

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 05 - Sociologia na Educação Básica

Novo Ensino Médio e Modelos Educacionais: Impressões acerca do componente Projeto de Vida

Maria Eduarda Pereira Bernardo¹

Alessandro Alves da Silva²

Renata Oliveira dos Santos³

INTRODUÇÃO

A implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), tem produzido mudanças estruturais na organização curricular das escolas brasileiras e impactado a atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente nas Ciências Humanas. No estado do Paraná há, concomitantemente, a adoção de novos modelos de gestão escolar, incluindo formatos de administração privatizada (Lei nº 22.006/2024 e Decreto nº 7.235/2024), reforçando uma lógica orientada por metas, indicadores de desempenho e controle sistemático dos resultados. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar o componente curricular “Projeto de Vida”, a partir de uma comparação entre sua implementação em duas instituições escolares distintas: uma organizada sob o regime de educação em tempo integral e outra vinculada ao programa “Parceiro da Escola”, no qual uma empresa é contratada pelo Estado para gerir a dimensão administrativa da escola.

¹ Graduanda em Ciências Sociais, pibidiana, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e mb20181998@gmail.com.

² Graduando em Ciências Sociais, pibidiano, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e alessandro.as_@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, Docente na Universidade Estadual de Maringá e rosantos@uem.br.

A pesquisa foi desenvolvida entre abril de 2025 e abril de 2026 ao longo de nossa participação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Maringá e fez o uso da etnografia escolar, segundo a abordagem de Elsie Rockwell (2009), e da observação participante proposta por Michael Angrosino (2009), durante as aulas de Projeto de Vida e Sociologia, nas conversas com professores supervisores/as e nas interações com os /a alunos/a. Com isso, foi possível, também, registrar percepções sobre o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida e sobre o espaço destinado à Sociologia no novo arranjo curricular.

A redução da carga horária de Sociologia deslocou parte das atividades do PIBID para o componente Projeto de Vida, cuja proposta curricular enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, planejamento individual e orientação para o mundo do trabalho (BRAGGIO; SILVA, 2023). Contudo, nas duas escolas observadas, verificou-se que o componente apresenta fragilidades semelhantes: baixo engajamento discente, ausência de avaliação sistemática e escasso embasamento científico nas atividades propostas. As aulas tendem a priorizar relatos individuais e reflexões subjetivas, frequentemente desarticuladas de análises estruturais mais amplas e com excessiva carga psicoemocional para o docente.

Apesar dessas convergências, a comparação entre os diferentes formatos escolares aponta para particularidades que serão analisadas. Na escola de gestão integral, observam-se tensões relacionadas às condições materiais e às desigualdades sociais que atravessam as experiências dos estudantes, impactando a recepção e a visão do componente Projeto de Vida. No caso da escola parte do Projeto “Parceiro da Escola” nota-se a introdução de mecanismos mais sistemáticos de padronização pedagógica e de acompanhamento do cumprimento curricular. Considerando que se trata de uma transição recente, os efeitos dessa reconfiguração ainda demandam investigação mais aprofundada; contudo, levanta-se a hipótese de que a centralidade conferida ao desempenho em avaliações externas e a indicadores institucionais, já presente de certa forma na escola pública regular, possa tensionar o espaço destinado a abordagens críticas e investigativas, como a proposta por Jean Lave (2022) com sua Aprendizagem Situada.

No contexto paranaense, os novos modelos educacionais, em especial, da parceria público e privado (Cunha, 2007; Frigotto, 2011) reforçam uma racionalidade gerencial que aproxima a escola de parâmetros empresariais. Tal orientação dialoga com uma concepção de educação voltada à formação de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, o que impacta o lugar das Ciências Sociais no currículo. A ênfase em competências

socioemocionais e trajetórias individuais, característica do Projeto de Vida, pode contribuir para a individualização de problemas, enevoando debates sobre desigualdade, cidadania e direitos sociais.

A inserção na escola na condição de pibidiano(a) possibilita compreender que o PIBID, mais do que um programa voltado à iniciação à docência, configura-se também como um espaço privilegiado de observação e reflexão acerca das múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, conclui-se que a análise comparativa entre diferentes formatos institucionais permite evidenciar como as reformas educacionais implementadas no estado do Paraná têm reconfigurado as dinâmicas escolares, incidindo diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e as práticas docentes.

ESCOLA INTEGRAL E PROGRAMA PARCEIROS DA ESCOLA NO PARANÁ

Sob esse enquadramento sociopolítico, a gestão de Ratinho Júnior no Paraná lançou, em 2022, o Projeto Parceiros da Escola (Edital nº 02/2022). A iniciativa concede a organizações privadas a gestão administrativa e financeira de instituições de ensino da rede pública, sob o argumento de otimizar a qualidade educacional. Justifica-se tal medida pela suposta dificuldade em cumprir as metas estabelecidas na Lei Estadual nº 18.492/2015 (Paraná, 2015), que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025.

Nesse modelo, a autonomia da gestão escolar é transferida ao setor privado, permitindo que as empresas gerenciem desde a manutenção infraestrutural até a contratação de pessoal administrativo. A implementação deste programa ocorre de forma concomitante à expansão das Escolas em Tempo Integral no estado, criando um cenário de 'dupla pressão' sobre a rede pública. Embora a jornada ampliada seja, em tese, um avanço pedagógico previsto no PEE, no Paraná ela tem sido instrumentalizada como porta de entrada para a lógica do setor privado.

Ao vincular a gestão dessas unidades a parceiros empresariais, o Estado converte a escola integral — que deveria ser um espaço de formação humana ampliada — em um modelo de eficiência técnica mensurável por metas de mercado. Já a escola parceira torna-se, assim, um laboratório de gestão corporativa onde o direito à educação é condicionado à performance financeira e administrativa da entidade gestora.

Essa configuração ratifica os processos de erosão do Estado descritos anteriormente, nos quais o público é capturado pelo privado sob o manto da 'modernização'. Ao delegar a

gestão para o Programa Parceiros da Escola, o governo paranaense abdicou da soberania sobre a execução da política educacional, submetendo o cotidiano escolar à lógica do lucro e da redução de custos característica do capitalismo informacional. O resultado é uma fragmentação da identidade da escola pública: enquanto o Estado mantém formalmente a responsabilidade pedagógica, a infraestrutura e a força de trabalho são geridas por empresas, consolidando uma privatização branca que desvirtua o papel social da educação em favor dos interesses dos reformadores empresariais (Adrião *et al*, 2025).

A presente pesquisa centra-se na análise de dois cenários distintos que coexistem na rede pública paranaense: o primeiro colégio caracteriza-se como uma instituição de tempo integral totalmente pública, onde a gestão pedagógica e administrativa permanece sob a égide do Estado; o segundo, por sua vez, configura-se como um colégio de tempo parcial com gestão privatizada pelo Programa Parceiros da Escola. Essa dualidade de objetos de estudo permite observar, na prática, o processo de erosão do Estado mencionado anteriormente. Enquanto a primeira unidade mantém o modelo tradicional de dever estatal direto (Brasil, 1988), a segunda materializa a fragmentação da soberania pública, onde a gestão administrativa e financeira é delegada a entes privados.

O contraste entre essas duas realidades revela como a lógica do mercado, focada em metas e eficiência empresarial, tensiona o cotidiano escolar e redefine o conceito de educação pública no estado, transformando-a em um campo de disputa entre o direito social e o serviço mercantilizado. Posteriormente os campos estarão melhor qualificados.

NOVO ENSINO MÉDIO: SOCIOLOGIA E PROJETO DE VIDA

A reforma do Ensino Médio, oficializada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), consolidou a reestruturação curricular necessária para a plena vigência da lógica mercantil na educação pública. Ao instituir os 'itinerários formativos' e flexibilizar a carga horária, a legislação abriu brechas para que parte da formação escolar fosse transferida a entidades privadas, sob a justificativa de uma suposta 'liberdade de escolha' do estudante.

No Paraná, essa implementação foi acompanhada por uma célere digitalização do ensino e pela padronização de materiais didáticos via plataformas, o que, na prática, submete o currículo às diretrizes de grupos empresariais e institutos que prestam consultoria ao Estado, distanciando a formação básica do caráter humanista e científico previsto no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Nessa conjuntura, o Novo Ensino Médio atua como o elo que amarra a gestão privatizada e a precarização do trabalho docente às necessidades do capital informacional. A fragmentação do saber, imposta pelo NEM, reduz a formação das camadas populares a um treinamento para competências socioemocionais e técnicas de baixa complexidade, atendendo ao dilema do capital apontado por Freitas (2014), seja, educar para o mercado sem despertar a consciência crítica.

Assim, o Paraná torna-se um cenário de vanguarda dessa reforma, onde a 'escola integral' e a 'escola parceira' converte-se em espaços de execução de um projeto educativo que, embora financiado pelo fundo público, serve estritamente ao fortalecimento do setor privado e à consolidação de uma cidadania limitada pela produtividade econômica.

Nesse cenário de reconfiguração do Ensino Médio, um dos elementos que mais evidencia as mudanças em curso é o componente Projeto de Vida. Conforme apontam Braggio e Silva (2023), trata-se de um eixo que passa a ocupar posição central na organização curricular, sendo incorporado à BNCC e às diretrizes do Novo Ensino Médio como parte estruturante da formação dos estudantes.

As autoras chamam atenção para o fato de que o Projeto de Vida não tem origem propriamente no campo educacional, sendo inicialmente formulado em outros campos, especialmente na psicologia, tendo sido posteriormente incorporado às políticas educacionais. Essa incorporação, no entanto, não ocorre de maneira neutra ou meramente técnica. Pelo contrário, ela reflete disputas em torno do sentido da formação escolar e revela a influência de diferentes interesses sociais e econômicos na definição do currículo (BRAGGIO; SILVA, 2023).

Na prática, o Projeto de Vida orienta a formação dos estudantes a partir de uma lógica que enfatiza o planejamento individual, a tomada de decisões pessoais e a construção de trajetórias profissionais e existenciais. Embora, à primeira vista, essa proposta possa parecer voltada ao fortalecimento da autonomia dos jovens, as análises críticas indicam que ela também pode reforçar uma responsabilização excessiva do indivíduo por seu próprio percurso, deslocando para o plano pessoal questões que são, em grande medida, estruturais e sociais.

Nesse sentido, Braggio e Silva (2023) destacam que o componente se articula a uma racionalidade que aproxima a educação dos princípios do campo econômico, especialmente ao valorizar noções como adaptabilidade, empregabilidade e empreendedorismo de si. Assim, a formação escolar passa a incorporar expectativas de gestão individual da vida, o que

contribui para a redução do espaço destinado a uma formação mais ampla, crítica e centrada no conhecimento científico.

Esse movimento se torna ainda mais significativo quando observado em articulação com os processos de plataformização da educação largamente expandidos durante a implementação das alterações recentes nos marcos legais. Em muitos contextos, o Projeto de Vida não se materializa apenas como um debate pedagógico em sala de aula, sendo também estruturado por materiais padronizados, roteiros pré-definidos e plataformas digitais que orientam atividades e intervenções. Isso tende a reduzir a autonomia docente e a uniformizar práticas pedagógicas, reforçando a lógica de padronização curricular (BARBOSA; ALVES, 2023).

Além disso, ao ser incorporado como componente curricular, o Projeto de Vida contribui para uma mudança mais ampla na função social da escola. Em vez de um espaço prioritariamente voltado à socialização do conhecimento e à formação crítica, observa-se uma ênfase crescente na preparação dos estudantes para trajetórias individuais de inserção social e profissional. Essa mudança, como indicam Braggio e Silva (2023), está relacionada a interferências do campo econômico na formulação das políticas educacionais e à consolidação de uma visão de educação mais alinhada às demandas do mercado.

Quando analisado em conjunto com a Reforma do Ensino Médio e com os processos de plataformização, o Projeto de Vida aparece como parte de uma engrenagem mais ampla de reorganização da educação básica. Essa engrenagem combina novos dispositivos curriculares, tecnologias educacionais e formas de gestão que, articuladas, tendem a redefinir o trabalho docente, o papel do estudante e os próprios sentidos da escolarização.

Assim, mais do que um componente isolado, o Projeto de Vida pode ser compreendido como um elemento que expressa as tensões contemporâneas da educação brasileira: entre formação crítica e adaptação, entre autonomia e responsabilização individual, entre educação pública e racionalidade de mercado. A fim de analisar os efeitos práticos de tais mudanças legais e administrativas do Estado no dia a dia das escolas foi realizada uma etnografia escolar calcada nos princípios da observação participante. Com mais de um ano de observação das aulas de Projeto de Vida e contato com os professores e alunos do componente curricular.

A etnografia escolar é uma abordagem que vai além da descrição de eventos, buscando revelar a complexidade do cotidiano educativo e suas redes de significados tecidas por professoras, alunos, funcionários e gestores. Ao adotar a perspectiva etnográfica, é possível se aprofundar na cultura da escola buscando compreender como as políticas

macroestruturais, como o Novo Ensino Médio e a gestão privatizada são reinterpretadas e vivenciadas no microsistema escolar. Como sustenta Rockwell (2009), a etnografia não é apenas uma técnica, mas um modo de olhar que permite documentar o "não documentado", revelando as resistências, as adaptações e a produção de sentidos que ocorrem dentro do espaço institucional.

Complementarmente, a observação participante, que para Angrosino (2009) fundamenta-se na presença física e prolongada no campo, possibilitando que o pesquisador compreenda os fenômenos a partir da interação direta com o ambiente, transformando a vivência em dado científico rigoroso, é o instrumento central dessa imersão, exigindo do investigador um equilíbrio entre o envolvimento nas atividades cotidianas e o distanciamento analítico demandado pela pesquisa. No contexto desta pesquisa, esse método permite captar os pormenores da gestão no colégio de tempo integral e no colégio de gestão parceira, observando como a presença do setor privado altera as dinâmicas de trabalho e a convivência escolar.

CAMPO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROJETO DE VIDA

Como exposto anteriormente, a pesquisa foi realizada em dois colégios estaduais do Paraná, sendo um integral e de gestão 100% pública e outro de tempo parcial com gestão de Parceiros da Escola. Ambos os colégios integram o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ou seja, em tese já estão inseridos no mundo da pesquisa acadêmica, estando habituados a receber estudantes pesquisadores. O trabalho de campo, inicialmente, se caracterizaria por uma imersão nas aulas de projeto de vida, nas interações entre os alunos e na dinâmica das aulas.

No entanto, as dificuldades de acesso que foram enfrentadas na escola sob gestão parceira remodelaram a pesquisa. Inicialmente a ideia era fazer rodas de conversa com os estudantes para entender como eles apreendem o componente curricular Projeto de Vida, além de acompanhar as aulas. No colégio de gestão 100% pública foi totalmente possível realizar as rodas de conversa, mas no caso do colégio com gestão parceira a entrada dos pesquisadores na escola foi barrada. Não diretamente, mas com a criação de empecilhos e necessidades burocráticas que não se apresentaram na escola com gestão 100% pública, como grande demora nos retornos, respostas evasivas e, no fim, ausência de respostas, além de exigências como comunicar à instâncias superiores sobre a realização dessa atividade de campo mais

direcionada, apesar da informação reiterada de que tal atividade integrava as atividades do PIBID e tinham grande relevância, inclusive para que a gestão possa melhorar seu desempenho baseada em fatos.

Com isso em mente, e também com o resultado muito alinhado entre as percepções dos alunos e dos professores quanto ao componente, identificado em trabalho anterior similar realizado na escola integral que também serve de campo para o presente trabalho, optou-se por focar na percepção dos professores que ministram o componente Projeto de Vida, como eles interagem com as determinações vindas da Secretaria de Estado da Educação (SEED), como suas formações influenciam na forma como lidam com o componente. Os excertos e percepções são de conversas em sala de aula, nas salas de professores/hora atividade e em conversas informais pelo WhatsApp, enquanto “campo expandido”.

Isso posto, a análise das interações e discursos colhidos em campo não se limita a uma verificação de conteúdos, mas fundamenta-se na concepção de aprendizado como uma prática social. Para tanto, utilizamos como base teórica a obra “Aprendizagem situada: participação periférica legitimada”, das autoridades no tema Jean Lave e Etienne Wenger (2022).

Segundo o texto, o aprendizado não é um processo isolado de aquisição de informações, mas uma atividade situada, indissociável do contexto e da cultura em que ocorre. Sob essa ótica, a escola é compreendida como uma "comunidade de prática", onde o estudante deveria transitar de uma participação periférica para uma participação plena e consciente na construção de sua própria identidade e futuro.

No entanto, o que a imersão etnográfica revela é uma tensão estrutural entre essa necessidade de aprendizado situado e as imposições da gestão atual. Ao confrontarmos as percepções de campo dos docentes, assim como as nossas, com os conceitos de Lave e Wenger (2022), observamos como a racionalidade gerencial da Secretaria de Educação e a interferência da gestão parceira operam uma ruptura nas comunidades de prática escolares, basilares para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem. A centralidade nas métricas e na "plataformização" pedagógica acaba por converter o Projeto de Vida, que deveria ser o ápice da subjetividade e do engajamento social do aluno, em um componente fragmentado, onde o tempo do amadurecimento é atropelado pela urgência dos indicadores quantitativos. É a partir desse conflito entre o "aprender a ser" e o "cumprir a meta" que as percepções docentes a seguir ganham relevância analítica.

A experiência relatada pelos docentes acompanhados, assim como as percepções dos pibidianos, revelam uma colisão frontal entre o que Jean Lave (2022) define como uma

estrutura ideal de aprendizado e a realidade imposta pelo Novo Ensino Médio no Paraná. Para Lave (2022), o aprendizado é situado: ele não acontece no vácuo, mas através da "participação social" em uma comunidade real. Ambos os professores apontaram durante as interações que a disciplina de Projeto de Vida (PV) é como uma "ilha isolada", demonstrando claramente a ruptura dessa estrutura citada como essencial por Lave (2022).

Outra onipresença durante o trabalho de campo foi a "gestão por números", num processo em que os índices suprimem o tempo e o processo de aprendizagem. Tal fato é evidenciado pelo uso extensivo de plataformas, foco em provas externas que mensuram a “qualidade” quantitativa das escolas. Esse processo é percebido tanto na escola integral 100% pública, em que a estrutura do currículo (que conta com aulas preparatórias para o vestibular, além de 3 aulas de Projeto de Vida por semana, e é claro a enorme carga de português e matemática que compõe os índices) é voltada para desempenho em vestibulares, na Prova Paraná, etc. Ao passo que na escola parcial com gestão “parceira” o currículo também prioriza disciplinas que compõem os índices, além de foco em vestibulares, controle assíduo de frequência e enorme carga de supervisão.

Apesar da aparente contradição entre os modelos privatizado e público de gestão administrativa, ambas as escolas perseguem as mesmas métricas. Porém, por motivações diferentes: no caso do colégio “parceiro” para demonstrar que o modelo entrega melhores resultados com menores custos; já no caso do colégio integral a busca por tais métricas cumpre função oposta, seja, assegurar que o colégio continue público, a partir da demonstração de resultados. Ou seja, os processos demonstrados acima de privatização da educação ficam patentes e se impõem, mesmo em escolas 100% públicas. A lógica mercadológica engloba todo o setor educacional, em diferentes medidas. Tal fato se demonstra por reportagem feita no colégio 100% público após ótimo desempenho no vestibular local e também nas provas externas do Governo do Paraná.

Segundo a teoria do Aprendizado Situado, aprender exige tempo para a imersão e para a "negociação de significados". No entanto, a gestão no Paraná (especialmente o modelo "Parceiro da Escola") opera sob uma lógica de eficiência técnica e metas quantitativas. O resultado observado nos docentes é um alto nível de cansaço e pressão das plataformas, em que o ambiente escolar deixa de ser um espaço de troca humana para se tornar uma linha de montagem de dados e parâmetros. Os docentes acompanhados, que se vêem como "mentores de subjetividades" no componente Projeto de Vida, precisam lutar contra a própria estrutura

administrativa para garantir que o "sonho" do aluno não seja apenas um indicador de desempenho.

O processo paulatino de privatização, por partes, e a influência de grupos como a Fundação Lemann, que promovem uma padronização pedagógica é profundamente perceptível no dia a dia escolar, especialmente nos modelos prontos que a Secretaria de Educação disponibiliza. O relato docente confirma essa tensão: utiliza-se o material padronizado por obrigação, “fazendo a diferença” apenas quando consegue subverter o conteúdo para gerar reflexão real. Isso mostra que a soberania pedagógica está sendo delegada a plataformas digitais, esvaziando o papel do professor, que passa a ser apenas um tradutor dos conteúdos. A adaptação dos materiais, segundo relato docente, seria o ideal. Porém o volume crescente de trabalho burocrático e de plataformas inviabiliza adequações mais pormenorizadas. O material é, pela própria lógica de funcionamento da estrutura administrativa, de certa forma, compulsório.

Como Lave e Wenger (2022) argumentam, o mestre deve facilitar a entrada do aluno em uma prática social autêntica; mas, no modelo atual, o professor é empurrado para ser um mero executor de roteiros, enquanto os alunos, percebendo a falta de conexão com a realidade, acabam vendo a disciplina como uma carga horária burocrática, em que a reflexão é possível a partir do malabarismo do docente que ministra o componente Projeto de Vida. Sua excessiva subjetividade, a ausência de critério avaliativo claro, a maneira rasa e pouco pensada pedagogicamente com que são desenvolvidos os materiais padronizados da Secretaria de Educação.

A exaustão docente fica evidente no desejo do professor de mudar a estrutura: ele pede mais tempo e o retorno da Filosofia, Sociologia, História e Geografia, além de Química, Biologia que não constam em alguns itinerários. O modelo de gestão atual, focado na "adaptabilidade ao mercado", retira do aluno o direito ao pensamento crítico e ao erro — elementos essenciais para o aprendizado real, segundo Lave e Wenger (2022). Em suma, o meio escolar foi alterado de tal forma que o sucesso hoje é medido por plataformas e frequência, enquanto o verdadeiro projeto de vida do estudante é atropelado pela necessidade de manter os números da escola em níveis "produtivos".

CONCLUSÃO

A análise do componente curricular Projeto de Vida, articulada às transformações promovidas pelo Novo Ensino Médio e aos novos modelos de gestão escolar no estado do Paraná, evidencia um processo mais amplo de reconfiguração da educação pública. A redução do espaço destinado às Ciências Humanas, especialmente à Sociologia, e o deslocamento de práticas pedagógicas para componentes de caráter mais flexível revelam não apenas mudanças curriculares, mas também alterações no próprio sentido da formação escolar.

A centralidade atribuída ao Projeto de Vida, associada à ênfase em competências socioemocionais, planejamento individual e adaptação ao mercado de trabalho, indica uma inflexão na função social da escola, que passa a privilegiar trajetórias individualizadas em detrimento de abordagens críticas e coletivas. Esse movimento se intensifica quando articulado a modelos de gestão orientados por metas e indicadores, como observado no Programa Parceiros da Escola, nos quais a lógica gerencial tende a padronizar práticas pedagógicas e a restringir a autonomia docente.

A análise comparativa entre os dois contextos investigados demonstra que, embora operem sob formatos institucionais distintos, ambos estão inseridos em uma mesma racionalidade educacional, marcada pela centralidade do desempenho, pela plataformização do ensino e pela incorporação de princípios do mercado na organização escolar. Nesse cenário, o componente Projeto de Vida revela-se tensionado entre sua proposta formativa e as condições concretas de sua implementação, frequentemente resultando em práticas fragmentadas, com baixo engajamento discente e limitada articulação com o conhecimento científico.

Por fim, a experiência no âmbito do PIBID evidencia a importância desse programa como espaço de formação docente e de análise crítica das políticas educacionais, permitindo compreender, a partir da vivência no cotidiano escolar, como as reformas são apropriadas, tensionadas e, por vezes, ressignificadas pelos sujeitos envolvidos. Assim, reafirma-se a necessidade de refletir sobre os rumos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que diz respeito à garantia de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; BERTAGNA, Regiane Helena. Mapeamento da privatização da educação pública no Brasil: contribuição metodológica aos estudos em política educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, p. e293854, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc293854>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio: entre a formação humana e a empregabilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. e023041, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.
- CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- FONSECA, M. G. O.; RUPPEL, J. F. I.; LIMA, M. F. A privatização da Educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e93643, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.93643>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.

1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000300013>. Acesso em: 21 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso em: 21 abr. 2026.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada**: participação periférica legitimada. Tradução de Adriano Scandolaro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. 118 p. (Coleção Educação).

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. In: WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2006. v. 1, p. 81-139.

PARANÁ. **Decreto nº 7.235, de 3 de setembro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024, que institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Governo do Estado, 2024. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=337085>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PARANÁ. **Edital nº 02/2022 - GS/SEED**. Credenciamento de empresas para o Projeto Parceiro da Escola. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em:
<https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/licitacoes/credenciamento>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2015. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=142416>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PARANÁ. **Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola, a ser desenvolvido nas instituições da rede estadual de ensino de educação básica do Paraná. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2024. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=330997>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.