluem divisão social e enfraquecimento da coesão comunitária.

A discussão sobre o projeto de vida na BNCC e o discurso da meritocracia está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais e educacionais, visto que fatores como classe social, raça, gênero e acesso a recursos influenciam as oportunidades

educacionais e a construção do projeto de vida dos estudantes. Como salientado por Bourdieu (1979) a meritocracia oculta as desigualdades sob o véu da justiça, legitimando a perpetuação das disparidades sociais. Ou seja, a meritocracia é apresentada como um sistema justo, onde o sucesso é alcançado exclusivamente com base no mérito individual, como esforço e talento. No entanto, essa perspectiva ignora as profundas desigualdades estruturais que afetam as oportunidades e resultados educacionais.

No contexto da educação brasileira e da implementação do Itinerário Formativo Projeto de Vida na BNCC, essas desigualdades estruturais tornam-se ainda mais evidentes. A construção do projeto de vida dos estudantes é profundamente influenciada por suas condições socioeconômicas e culturais. Assim, estudantes de classes mais favorecidas têm maior acesso a recursos que podem facilitar a concretização de seus projetos de vida, como orientação vocacional de qualidade, redes de contatos influentes e oportunidades extracurriculares. Em contrapartida, estudantes de classes menos favorecidas podem encontrar obstáculos significativos que limitam suas aspirações e realizações, de modo que o discurso meritocrático pode levar os alunos à culpabilização por suas "falhas" educacionais, sem reconhecer as barreiras estruturais que enfrentam.

Para Safatle (2021):

o neoliberalismo manipula e insere valores à política social. Como sabemos, a generalização da forma-empresa no interior do corpo social abriu as portas para os indivíduos se autocompreenderem como 'empresários de si mesmos', que definem a racionalidade de suas ações a partir da lógica de investimentos e retorno de 'capitais' e que compreendem como objetos de um trabalho sobre si, tendo em vista a produção de 'inteligência emocional' e a otimização de suas competências afetivas (Safatle, 2021, p. 30).

A lógica do neoliberalismo, segundo Safatle (2021), afeta a forma como os indivíduos percebem a si mesmos, visto que a influência da generalização da forma-empresa na sociedade leva os indivíduos a se verem como "empresários de si mesmos", lógica de investimento e retorno de "capitais" que se insere na construção do Projeto de Vida, reforçando a ideia de que o sucesso individual é responsabilidade exclusiva do próprio indivíduo.

Ao relacionar a retórica do Projeto de Vida e a meritocracia, percebe-se uma complexa interação entre essas dinâmicas e as influências do neoliberalismo, já que

elas podem moldar as percepções individuais e, ao mesmo tempo, perpetuar desigualdades estruturais, dificultando a realização de uma verdadeira equidade educacional.

Ao explorar a interseção entre o Projeto de Vida na BNCC e o discurso da meritocracia, é importante examinar como esses conceitos são abordados nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas, na formação docente e no currículo. Além disso, é relevante investigar como a valorização do Projeto de Vida dos estudantes pode contribuir para uma educação mais inclusiva, equitativa e emancipatória.

A busca incessante por habilidades, embora valiosa em muitos aspectos, pode levar a uma dicotomia entre os que conseguem se adaptar rapidamente e os que ficam para trás. Aqueles em posições socioeconômicas mais altas têm maior capacidade de investir em educação continuada e desenvolvimento de habilidades, consolidando sua posição privilegiada, quadro que não apenas perpetua as desigualdades existentes, mas também mina a promessa da mobilidade social, central no discurso meritocrático.

O neoliberalismo exerce influência a formulação das políticas educacionais ao redor do mundo, por meio da promoção da livre iniciativa, minimização do papel do Estado e a crença na capacidade reguladora do mercado, segmento que explora a relação entre o neoliberalismo e a educação, delineando como esses princípios reconfiguraram o cenário educacional global. De acordo com Hypolito (2019) Com a suposta meta de melhorar a qualidade da educação, o GERM foi se constituindo com base em cinco políticas inter-relacionadas, a saber:

Padronização da educação - que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos;

Foco em disciplinas consideradas nucleares - tais como, Linguagem, Matemática e Ciências. Os exames e testes nacionais e internacionais (PISA, ENEM etc.) são baseados nessas disciplinas;

Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem - o que, como afirma Sahlberg “[...] minimiza a experimentação, reduz o uso de abordagens pedagógicas alternativas e limita a busca de riscos nas escolas e salas de aula”. As recomendações devem ser baseadas em modelos, indicadores e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem para um bom desempenho nos processos de avaliação;

Uso de modelos de gestão corporativa - modelos gerencialistas, baseados na NGP - Nova Gestão Pública, com fortes acentos no desempenho e na produtividade e despreocupação com a formação moral de desenvolvimento humano;

Políticas de accountability para as escolas - ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas -, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação (Hypólito, 2019, p. 181).

O projeto neoliberal para a educação defende a ideia de que a concorrência de mercado e a liberdade individual são fundamentais para o progresso econômico e social. Na educação, isso se traduz em uma série de práticas e políticas, incluindo a privatização de instituições educacionais, a introdução de mecanismos de mercado e a ênfase na responsabilidade individual pelo sucesso educacional.

Desde a década de 1980, muitos países adotaram políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo, o que a reforma de sistemas educacionais públicos para incorporar lógicas de mercado, sob a alcunha de que tal abordagem aumenta a eficiência e melhora a qualidade da educação. A privatização da educação expandiu-se, com um crescimento significativo no número de instituições privadas e na participação do setor privado na educação pública.

O impacto do neoliberalismo na educação se manifesta de várias formas. Há uma tendência crescente para avaliar a educação com base em resultados mensuráveis, como desempenho em testes padronizados. Além disso, a educação é cada vez mais vista como um meio para melhorar a competitividade econômica individual e nacional, com foco em habilidades e conhecimentos considerados economicamente valiosos.

Libâneo (2002) pontua a crescente orientação do currículo para habilidades técnicas e vocacionais, enfatizando que a educação neoliberal prioriza o desenvolvimento de competências práticas em detrimento do pensamento crítico, orientação excessiva para habilidades técnicas que pode ser vista como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, alinhada à lógica neoliberal que valoriza a eficiência e a produtividade. No entanto, a crítica de Libâneo (2002) ressalta que, ao priorizar apenas competências práticas, há o risco de criar uma prática educacional que negligencia a formação integral dos estudantes.

O alcance global do neoliberalismo tem afetado os sistemas educacionais em diversos contextos nacionais e culturais. Embora as manifestações específicas e o grau de influência variem, o paradigma neoliberal moldou as políticas educacionais em escala mundial, estabelecendo um quadro de competitividade, eficiência de

mercado e responsabilização individual como componentes centrais da educação contemporânea. Segundo Manzi (2022, p. 33), “é tão forte a naturalização dos valores neoliberais que parece estranho que alguém defenda o contrário”. Ou seja, os valores neoliberais se tornaram tão enraizados e aceitos na sociedade contemporânea que qualquer oposição ou crítica a essa política pode parecer incomum ou contraintuitiva. É uma reflexão interessante sobre a prevalência de certas ideologias econômicas e políticas no discurso público e na prática governamental.

Sob a influência do neoliberalismo, o papel do educador também sofreu transformações, posto que sua autonomia é restringida por um currículo mais orientado a resultados e pela avaliação baseada no desempenho dos alunos em testes padronizados, mudança que tem implicações na pedagogia, com um possível declínio na inovação educacional e na personalização do ensino, uma vez que os professores podem se sentir compelidos a “ensinar para o teste”.

Para Laval (2004), na atualidade, a autonomia do educador é restringida pelas políticas neoliberais, que promovem “uma educação que privilegia a eficiência e a prontidão para o mercado” (p.112). Nesse sentido, outra característica do neoliberalismo na educação é a crescente ênfase na flexibilidade curricular, visando preparar os alunos para um mercado de trabalho em constante mudança, o que se traduz na incorporação de habilidades técnicas e vocacionais no currículo e na promoção do empreendedorismo como competência-chave. Embora, em princípio, possa aumentar a empregabilidade dos estudantes, também levanta preocupações sobre a marginalização das artes, humanidades e ciências sociais, disciplinas relevantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e compreensão cultural.

Wiederkehr et al. (2015) afirmam que, além dos resultados encontrados em seu estudo, a crença na meritocracia escolar é uma ferramenta que justifica e permite a preservação das hierarquias de grupos mais tarde na vida. Isso sugere que a meritocracia, ao ser promovida nas escolas, pode reforçar as desigualdades sociais existentes ao invés de mitigá-las.

Particularmente, nós argumentamos que essa ideologia serve como uma forma de racionalização para os grupos de baixo status que possam vir a precisar disso para aceitar mais facilmente o lugar que terão na sociedade como sendo merecido (Wiederkehr et al., 2015).

A crítica à meritocracia escolar como apontada por Wiederkehr et al. (2015) levanta questões importantes sobre a função das instituições educacionais na reprodução de estruturas sociais. Se a escola promove a ideia de que o sucesso é puramente resultado do esforço individual, ela pode inadvertidamente ignorar as disparidades nas condições de partida dos alunos.

Alunos de contextos socioeconômicos mais favorecidos podem ter acesso a melhores recursos, apoio familiar, e ambientes de estudo mais propícios, enquanto aqueles de contextos desfavorecidos enfrentam obstáculos significativos. Assim, ao enfatizar a meritocracia sem reconhecer essas desigualdades, a escola pode legitimar a manutenção das hierarquias sociais, fazendo parecer que os resultados desiguais são justos e baseados apenas no mérito individual.

O neoliberalismo propaga a ideia de que o sucesso ou fracasso de um indivíduo depende exclusivamente de suas escolhas e esforços pessoais, desconsiderando os fatores estruturais e sociais. Na educação, isso resulta em uma ênfase maior na autodisciplina, autoaprendizagem e responsabilidade individual, o que pode levar à negligência das desigualdades sistêmicas que afetam o acesso e a qualidade da educação para diferentes grupos sociais.

Laval (2004) afirma que o neoliberalismo cria uma “ilusão de autonomia individual, onde o sucesso é atribuído à meritocracia, desconsiderando as desigualdades estruturais” (p.130). Para Libâneo (2002), tal perspectiva “ignora as barreiras socioeconômicas que impactam o acesso à educação de qualidade” (p. 97). De acordo com os estudiosos, a ênfase na meritocracia e a ilusão de autonomia individual podem desconsiderar as desigualdades estruturais e as barreiras socioeconômicas que afetam o acesso à educação de qualidade.

Ao se considerar a implementação da BNCC e o Projeto de Vida dos estudantes no contexto dessa crítica, verifica-se que as políticas educacionais têm um papel importante na reprodução ou mitigação dessas desigualdades. Se as diretrizes da BNCC forem implementadas de maneira a promover uma educação inclusiva, que considere as diferentes realidades socioeconômicas e ofereça oportunidades equitativas, isso pode representar um contraponto ao enfoque meramente meritocrático.

Entretanto, se ela não abordar as desigualdades estruturais e não considerar as barreiras socioeconômicas, corre-se o risco de perpetuar a ilusão de autonomia

individual, como apontada por Laval (2004). Nesse sentido, é preciso que as políticas educacionais, incluindo a BNCC, sejam desenhadas e executadas com sensibilidade para garantir que o Projeto de Vida dos estudantes não seja prejudicado por barreiras injustas e que as oportunidades sejam verdadeiramente acessíveis a todos, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas.

Almeida (2003) pontua que as políticas neoliberais influenciaram a redução do financiamento público para a educação, levando a uma ênfase maior na eficiência e na prestação de contas, o que resultou numa orientação curricular mais voltada para o mercado, com menos enfoque na formação humana integral.

No contexto brasileiro, essa orientação curricular voltada para o mercado pode ser particularmente problemática, dada a necessidade de abordar questões de desigualdade social e educacional. Nesse sentido, o desafio é integrar os requisitos curriculares orientados pelo mercado com uma educação que promova uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano, incluindo valores sociais, culturais e éticos.

O neoliberalismo tem moldado a educação global e nacional, redefinindo o valor, o propósito e a prática da educação. Suas influências são evidentes na ênfase em resultados mensuráveis, na preparação para o mercado de trabalho, na responsabilidade individual e na diminuição do papel do Estado. Enquanto isso apresenta certos benefícios em termos de eficiência e inovação, também levanta questões importantes sobre equidade, qualidade educacional e o papel da educação na promoção do bem-estar social e desenvolvimento cultural.

No contexto da educação brasileira, especialmente com a implementação da BNCC e do Projeto de Vida, é possível identificar essa construção ideológica. Embora o objetivo seja preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho e para a vida na sociedade contemporânea, existe o risco de perpetuar a narrativa neoliberal que enfatiza a autonomia individual e a competitividade, sem levar em consideração de maneira adequada as barreiras sociais e econômicas presentes. De acordo com Marilena Chauí,

[...] um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes,

a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças/ como de classes [...]. (Chauí, 1997, p. 43).

Chauí (1997) sugere a necessidade de uma educação crítica que desafie as narrativas ideológicas predominante, o que requer não apenas ensinar habilidades e conhecimentos, mas também capacitar os alunos a entender e questionar as estruturas sociais e econômicas que moldam suas vidas. Nesse sentido, a educação deve promover a conscientização sobre as desigualdades de classe e equipar os alunos com ferramentas para participar ativamente na busca por uma sociedade mais justa e equitativa, o que coloca em pauta a importância de reconhecer e abordar as influências ideológicas na formulação de políticas educacionais. Ao compreender a educação no contexto mais amplo das estruturas sociais e de classe, pode-se trabalhar para garantir que a educação sirva não apenas como um meio de preparação para o mercado de trabalho, mas também como um espaço para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes.

A falácia de que a desigualdade social é um fenômeno natural ou o resultado do esforço individual é um pilar do pensamento neoliberal, conforme já foi demonstrado, posto que tal visão enfatiza a autonomia do indivíduo e a meritocracia, ignorando as complexas dinâmicas sociais e econômicas em que a maioria dos estudantes brasileiros está imersa, dinâmicas que influenciam as oportunidades e os resultados na vida dessas pessoas. No contexto da educação, ignorar essa realidade pode se manifestar em políticas e práticas que privilegiam a competição e a individualidade, em detrimento de uma abordagem mais coletiva e solidária.

Nessa perspectiva, há uma ênfase excessiva em resultados individuais, como desempenho em exames e conquistas acadêmicas, sem a devida atenção às condições sociais e culturais que moldam a experiência educacional dos alunos. O Projeto de Vida, como parte da BNCC, por exemplo, promove um foco exagerado no desenvolvimento de habilidades individuais para o sucesso no mercado, sem considerar adequadamente o contexto social mais amplo em que os alunos estão inseridos. De acordo com Bock e Liebesny (2015),

A desigualdade social aparece significada como um dado natural da organização social e justificada como fruto de um esforço pessoal e/ou de uma herança familiar. Está claro para todos os sujeitos, independente de suas camadas sociais, que há uma desigualdade na

distribuição concreta de recursos em nossa sociedade. Não obstante, isso é legitimado por uma lógica centrada no sujeito, como todas as explicações fundadas no pensamento liberal: pelo esforço, pela força de vontade de cada um. Não se olha, de fato, para esse sujeito tal como ele é: constituído no mundo, em suas relações sociais. Pense-se em um sujeito abstrato, definido a partir de características e de potencialidades naturais e individuais (Bock; Liebesny 2015, s.p).

Bock e Liebesny (2015), ao explorarem as implicações sociais e educacionais do pensamento neoliberal, pontuam essa abordagem tem repercussões na formulação e implementação de políticas educacionais, especialmente em contextos como o brasileiro, onde as desigualdades sociais são acentuadas e, por vezes, até justificadas pelas próprias vítimas da falta de investimento público, o que a implementação de uma prática educacional que transcenda o foco no individualismo e reconheça integralmente a realidade social dos jovens das periferias urbanas. Ao considerar o aluno em seu contexto sociocultural específico, a educação pode desempenhar um papel central na promoção da equidade e na superação das disparidades sociais.

A aplicação da meritocracia no contexto educacional, especialmente quando direcionada aos professores e às escolas, suscita diversos questionamentos sobre sua eficácia e consequências. Freitas (2012, p. 385) discute os impactos negativos que a meritocracia pode ter sobre os educadores e o sistema educacional como um todo, destacando várias problemáticas associadas a essa abordagem.

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou as escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação (Freitas, 2012, p. 385).

A análise de Freitas (2012) levanta pontos críticos sobre a implementação da meritocracia no ambiente educacional, indicando que essa abordagem pode ser contraproducente. Penalizar professores baseando-se na premissa de que sua

principal motivação é financeira ignora os valores intrínsecos que muitos educadores possuem, como o compromisso com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a exposição pública a sanções ou aprovações pode desmoralizar a categoria, afetando a autoestima e o profissionalismo dos docentes.

Outro ponto fundamental mencionado é a inconsistência dos métodos utilizados para avaliar o mérito, que pode variar ao longo do tempo e entre diferentes modelos de análise. Isso torna as avaliações menos confiáveis e justas. Assim, Freitas (2012) observa que os estudos mostram uma ausência de impacto significativo do discurso meritocracia na melhoria do desempenho dos alunos, além de destacar as graves consequências que essa prática pode ter para a educação.

Portanto, é essencial considerar abordagens alternativas que valorizem o trabalho dos professores de maneira justa e consistente, promovendo um ambiente educacional que realmente apoie o desenvolvimento dos alunos e o bem-estar dos educadores. A reflexão sobre esses aspectos pode ajudar a formular políticas educacionais mais eficazes e equitativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Base Nacional Comum Curricular no ensino médio, sob a influência das políticas neoliberais, exige uma compreensão aprofundada das implicações educacionais e sociais do Projeto de Vida nas escolas públicas do Brasil. Nesse sentido, esta procurou abordar a origem da orientação vocacional e profissional no país, destacando sua evolução conceitual ao longo do tempo, avaliando os impactos das políticas neoliberais no currículo escolar, destacando a ênfase na eficiência de mercado, privatização e redução do papel do Estado.

O primeiro capítulo contextualizou a evolução da orientação vocacional e profissional, enquanto o segundo explorou como as políticas neoliberais influenciam o currículo, especialmente na reforma do ensino médio, relacionando a história da orientação com as mudanças recentes na economia e nas políticas educacionais. O terceiro capítulo ampliou a análise para as implicações educacionais e sociais do Projeto de Vida na BNCC, discutindo habilidades e competências propostas e o discurso de meritocracia, que impactam a orientação dos estudantes em suas trajetórias educacionais e profissionais.

O diálogo entre os capítulos reside na compreensão de que as práticas de orientação estão intrinsecamente ligadas às mudanças históricas, políticas e curriculares. A história da orientação influencia e é influenciada pelas políticas educacionais, moldando a implementação prática da orientação. A análise do Projeto de Vida na BNCC fecha o ciclo, conectando práticas educacionais contemporâneas aos fundamentos históricos e políticos que moldaram a orientação ao longo do tempo, apresentando uma visão integral e contextualizada das dinâmicas educacionais no Brasil.

O projeto de vida na BNCC tem enfatizado a formação de indivíduos autônomos capazes de tomar decisões sobre suas vidas. No entanto, esse discurso tem sido criticado por se alinhar às políticas neoliberais, que defendem que o sucesso individual resulta do esforço e mérito pessoal. Assim, o Projeto de Vida pode ser visto como um dispositivo pedagógico que visa formar sujeitos empreendedores, formação que pressupõe que os indivíduos são responsáveis por seu próprio sucesso, cabendo ao Estado criar condições para alcançar tais objetivos.

Como visto, as políticas educacionais brasileiras têm sido influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais defendem a importância da educação para o mercado de trabalho global, situando, por exemplo, o Projeto de Vida como elemento primordial para preparar estudantes para a competição internacional.

O problema é que o discurso neoliberal que orienta essa prática pode limitar sua potencialidade transformadora, instrumentalizando o Projeto de Vida para formar indivíduos que se conformam às regras do mercado, sem questionar desigualdades sociais e econômicas. A falta de recursos financeiros e humanos também pode dificultar a vivência adequada do Projeto de Vida, especialmente em escolas com menos recursos, onde estudantes de baixa renda enfrentam barreiras adicionais.

O Projeto de Vida, como componente curricular, tem potencial para promover a formação integral dos estudantes, desde que seja trabalhado de forma crítica e reflexiva para evitar a reprodução de desigualdades. As políticas neoliberais adotadas pelo Brasil refletem reformas alinhadas aos princípios de liberalização econômica, desregulamentação e privatização, reduzindo o papel do Estado na economia e serviços sociais, incluindo a educação.

As análises de Giroux (2011), Apple (2006) e Ball (2012) sublinham a importância de equilibrar a preparação para o mercado com uma educação que fomente a cidadania crítica e a igualdade social, alertando para os riscos de uma educação neoliberal que mercantiliza o conhecimento e perpetua desigualdades.

A análise da relação entre Projeto de Vida e meritocracia revelou que, em alguns casos, o projeto pode ser utilizado para reforçar a ideia de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço e mérito individual, influenciando a percepção e valorização do sucesso escolar no contexto educacional brasileiro.

A menção à orientação vocacional e profissional está vinculada ao propósito de compreender os impactos das políticas neoliberais representadas pela BNCC e pelo Itinerário Formativo Projeto de Vida no ensino médio das escolas públicas do Brasil, visto que o Projeto de Vida visa auxiliar os estudantes na reflexão sobre objetivos, interesses e habilidades, orientando suas escolhas educacionais e profissionais. No entanto, no contexto neoliberal, ele pode ser utilizado para promover a ideia de que o sucesso depende do esforço e escolha pessoal, alinhando-se ao discurso da meritocracia, razão pela qual esta pesquisa investiga como essa abordagem impacta

o ensino médio público, abordando currículos, práticas pedagógicas e a formação dos estudantes.

Nesse sentido, a relação entre orientação vocacional e profissional está diretamente relacionada ao estudo de como as políticas neoliberais, por meio da BNCC e do Projeto de Vida, estão moldando a educação pública no Brasil, especialmente no ensino médio.

Nessa etapa, a pesquisa observou que, sob políticas neoliberais, o Projeto de Vida pode ser percebido como um dispositivo pedagógico que forma indivíduos “empreendedores de si mesmos”, atribuindo ao próprio indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso, além de propor que o Estado crie condições para que os indivíduos atinjam seus objetivos, quando a dinâmica deveria ser informar os estudantes sobre as desigualdades sociais e econômicas e incentivá-los a refletir sobre suas próprias condições de vida, tornando o Projeto de Vida um instrumento potencial de emancipação.

Os resultados esperados neste estudo buscam alcançar uma compreensão mais profunda da implementação do Projeto de Vida nas escolas brasileiras e das implicações do discurso da meritocracia neste contexto, discurso na academia e os desdobramentos desse processo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASI, A., & URBINA, S. **Psychological Testing**. Prentice Hall, 1997.
- ABADE, F. L. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- ALMEIDA, M. I.; SACES, C. D.; KASSIS, R. N. Reverberações das políticas neoliberais na educação e a necessária busca de outros caminhos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 14, n. 36, p. 893-920, mai./ago. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B. **Educação e formação para o trabalho**: novas perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- ANDRADE, J. M.; MEIRA, G. R. M.; VASCONCELOS, Z. B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 3, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LRkGZ7VfFmHJbKyXz4d9WwQ/#>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Sulina, 2006.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ARROYO, M. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, M. As políticas de currículo e o neoliberalismo. *In*: **Educação escolar, currículo e neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALL, S. J. Global education *in*.: **Novas políticas educacionais e o neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BORTOLETTO, Denise. Percursos históricos da orientação educacional no Brasil e a atuação profissional nas escolas de educação básica. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 26, p. 76-86, 2017.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 1979.
- BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. *In*: BOCK, A. M. B. **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.

BOCK, A. M. B.; Liebesny, P. **Psicologia e as desigualdades sociais: um olhar crítico**. São Paulo: Vozes, 2015.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023.

BRANCO, E. P. et al. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília: Presidência da República, 1973.

BRASIL. **Lei 5564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer 3/2006 aprovado em 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Presidência da República, 2005.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, M **O que é ideologia**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CRITES, J. O. **Psicologia vocacional**. Buenos Aires: Paidós, 1974.

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

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação Psicologia**, Curitiba, v. 19, n.2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

ESPÍRITO SANTO FILHO, E.; LOPES, V. P. M.; IORA, J. A. Os reformadores empresariais da educação e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 2, p. 159-170, 2019.

FERRETI, C. J. **Educação, Trabalho e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, R.; GARCIA, J. **Projeto de vida na escola**: experiências e práticas em construção. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, L. C. Reforma do Estado e reforma da educação: consequências e alternativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 275-307, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GATTI, Bernardete A.; FINI, Maria Inês. **Avaliação e equidade na BNCC**. 2019.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, M. Orientação educacional: do ontem às pertinências do hoje. *In*: GOMES, M.; GRINSPUN, M. **Orientadores educacionais em ação**: novos tempos, novos rumos. Rio de Janeiro: Wak, p. 47-75, 2018.

GRINSPUN, M. P. S. (org.) **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRINSPUN, M. P. S. **A orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRINSPUN, M. P. S. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 13, p. 187-201, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38 n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARTINS, Pedro Eduardo Furtado. **A qualificação profissional e a sua importância no mercado de trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil (2011). A política educacional e a formação de professores. In MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] (2011). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados; p.147-167.

MAGALHAES, M. O. Relações entre personalidades vocacionais e estilos interpessoais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 2, p. 31-52, 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Os desafios do ensino da disciplina de metodologia da Pesquisa na Pós-Graduação. **Revista Meta**. v. 3, n. 9, 2011. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/99/164>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2009.

NUNES, M. F. O. et al. Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. **Aval. psicol.**, v. 7, n. 3, p.403-414, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712008000300012&script=sci_abstract. Acesso em: 12 abr. 2024.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, Papyrus, 1994.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2016.

RIBEIRO, M. A.; UVALDO, M. C. C. Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, p. 19-31, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v8n1/v8n1a03.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SANDEL, M. J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, A. R. A orientação educacional no Brasil e o orientador educacional na contemporaneidade. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 1, n. 11, p. 5-20, nov. 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/orientacao-educacional-no-brasil>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, A. Projeto de Vida na escola: uma reflexão sobre sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. **Revista Educação em Foco**, v. 11, n. 2, p. 7-15, 2021.

SILVA, A. M. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Fortaleza: Eduece, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, M. G. M.; CONRADO, N. L. D. M.; LUZ, J. N. N. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.1, n.1, p. 7-17, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1404/pdf_61. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOARES, Katya da Silva; BACZINSKI, Andrea Vieira de Moraes. A meritocracia na educação escolar brasileira. *Temas & Matizes*, 2018

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

VIEIRA, Cecília Maria et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, p.316-334, 2013

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

WIEDERKEHR, Virginie et al. Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. **Frontiers In Psychology**, [s.l.], v. 6, 2015. Frontiers Media SA.

WOUTERS, J.; SANTOS, E. A orientação educacional no Brasil e o contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria, RS. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e1784961, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195017/560662195017.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.