



9º Encontro Internacional de Política Social
16º Encontro Nacional de Política Social
Tema: A Política Social na Crise Sanitária revelando Outras Crises
Vitória (ES, Brasil), 13 a 15 de junho de 2023

Eixo: Educação e Política Social.

O Projeto de Vida no novo Ensino Médio

Alessandra Martins Constantino Cypriano¹
Asenate Rodrigues e Silva²

Resumo: Este texto busca problematizar a centralidade do componente curricular “Projeto de Vida” no novo Ensino Médio (EM), instituído pela Lei Federal nº 13.415/2017, partir de interlocuções com Hannah Arendt. Denuncia o declínio do significado ético-político da terceira etapa da educação básica brasileira decorrente do enfraquecimento da esfera pública, sob a promoção de um discurso que se diz perseguir a preparação para a vida, mas sob premissas que submetem a ação política e o trabalho ao labor, ao mesmo tempo que produz o sufocamento do outro, da diferença e da pluralidade. Entende que a disciplina apresenta um caráter meramente funcional, individualista e imediatista, de modo que os meios e os fins da educação se restringem ao empreendedorismo.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Hanna Arendt e Educação.

The Life Project within the new High School

Abstract: This text seeks to problematize the centrality of the “Life Project” curricular component in the new High School (EM), established by Federal Law nº 13.415/2017, based on dialogues with Hannah Arendt. It denounces the decline of the ethical-political meaning of the third stage of Brazilian basic education due to the weakening of the public sphere, under the promotion of a discourse that is said to pursue preparation for life, but under assumptions that subject political action and work to the labor, at the same time that it suffocates the other, difference and plurality. It understands that the discipline has a merely functional, individualistic and immediatist character, so that the means and ends of education are restricted to entrepreneurship.

Keywords: New High School. Life Project. Hanna Arendt and Education.

1. INTRODUÇÃO

A crítica contundente que Arendt faz à modernidade e à contemporaneidade evidencia possibilidades outras de interpretação do contexto em que vivemos. Se na modernidade o esquecimento da política se efetivou mediante a disseminação da violência e do terror sob o escudo de um partido único, da legalidade, da tirania e dos totalitarismos da esquerda e da direita enquanto instancias-limite

¹ Doutoranda em Educação, na linha Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação Criarte/Ufes. E-mail: alessandra.cypriano@ufes.br.

² Mestranda em Educação, na linha Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e professora do ensino fundamental da rede estadual de Cariacica/ES. Email: asenate.silva@edu.ufes.br.

derivadas da transformação da esfera pública em espaços de trocas econômicas; na contemporaneidade, o surgimento das sociedades democráticas liberais, a criação do Estado de bem-estar social (DUARTE, 2001) e a instauração de um Estado Avaliador aceleraram o processo de obscurantismo da política na medida em que a reduzira, respectivamente, à mera administração burocrática das necessidades sociais e da avaliação de resultados.

É no contexto contemporâneo dos séculos XX – em especial a partir da década de 1970, como registrou CARVALHO (2008, p. 412), inspirado em LEFORT, ao tensionar o sentido “modernizante” de reformas pedagógicas – e XXI que a retórica sobre as supostas demandas econômicas de um sistema educacional de “qualidade” se consolidou e se tornou tema recursivo na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes e nas agendas de organismos transnacionais. Assim, o ideal de uma formação escolar, sobretudo no novo EM, deve voltar-se estritamente à racionalidade técnica e instrumental do mercado. Dessa maneira, o que de fato significa preparação para a vida a partir da proposta de reforma do EM, criada em 2017, no cenário brasileiro? Na lógica em que o mercado é projetado como elemento principal, como equacionar preparação para a vida, engajamento individual e experiência política na acepção grega do termo?

A partir das contribuições de CARVALHO (2008), sugerimos que a reforma “modernizante” do EM de 2017 evidencia o aprofundamento do declínio do significado ético-político da terceira etapa da educação básica brasileira. Tal processo, em conformidade com nossas reflexões iniciais, decorre do enfraquecimento da esfera pública, haja vista a supervalorização do trabalho – como acenam os documentos oficiais (que serão explicitados mais adiante) – pela via da promoção de um discurso que se diz perseguir a preparação para a vida, mas sob premissas que submetem a ação política e o trabalho ao labor; ao mesmo tempo em que potencializa o sufocamento do outro, da diferença e da pluralidade; e, o caráter meramente funcional, individualista e imediatista atribuído à formação de jovens, de modo que os meios e os fins da educação restringem-se ao empreendedorismo e ao êxito pessoal em prol de uma nação desenvolvida economicamente.

À luz das reflexões arendtianas, observamos os terríveis perigos em que incorremos – além do processo de desumanização que já temos vivido – de desvincular

a condição humana daquilo que lhe subjaz (ou seja, a capacidade de agir, de ser, de aparecer, de expor o pensamento por meio da palavra para além do recôndito pessoal e de existir na relação com o outro, na pluralidade) da experiência política enquanto espaço de interação ética e responsável entre iguais em prol do mundo comum.

Portanto, se o mercado e o estímulo ao individualismo e à competição imperam como o centro da organização da vida humana na contemporaneidade, em detrimento de uma experiência de compartilhamento fundamentalmente participativa e de uma aposta educativa que se volte ao redescobrimto da política, estamos diante de uma grave ameaça, o que “[...] significaria dizer que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade da existência humana [...]”, (ARENDDT, 1978, p. 131).

2. CONTRIBUIÇÕES ARENDTIANAS PARA (RE) PENSAR O ENSINO MÉDIO

O ensino médio, etapa final da educação básica, “[...] terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]” (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Arendt nos desafia a pensar a educação e a interpretar o contexto atual sob outras lentes e perspectivas, de modo que ampliemos nossas possibilidades de análise rompendo com a ideia de puritanismo epistemológico e que avancemos para uma visão de política que ultrapasse o binarismo direita-esquerda. Desse modo, se do ponto de vista semântico, o verbo preparar – conforme explicita o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (LDB) sobre as finalidades do EM – agrega significados como: aparelhar, arrumar, aprontar, informar, pôr em condições adequadas, elaborar, manipular, dosar quantidades, etc., certamente esses sinônimos só têm relevância para a produção de sentido no âmbito educacional se tivermos como horizonte – a despeito da imprevisibilidade que o futuro nos reserva – a educação como prática constante de responsabilização pelo mundo comum. Isto porque tal ação impõe a nós compromissos que estão para além do simples ato de preparar alguém para, mas que requer o cuidado e amor em “[...] acolher e iniciar os jovens ao mundo tornando-os

aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública (DUARTE, 2008, p. 11).

Conforme outrora mencionado, talvez estejamos vivenciando o aprofundamento do declínio do significado ético-político do EM – deflagrado pela publicação da Lei Federal nº 13.415/2017 – porque a sociedade tem concebido o valor e a qualidade da educação com base em seu impacto econômico na vida privada do indivíduo (CARVALHO, 2008), por meio da evocação do discurso do engajamento e da responsabilidade pessoal que os jovens têm em participar da vida social por meio do trabalho. Desse modo, o sentido ético-político da educação, isto é o seu significado público, esvazia-se.

Esse esvaziamento tem se dado porque ao longo de nossa história não valorizamos e não recuperamos o sentido daquilo que é essencialmente público. CARVALHO (2008), inspirado em ARENDT, faz análises importantes e nos convida a buscar conceitos, pois eles podem desvelar, à medida que revelam suas significações, reflexões acerca dos sentidos de determinados problemas que vivenciamos na contemporaneidade. Então, o que se define por público e privado?

A noção de esfera pública arendtiana remonta à experiência política compartilhada nas *poleis*, antigas Cidades-Estados gregas; pois, além daquilo que lhe é próprio, daquilo que diz respeito a si e à manutenção da vida biológica (*idion*), o homem criou uma segunda vida, o seu *bios politikós*, ligando-o aos outros homens por meio daquilo que lhes era comum (*koinon*), ou seja, passaram a compartilhar da criação de um universo simbólico em um espaço que congregava cidadãos livres – o mundo comum. A possibilidade de pertencer a duas ordens de existência emergia como um movimento criativo fundamentalmente humano.

Nessa linha de raciocínio, o labor corresponde ao aspecto biológico, ao metabolismo do corpo e às necessidades individuais; ao passo que a fabricação humana (trabalho) se relaciona à capacidade de produção de bens materiais e simbólicos que podem permanecer no mundo comum porque transcendem à nós mesmos. Não obstante, esse mundo comum só pode sobreviver à chegada de outras gerações e ao advento de outras produções humanas se for mantida uma presença pública, uma vez que somente o público é capaz de absorver, conferir vivacidade e preservar as coisas da ruína do tempo. Portanto, os objetos, sejam eles materiais e simbólicos, criados pelos homens

não podem ser confundidos como meros objetos de consumo, mas como algo que precisa ultrapassar publicamente a sua existência.

Depreende-se que dessa experiência pública, a liberdade, enquanto fenômeno político, se confunde com a própria dimensão da existência humana que, por seu turno, consiste na ação de criar, administrar por gestos e palavras esse mundo público. Todavia, no mundo moderno ocidental, a diluição da dicotomia entre o público e o privado promoveu o surgimento de uma esfera social ao expulsar da esfera pública seu eixo central: a ação política. Assim, atividades ligadas ao labor assumem a centralidade voltando-se para a manutenção da vida e do consumo, ao mesmo tempo em que submetem a ação política ao labor. Isso significa dizer que uma atividade ligada ao âmbito do privado e da necessidade – o labor e o consumo – adquirem espaço e visibilidade no âmbito público.

Se considerarmos a centralidade da ação política e a conservação das esferas públicas e privadas, a educação assume seu sentido ético-político ao se materializar no ato de acolhimento e iniciação dos “chegantes” ao mundo já existente, à medida que compartilhamos as tradições históricas, simbólicas e materiais a que conferimos finalidades, valores e significados. Portanto, conclui CARVALHO (2008, p. 420) “[...] educação é [...] o elo entre o mundo comum e público e os novos que chegam pela natalidade”, e também:

“[...] é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1978, p. 247)

3. NOVO ENSINO MÉDIO: PREPARAÇÃO PARA A VIDA?

Na contramão dessa aposta ético-política, a LDB definiu o EM como educação básica, atribuindo-lhe uma identidade vinculada à preparação para o trabalho e à prática social com vistas ao exercício da cidadania, à progressão no trabalho, ao ingresso à universidade, além de explicitar que a esta etapa de ensino cabe o papel de

aprimorar o jovem como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Assim, para dar materialidade ao projeto político neoliberal, foram produzidos, a partir dos anos 90 e início dos anos 2000, documentos de orientação curricular – dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – associados às políticas de avaliação em larga escala. A reforma curricular nesse momento estava fundada no pressuposto de que deveria haver uma maior articulação entre demandas de formação para o mercado de trabalho e educação escolar. Recorrentemente, as proposições oficiais afirmavam que a organização curricular com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais atenderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para trabalho. Em caráter substitutivo, o desenvolvimento de competências e habilidades torna-se o centro da reorganização curricular.

No bojo dessas transformações, as discussões em torno do currículo estavam associadas ainda aos debates sobre universalização, financiamento, articulação entre ensino propedêutico e profissional e criação de novas possibilidades curriculares que propiciassem a atribuição de sentidos outros ao currículo do EM e à experiência vivida na escola pelos jovens (e adultos), considerando a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades e expectativas de seus sujeitos, bem como as demandas postas pela sociedade do século XXI.

A defesa de uma nova modalidade educacional na busca de romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil alcança algumas conquistas em 2004 e 2009 com a publicação de alguns dispositivos normativos e o EM adquire um caráter integrado. Não obstante, as dificuldades encontradas para a implementação do currículo integrado, as permanentes disputas e tensões entre distintos projetos de educação articuladas às transformações mais recentes do sistema econômico – que, por seu turno, no cenário global, têm assumido um caráter, apesar de fundamentalmente ambíguo, mais flexível, mais conservador e de maior convocação à participação social (nos moldes do mercado, evidentemente) – fora instituída a reforma do EM regulamentada pela Lei Federal nº. 13.415/2017.

Com efeito, além de outras alterações na estrutura do EM, a reforma anuncia flexibilização curricular por meio de itinerários que se desdobram em cinco eixos formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional ao mesmo tempo em que autoriza os sistemas de ensino realizarem organização curricular conforme relevância para o contexto local e possibilidades de implementação (BRASIL, 2017).

Inferimos que a nova retórica da reforma educativa que incidiu sobre o EM aponta à ideia de engajamento social defendida por BOLTANSKI e CHIAPELLO (2009). Parafraseando os autores, entendemos que, a fim de conquistar o engajamento dos jovens (e de outras faixas etárias também) para um novo “estilo de vida” no cenário contemporâneo, fez-se necessário o despontar de um “novo espírito do capitalismo” na medida em que as justificações para se submeter ao sistema precisaram sensibilizar aqueles a que elas se dirigem, ou seja, ir ao encontro de uma experiência moral da vida cotidiana e propor modelos de ação que os indivíduos possam adotar. Os motivos para o fortalecimento desse engajamento apoiam-se em argumentos vinculados: 1) ao apelo moral de um estilo de vida oriundo de uma ética protestante que articula o trabalho como vocação; 2) à caridade e ao caráter familiar ou patriarcal das relações mantidas entre empregadores e empregados; e, 3) à burocracia como modelo de gestão. A tônica dos discursos recai menos sobre o empresário individual e mais sobre a organização. Tal movimento de renovação das justificativas se deu porque, segundo BOLTANSKI e CHIAPELLO (2009), algumas justificações foram desestabilizadas pela crítica ou pela necessidade de se conquistar mais lucros.

4. O PROJETO DE VIDA EM QUESTÃO: ALGUMAS ANÁLISES

A proposta Projeto de Vida tem origem no modelo Escola da Escolha criado em Recife-PE, em 2003, pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade sem fins lucrativos criada por um grupo de empresários. O instituto define seu produto educativo como “[...] solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo, sob o ponto de vista da formação dos jovens” (ICE BRASIL, 2020). O modelo pioneiro

adotado pelo ICE ganhou força no estado de Pernambuco e se estendeu por vários estados brasileiros e ganhou relevo na reforma do EM instaurada em 2017.

A Lei Federal nº. 13.415/2017 que institui a reforma do EM e inspirada na proposta do ICE, passa a dispor os objetivos de aprendizagem dessa etapa de ensino divididos em quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) ciências humanas e sociais aplicadas. Sobre este modo de organização curricular destaca:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

As novas alterações provocadas pelo dispositivo normativo exigiram, por conseguinte, a atualização das diretrizes, e, em consequência disso, fora criado um novo documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2018, (DCNEM, 2018) que, por sua vez, passou a enfatizar:

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (DCNEM, 2018).

A divinização redundante e recorrente do trabalho sob o argumento da indissociabilidade entre qualificação educativa e prática social, passa a ser evocada por meio do protagonismo juvenil, da ideia de engajamento individual e da responsabilidade pessoal de adolescentes. Assim, adquire centralidade na versão de 2018 das diretrizes curriculares o componente curricular “Projeto de vida” – parte integrante da área diversificada do currículo do novo EM – que surge como estratégia para promover a reflexão do estudante sobre a sua trajetória escolar, sendo necessário, para tanto, considerar as dimensões pessoal, cidadã e profissional. Nessa lógica, o exercício da cidadania ativa que se caracteriza pela possibilidade de qualquer pessoa expressar seu pensamento e deliberar conjuntamente, na pluralidade, perde a concretude e se destitui de seu verdadeiro significado. “[...] é como se na invocação de seu nome e na promessa de seu efetivo exercício depositássemos todas as nossas apostas sociais e políticas” (BRAYNER, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva reducionista, formação integral passa a ser conceituada como:

“[...] desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (DCNEM, 2018, acesso em: 25 fev. 2023)

De acordo com as Diretrizes Curriculares e Operacionais para o Projeto de Vida, criada em 2020, o componente é “[...] para que o estudante encontre o caminho traçado entre quem ele é e quem ele quer ser, partindo da apropriação da história de sua vida pessoal para projetar trajetórias sobre os próprios desejos de atuação no meio em que vive e no mundo” (SEDU, 2020). Apresentado como uma proposta inovadora para o EM, a ideia é que, por meio desse elemento curricular, cada adolescente estabeleça, de maneira autônoma e responsável, um projeto de vida ligado ao exercício do trabalho e persiga a efetividade de tal projeto.

Ou seja, observamos que a responsabilidade das gerações mais velhas (e dos docentes) em face do processo educativo é transferida, anacronicamente, aos jovens sem que lhes seja oferecida a possibilidade de vivenciar na escola, enquanto espaço pré-político, a experiência coletiva de formular juízos e de exercitar o pensamento e a fala como modos de atribuírem sentido ao que se passa no mundo. Eis aí um processo de compartilhamento dos símbolos culturais que é transmitido aos mais jovens, aos “chegantes” ao mundo (informação verbal) .

Portanto, ressaltamos que essa percepção de projeto educativo alinha-se às lógicas da supremacia do mercado, do trabalho, do consumo, e impõe um direcionamento voltado ao empreendedorismo, compreendido como capacidade em identificar problemas e oportunidades, desenvolver soluções e investir recursos na criação de algo positivo para a sociedade. Concebemos que esse processo evidencia o esvaziamento do sentido da educação e da própria produção da condição humana, pois esse movimento reformador levado a cabo pela Lei Federal nº 13.415/2017 “[...] deixa patente que concebemos nossa atividade produtiva como um modo de perpetuar o ciclo da vida, uma luta pela sobrevivência – ou uma forma de gerar a opulência do consumo – e nada mais” CARVALHO (2008, p. 418).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Federal nº. 13.415/2017 foi construída de forma aligeirada e sem participação social. O aspecto central do discurso em torno rapidez que exigia a reforma se fundamentou na urgência da necessidade da “qualidade” da educação do EM. E se, para uns, ‘educação de qualidade’ deve produzir a aquisição de diferentes ‘competências’ que tornarão os estudantes trabalhadores esforçados; para outros, líderes sindicais empenhados, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes (CARVALHO, 2013); ARENDT (1978) nos convida a pensar a educação como um ato de amor ao mundo, de responsabilidade pelos novos que nele chegam e habitam. Pois, pela educação podemos decidir se amamos os jovens o bastante para não expulsá-los de nosso mundo ou deixá-los à mercê de si próprios, de modo que não consigam desempenhar a tarefa de renovar um mundo comum.

Nessa linha de raciocínio, os ideais do Projeto de Vida se aproximam dos modos de conceber a “qualidade” educacional – citado por CARVALHO (2013) – na preparação do jovem para o mercado de trabalho nos moldes da sociedade capitalista. Percebe-se com isso que as competências são medidas “[...] portanto, pela eficácia dos resultados” (CARVALHO, 2013, p. 91). Todavia, para além disso, a ideia de engajamento evocada na reforma do EM de 2017 engloba não somente as perspectivas de qualidade assinaladas por CARVALHO (2013), mas incorpora as justificativas no “novo espírito do capitalismo” às tais concepções de “qualidade” existentes. Eis o que sugerimos como um elemento que parece contribuir para o aprofundamento do declínio do significado ético-político da terceira etapa da educação básica brasileira.

O currículo do novo EM apresenta no Projeto de Vida o elemento mais potente para a formação de estudantes autônomos e protagonistas da sua própria história, mas, além de não reconhecer a dimensão pré-política da escola – por assumir outra aposta ético-política – ignora a centralidade da ação política no seio da esfera pública. Além disso, o aspecto preocupante dessa concepção de educação, segundo Carvalho (2008), é que um dos âmbitos da atividade humana – o labor e seus produtos, cujo destino é o consumo no ciclo vital – tem dominado os âmbitos do trabalho e da ação. Logo, a produção para o consumo ganha relevo em detrimento do âmbito da

criação de obras. E a supremacia do labor, da produtividade e do consumo nas metas educacionais não implica o abandono da retórica alicerçada na formação do “cidadão”.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília (DF), 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003_8&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 dez. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília (DF), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 de dez 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília (DF), 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 29 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 29 dez. 2020.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 89, n. 233, p. 411-424, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3705/3442>. Acesso em: 27 dez. 2022.

DUARTE, André. **Hannah Arendt e a modernidade**: esquecimento e redescoberta da política. Trans/Form/Ação, São Paulo, v.24, n.1, p.249-272, jan./dez. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a17.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

ESPIRÍTO SANTO (Estado). **Projeto de Lei Complementar nº 4/2015**. Dispõe sobre a implantação do “Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único” no Estado, denominado "Escola Viva". Disponível em:

<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/PLC/PLC42015.e...docx>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ESPIRÍTO SANTO (Estado). **Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020**. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/diretrizes%20operacionais-2ed-final.pdf>. Acesso em: 23. dez 2020.