

## TESSITURAS DO ENSINO MÉDIO NO TOCANTINS: PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

### SOME FEATURES OF SECONDARY SCHOOL IN TOCANTINS, BRAZIL: LIFE PROJECT IN INDIGENOUS EDUCATION

Geraldo Alves Lima<sup>1</sup>

Poliana Alves<sup>2</sup>

#### RESUMO

A pesquisa investiga a realidade do ensino médio e do componente curricular Projeto de Vida sob a ótica das políticas públicas educacionais. Seus objetivos específicos são: contextualizar a legislação relacionada ao Projeto de Vida, listar os conceitos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e analisar o material didático adotado pela Rede Estadual de Educação para esse componente curricular no ensino médio. A metodologia adotada é caracterizada como aplicada e conduzida por meio de pesquisa bibliográfica. Adota-se uma perspectiva qualitativa, reconhecendo a interação dinâmica entre o contexto real e os sujeitos envolvidos. Além disso, é uma pesquisa exploratória, fundamentada na análise da legislação educacional vigente e de materiais já publicados, visando à obtenção de embasamento teórico. Este estudo se apoia nas contribuições de diversos autores que discutem as transformações nas políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio, bem como em documentos legais e diretrizes educacionais, como a LDB (Lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014), o Plano Estadual de Educação do Tocantins (Lei nº 2977/2015), a Lei nº 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o Documento Curricular Nacional do Novo Ensino Médio (DCNEM) de 2018 e o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO) de 2022. Os resultados da pesquisa destacam questões relevantes sobre o ensino médio e as mudanças decorrentes da implementação da Lei nº 13.415/2017 no contexto curricular da educação escolar indígena. A análise do material adotado para o Projeto de Vida no ensino médio no Tocantins revelou uma falta de representatividade da identidade indígena. Apesar dos desafios na produção de conteúdo inclusivo, é essencial ampliar as vozes e perspectivas, valorizando as particularidades de cada região.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Projeto de Vida; Políticas Públicas Educacionais.

#### ABSTRACT

This study investigates the high school's curricular component Life Project from the perspective of public educational policies, in Brazil. Our specific objectives are: to

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade Uninassau-Palmas. Mestre em Administração, comunicação e Educação. Universidade São Marcos-SP e mestrando em filosofia PROFILO -UFT.

<sup>2</sup> Professora efetiva da Rede Pública do Estado do Tocantins. Mestra em Letras, oriunda do PPGLetras da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

contextualize the legislation related to the Life Project, to list the concepts present in the Common Core Curriculum (BNCC, in Portuguese), and to analyze the teaching material used by the State Education Network for this curricular component in high school. The research methodology is characterized as applied and conducted through bibliographic research. A qualitative perspective is adopted, recognizing the dynamic interaction between the real context and the subjects involved. Furthermore, it is an exploratory study that analyzes current educational legislation and published materials, aiming to obtain a theoretical basis. This research is based on the contributions of several authors who discuss transformations in public policies related to Secondary Education, as well as on legal documents and educational guidelines, such as the LDB (Law n. 9394/96), the National Education Plan (Law n. 13005 /2014), the Tocantins State Education Plan (Law n. 2977/2015), Law n. 13415/2017, which institutes the High School Reform, the Common Core Curriculum (BNCC) of 2018, the National Curriculum Document of the New Secondary Education (DCNEM) of 2018, and the Curriculum Document of the Territory of Tocantins (DCT-TO) of 2022. Our results highlight relevant issues about secondary education and the changes resulting from the implementation of Law n. 13415/2017 in the curricular context of indigenous school education. The analysis of the teaching material used for the Life Project in high school in Tocantins revealed a lack of representation of indigenous identity. Despite the challenges in producing inclusive content, it is essential to expand voices and perspectives, valuing the particularities of each region.

**Keywords:** High School; Life Project; Educational Public Policies.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as instituições escolares vêm sofrendo com transformações que se intensificaram a partir dos anos de 1990 com as reformas educacionais e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96. No decorrer dos anos foram sendo adotadas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa diversidade de experiências na gestão da educação e no cenário educacional das políticas públicas e, conseqüentemente, na comunidade escolar.

Por meio da análise da realidade educacional do ensino médio no Tocantins e com base nas premissas apresentadas, reconhecendo que as políticas públicas educacionais desempenham um papel central na organização da estrutura educacional, da escola e dos atores sociais envolvidos, propomos, neste estudo, uma discussão sobre as políticas educacionais direcionadas ao ensino médio e ao componente curricular Projeto de Vida no contexto da educação indígena.

Este texto visa elucidar a realidade do ensino médio e do componente curricular Projeto de Vida, e a partir disso, propõe-se como objetivos específicos: contextualizar

a legislação pertinente relacionada ao componente curricular projeto de vida; listar os conceitos de projeto de vida contextualizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e analisar o material didático adotado no componente curricular projeto de vida pela Rede Estadual de Educação na etapa do ensino médio.

Inicialmente, a metodologia adotada delimita-se aos objetivos propostos, com a intencionalidade de aproximar-se da realidade social no que tange à educação. Realidade entendida em seu sentido amplo, envolvendo o homem, suas histórias, a sociedade e suas transformações, assim como suas influências no processo da educação. Para Gil (2009, p. 26), “a realidade social envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens [...]”.

Neste aspecto, esta pesquisa caracteriza-se em relação à natureza como pesquisa aplicada, quanto aos objetivos se define como exploratória, em relação a abordagem é definida como qualitativa, pois considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito quanto aos procedimentos metodológicos é uma pesquisa bibliográfica, pois parte da pesquisa e leitura da legislação educacional e de materiais já publicados e analisados a fim de obtenção de aporte teórico para fundamentar a investigação, e da análise do livro didático do componente curricular de Projeto de Vida.

Ao longo dos anos, o ensino médio tem passado por significativas transformações, refletindo a evolução das demandas sociais, culturais e econômicas. Uma dessas mudanças importantes diz respeito à introdução do componente curricular "Projeto de Vida". Esse elemento no currículo busca não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também auxiliar os estudantes a desenvolver habilidades socioemocionais, traçar metas pessoais e profissionais, e preparar-se para os desafios da vida adulta.

A BNCC (2018) estabelece uma visão abrangente e integradora do Projeto de Vida, que vai além da dimensão profissional e se conecta com a formação integral dos estudantes, a promoção da cidadania e a valorização da diversidade e autonomia individuais. O Projeto de Vida, conforme delineado na BNCC, não se limita apenas ao aspecto profissional, mas abrange a integralidade do desenvolvimento humano. Isso inclui aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos, visando o bem-estar e a realização pessoal dos estudantes em todas as dimensões da vida.

## 2 O ENSINO MÉDIO E A LEI Nº 13.415/2017

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, historicamente sempre foi alvo de intensos debates acerca de suas finalidades. Nesse sentido, muitas mudanças foram sendo propostas e implementadas no decorrer dos anos com o objetivo de definir essa etapa de ensino e garantir o sucesso educacional dos estudantes. Nessa perspectiva, Silva e Scheibe clarificam a real necessidade de modificações no ensino médio “a defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”, e que “tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos das mudanças, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio” (Silva; Scheibe, 2017, p. 21). Concebendo que as políticas acerca do Ensino Médio, atendam e mobilizem interesses de natureza diversa, em torno da educação destinada aos jovens, há muitas divergências em atender de fato o interesse de quem de fato importa: os estudantes. Na contramão, a intencionalidade das mudanças está voltada para atender interesses políticos e econômicos.

O Ministério da Educação (MEC), motivado pelos resultados insatisfatórios dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em colaboração com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), empenhou-se na formulação de políticas públicas direcionadas à aprimoração do sistema educacional. Em conjunto com o Governo Federal, propôs mudanças urgentes para o Ensino Médio, que enfrentava os piores indicadores educacionais. Essas propostas foram incorporadas na Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de melhorar essa etapa de ensino e conferir-lhe uma identidade própria.

As justificativas utilizadas pelo MEC para apoiar a Reforma do Ensino Médio elencam a baixa qualidade do ensino ofertado nessa etapa da educação básica, a necessidade de diminuir os altos índices de evasão e reprovação escolar tornando o ensino mais interessante aos estudantes como meio de combater isso. Na raiz desses problemas elencados pelo MEC, observa-se a natureza histórica que explica esses fatores, não só numa perspectiva que foca o currículo escolar como o único culpado,

intrinsecamente ligado ao fator de insucesso escolar está a infraestrutura inadequada das escolas públicas; a carreira dos professores, no que se refere a salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; o abandono escolar pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho; e questões relacionadas à vulnerabilidade social destes estudantes como: gravidez na adolescência, violência doméstica e familiar, violência na escola, envolvimento com drogas ou com a criminalidade.

Mota e Frigoto (2018) elucidam as explicações dadas pelo Ministério da Educação, para tais mudanças, elencam que estas são essenciais para retomar o crescimento econômico do Brasil, no sentido de alavancar a qualificação da mão de obra e o investimento no capital humano, tendo assim capacidade de adaptar o trabalhador brasileiro à nova realidade do capitalismo internacional, trazendo mais produtividade e competitividade ao país.

Os autores argumentam, ainda, que o discurso adotado pelo Ministério da Educação para realizar a Reforma não condiz com a realidade da economia brasileira, pois as premissas são preparar os jovens para o mercado de trabalho com vista a atender ao capitalismo internacional, a grande questão que se fundamenta é que o governo brasileiro não realiza investimentos substanciais no setor industrial, tão pouco transforma sua condição de exportador de produtos primários, nesse sentido a reforma não se justifica.

Ferretti (2018) pontua que as mudanças no Ensino Médio foram justificadas, duvidosamente, pela busca de novos caminhos e mecanismos para superar a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e pela necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos.

Educar não é um processo neutro, e como tal, é um processo ideológico e de construção social, nesse contexto à educação básica no Brasil é um terreno de disputa, onde as ações de cunho de matriz neoliberal buscam sua expansão, essa intenção fica evidente no crescimento da presença de instituições privadas sem fins lucrativos ligadas ao setor empresarial. No que condiz a participação dessas entidades no processo das políticas públicas clarifica-se que as mesmas agem na mediação direta com as diversas instâncias governamentais, governo federal, poder estadual e municipal visando prestar assessorias e ofertando tecnologias educacionais. No âmbito do poder legislativo, agem de maneira a pressionar

mudanças na legislação, um claro exemplo do poder de organização e de pressão que estes grupos exercem foi vivenciado no período de tramitação da Medida Provisória 746/2016 que posteriormente virou Lei. Na perspectiva de Ferretti e Silva (2017, p. 115)

Tais entidades passam a assumir parte do que antes era atribuição do Estado e operam por uma dupla via: por um lado, por meio da atuação no âmbito mesmo da produção da legislação e da política educacional, e, por outro lado, uma vez obtido sucesso na seara da regulação da política educacional, passam a compor protagonismo no processo de implementação da legislação e das ações dela derivadas.

Ferretti e Silva (2017) denominam de economicismo o processo que submete a educação aos moldes capitalistas. A partir dessa concepção economicista, os autores elucidam como essas premissas se desenrolaram nos últimos vinte anos no Brasil, o que fica claro na elaboração de normativas após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, onde buscava-se atender aos objetivos dos organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, visando introjetar mudanças do mundo do trabalho no processo educacional, alegando que estas supostas mudanças seriam necessárias para o mundo da escola.

Acerca da perspectiva economicista na concepção da legislação e das políticas educacionais, Ferretti e Silva apregoam que a Reforma do Ensino Médio pouco se distancia dos moldes neoliberais observados na efetivação da LDB em 1996, observa-se que a diferença evidente entre as duas situa-se no modo global e abrangente do atendimento ao capitalismo internacional no que tange a Reforma do Ensino Médio. Segundo os autores

Ao estabelecer o ensino médio como uma das etapas da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), indica o reconhecimento de que se assegure uma formação básica comum e sinaliza para a progressiva extensão da obrigatoriedade. Em atendimento ao Artigo 26 desta Lei, o Conselho Nacional de Educação exara Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa (DCNEM) por meio do Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) produzidos pelos Ministério da Educação, as justificativas das proposições presentes nesses documentos se assentam em argumentos que buscam aproximar a educação escolar a requisitos originários do “mundo do trabalho”, contextualizado a partir de inovações tecnológicas e de gestão atinentes ao processo de reestruturação produtiva que estariam demandando um novo perfil de trabalhador. (Ferretti; Silva, 2019, p. 116 e 117).

A Reforma do Ensino Médio, efetivada pela Lei 13.415/2017, acarretou importantes alterações na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/1996), assim como a modernização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, via (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) alterando ainda outras leis como a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e atendendo as premissas instituídas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), abrindo espaço para o fortalecimento de uma desigualdade já existente, a serviço da mercantilização da educação. Essa constatação se reforça vislumbrando a maneira como essas leis foram formuladas e efetivadas, considerando a pouca participação de professores, gestores e pesquisadores no processo de discussões.

Acerca do que se apregoa na legislação, Souza (2017) pontua que a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio devem ser asseguradas pelo Estado, nesse sentido, deve-se garantir também a sua universalização, visto que assegurar a ampliação e o acesso a esta etapa de ensino de forma gratuita não garante a permanência dos estudantes e nem a qualidade da educação ofertada para os mesmos.

Segundo Cunha (2017), nessa proposta de integralização do Ensino Médio, se houver interesse de atender ao mercado financeiro, possivelmente, não atenderá verdadeiramente aos anseios das juventudes e ao que se propõe no papel. Cunha (2017, p. 378) observa que “as propostas trazidas pela reforma do Ensino Médio reforçam a dualidade já existente no Ensino Médio público brasileiro, acirrando ainda mais o enfraquecimento da escola pública e exaltando o privado.”

Nessa perspectiva mercadológica da educação, implica-se em refletir os diferentes sujeitos que vivenciarão os impactos das diferentes políticas públicas implementadas, é a partir dessa problematização que Frigotto (2004, p. 57) pontua que:

Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, [...] e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos

sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...].

A atual reforma promoveu profundas transformações no cenário educacional brasileiro, nesse sentido o MEC (2018) elucida que o currículo escolar será mais flexível e passará a ser dividido em duas partes: uma comum a todos os estudantes, e outra parte que será trabalhada por meio dos itinerários formativos, sendo elas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e profissional.

Na concepção de Neto, Lima e Rocha (2017), a Reforma do Ensino Médio trouxe como principais mudanças: o aumento da carga horária, a flexibilização do ensino, com a possibilidade do aluno optar por qual área prefere seguir; a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, a possibilidade do aluno optar por mais de um itinerário formativo, caso haja disponibilidade da escola; e a possibilidade de contratação de professores que tenham o chamado “notório saber”.

Ressalta-se a importância de elucidar a proposta que a Reforma traz com foco no estudante e em seu projeto de vida, uma visão implantada e promovida nas escolas de fomento, que foram criadas com o intuito de preparação para a implantação da reforma, nesse sentido na Lei nº 13.415/17, artigo 3º § 7, consta que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (Brasil, 2017).

O que se clarifica com a propositura do foco do estudante em seu projeto de vida é a corporificação das bases capitalistas forjando sua mão de obra, é um direcionamento do estudante rumo ao mercado de trabalho, numa clara tentativa de reformulação voltada para a profissionalização e a construção de cidadãos adaptados a nova organização produtiva do capital.

No que tange acerca da ampliação da jornada de permanência dos estudantes na escola de 800 para 1400 horas anuais, Jamerson Silva considera que “na contramão da promessa de uma educação integral, o que se tem é uma ampliação da jornada associada ao aligeiramento, à superficialidade e à simplificação no trato com o conhecimento.” (Jamerson, 2021, p. 101). Esses pressupostos ficam em evidência

na legislação da reforma que se utiliza de argumentos que validam a formação integral dos estudantes, porém legitimam essa formação a partir de princípios de bases neoliberais.

Silva e Boutin (2018) elucidam a utilização do termo “formação integral e integrada” e como este ficou evidente na Reforma, o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado. (Silva; Boutin, 2018, p. 525).

Para Ferretti (2018), a Lei que aprovou a Reforma do Ensino Médio é fruto da intensa atuação de setores da sociedade civil e do empresariado, que já estavam pressionando o governo há algum tempo, bem como vinham exercendo forte influência acerca das políticas implementadas pelo MEC, no sentido de garantir que as políticas educacionais iriam atender os seus interesses.

Souza, Oliveira, Messias e Silva (2020, p. 43) elucidam que

Era evidente a necessidade de mudanças no Ensino Médio, diante da precarização desse nível de ensino, sobretudo, e especialmente para a classe trabalhadora. O que se nos apresenta, no entanto, é que o comprometimento se deu pela aprovação de tais documentos, de um caráter de mudança apresentada como técnica, sem considerar o aprofundamento do debate com a sociedade. Nem mesmo os projetos que tramitavam no parlamento federal foram considerados

As mudanças aprovadas na Lei tencionaram debates acerca da falta de diálogo na construção e elaboração de políticas públicas, demonstrando a fragilidade da democracia brasileira. Nesse viés antidemocrático, emergiram movimentos estudantis pelo Brasil inteiro lutando contra as medidas propostas na atual Lei, onde os estudantes alegaram não terem sido ouvidos e consultados na elaboração da atual Lei, os profissionais da educação endossaram as manifestações propondo uma participação democrática em propostas de políticas públicas que produziram mudanças profundas no Ensino Médio e, conseqüentemente, na vida de muitos jovens e profissionais da educação.

Ancorada nas concepções de Souza, Oliveira, Messias e Silva (2020) que tecem afirmações acerca do que de fato esperamos que seja proposto como objetivo

para o Ensino Médio, numa perspectiva de “não separar a educação para o trabalho, mas entendê-la como para a vida é imperativo, na defesa e luta da classe trabalhadora. Buscando discutir a educação na lógica de que ela é para todos, universal, laica e de qualidade.” (Souza; Oliveira; Messias; Silva, 2020, p. 40).

É a partir desses postulados que compreendemos que as mudanças no ensino médio devem basear-se numa perspectiva de garantia de participação democrática, voltada para a construção global do sujeito, inserido em uma sociedade capitalista garantido sua efetiva cidadania, inserção no mercado de trabalho de forma crítica, consciente de seu papel social no mundo com vistas a transformar-se enquanto sujeito e transformar o meio social no qual está inserido.

Compreendendo que a interculturalidade funcional é o mecanismo utilizado para propor as mudanças na legislação e formatar as políticas públicas, a atual reforma não foge à regra e baseia-se nas ideias capitalistas, de preparação de mão de obra para o mercado. A história da educação brasileira foi forjada para atender as exigências do mercado, caracterizando-se por regulamentar processos educacionais que garantisse essa formação de um capital humano.

Dessa forma, é importante que as políticas educacionais nacionais e estaduais estejam em consonância para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua localização geográfica. É necessário que haja diálogo entre as autoridades educacionais em todos os níveis para que a educação básica, em especial o Ensino Médio, atenda às necessidades dos estudantes e contribua para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para o mundo do trabalho.

### **3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO TOCANTINS**

No tocante à historicidade de políticas públicas de cunho educacional referentes ao ensino médio nos ancoramos em Souza (2022) que elucida a instituição da Portaria do MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009, que criava o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, um dos programas de reestruturação do ensino médio “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras

nas escolas do Ensino Médio não profissional.” (Brasil, 2009). A referida autora elucida que no Tocantins o referido Programa foi implantado em 24 Unidades Educacionais no ano de 2012, e que essa implantação integrava as ações do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), como estratégia do governo federal com vistas à reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Segundo o Portal do MEC

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. (Brasil, 2018).

O ProEMI, nesse sentido, foi um ensaio para as proposições apresentadas na Lei nº 13.415/2017, uma preparação para as escolas, seus estudantes e também para as Secretarias Estaduais de Educação.

Nesse contexto, é importante ressaltar a participação dos Estados que compõem nossa Federação na proposição dessas mudanças educacionais no Ensino Médio, visto que a responsabilidade em ofertar essa etapa de ensino é dos Estados. O que se observa nesse cenário, no entanto, é que as mudanças educacionais são definidas a partir de políticas estabelecidas no cenário nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, os Planos Nacionais de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos elaborados por ocupantes de cargos em agências governamentais.

No Tocantins, a fomentação para a implementação da reforma se deu com a implantação das escolas de fomento em 2017. No início eram 3 escolas pilotos, e, nos anos seguintes, essa oferta foi gradativamente crescendo. Ao final de 2021, já somavam 24 escolas em todo o território tocantinense. As demais escolas da Rede Estadual de Ensino tiveram experiências diversas de implantação de novos modelos como é o caso do ProEMI, e no início de 2022 todas as escolas que ofertam ensino médio tiveram que se adequar com as novas alterações propostas na Lei nº 13.415/2017.

As alterações propostas na atual reforma reverberam nas escolas com uma nova roupagem, não só do currículo escolar, mas da própria atuação dos diversos profissionais da educação, propondo que os mesmos atuem por áreas de

conhecimentos e não por disciplinas isoladas, numa intencionalidade interdisciplinar, exigindo uma nova visão acerca do currículo e das metodologias que vinham sendo trabalhadas nas escolas públicas. Os componentes curriculares que compõe a parte flexível do currículo possuem um caráter formativo e tem como objetivo fortalecer os objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no sentido de trabalhar as deficiências de aprendizagem dos estudantes de uma forma interdisciplinar por meio de projetos estruturados a serem desenvolvidos em todas as áreas de conhecimento.

Na Rede Estadual do Tocantins, há em funcionamento várias estruturas curriculares que atendem as especificidades de cada escola: escolas integrais, escolas de tempo parcial, escolas agrícolas, indígenas, quilombolas, do campo e escolas que oferecem a educação de jovens e adultos – EJA. Essa complexidade de realidades, demonstra o impacto que as mudanças da reforma trouxeram e o desafio de implementação do Novo Ensino Médio, considerando que todas as unidades escolares do Estado que oferecem o Ensino Médio devem se adequar para atender a legislação vigente, que promoverá a implantação de forma gradativa, no ano de 2022 para as 1ª séries do ensino médio, em 2023 as 2ª e 3ª séries do ensino médio, amparado pela Portaria/MEC nº 521 de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

A partir da égide da legislação nacional, o Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT – TO (2022) que refere-se ao Ensino Médio foi construído atendendo a todos os preceitos legais e concentrando sua proposta considerando três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens.

Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio estão previstas no Art. 206 da Constituição Federal. Suas formas de organização e oferta estão contidas nos princípios específicos da LDB/9394/96, a qual foi atualizada pela Resolução 3, de 21 de novembro de 2018, em seu Art. 3º, que compreende:

- I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - Sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebem a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (DCNEM, 2013, p. 155).

No Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT – TO (2022) há expressa a necessidade de não se discutir o conceito de juventude, mas evidencia que se deve apontar a necessidade de caracterizar o jovem atendido pelo ensino médio, a fim de promover uma educação integral pautada em atender seus anseios e necessidades.

Embasados pelas concepções de juventudes fundamentadas no DCNEM (2013) e no DCT-TO (2022), que consideram a pluralidade de sujeitos e realidades, onde esses preceitos reverberam-se na concretude da realidade educacional dos estudantes, percebe-se que a visão sistêmica do público-alvo dessa etapa do ensino na prática não está sendo efetivada, o ponto de partida do processo educacional permanece centrado no currículo e na avaliação, não no estudante. As diferentes juventudes apresentadas como centrais nos documentos, ainda não estão na centralidade do processo educativo, as relações educativas ainda são permeadas por práticas pedagógicas e metodologias que visualizam os estudantes como receptores de informações e não como construtores de conhecimentos.

#### 4 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que delinea o conjunto essencial e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem alcançar ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7). Esta definição estabelece as bases sólidas para a construção do conhecimento, competências e habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por meio da BNCC, as aprendizagens fundamentais na Educação Básica são articuladas, tornando-se referências para as secretarias de educação no processo de elaboração e planejamento dos currículos escolares, bem como de outros documentos relacionados ao ensino fundamental e médio. Assim, a BNCC desempenha um papel decisivo ao direcionar os objetivos educacionais e ao garantir uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Com base nisso, as aprendizagens essenciais na educação básica são delineadas a partir de conhecimentos, competências e habilidades essenciais.

Na BNCC (Brasil, 2018b), Projeto de Vida é definido como:

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018b, p. 472).

Segundo Braggio e Silva (2023), o Projeto de Vida (PV) é um dos princípios fundamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora as discussões em torno desse conceito estejam sendo percebidas como algo novo, é importante ressaltar que o termo já estava presente em documentos anteriores, como no Parecer nº. 15 de 1998 (MELLO, 1998), do Conselho Nacional de Educação, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998). No entanto, foi com a reforma do Ensino Médio, com a promulgação da Lei nº 13.415/2027 (Brasil, 2017), que o Projeto de Vida ganhou maior destaque e relevância na dimensão da educação formal.

A Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, no artigo 6ª, inciso I, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo como um de seus principais objetivos o desenvolvimento integral do estudante, especialmente no que diz respeito ao seu protagonismo na construção da cidadania e na preparação para as demandas do mundo contemporâneo. Essa formação integral engloba aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, bem como valores e reflexões socioambientais, capacitando os estudantes em três dimensões: pessoal, social e profissional.

A Resolução reconhece a importância de promover competências e habilidades socioemocionais nos estudantes, capacitando-os para lidar com os desafios da vida cotidiana e do ambiente profissional de forma autônoma e cidadã. Com isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a integração dessas competências nos currículos do Ensino Médio, incentivando a interdisciplinaridade e a reflexão sobre questões sociais relevantes.

O Projeto de Vida do Estudante, destacado pela BNCC, visa promover o autoconhecimento e a definição de metas pessoais, acadêmicas e profissionais a curto, médio e longo prazo. Esse projeto é essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais, acadêmicas e profissionais dos estudantes, formando a base para sua realização pessoal, social e profissional.

A BNCC propõe a integração de competências socioemocionais nos currículos escolares, destacando cinco macros competências essenciais para o desenvolvimento dos estudantes: abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com outros, amabilidade e autogestão. Essas competências são fundamentais para preparar os estudantes para os desafios da vida e do mundo do trabalho, contribuindo para o seu sucesso pessoal e profissional. (Brasil, 2018). No núcleo desse novo modelo educacional está o estudante, com seu protagonismo e seu projeto de vida, fundamentando-se em quatro princípios educativos: protagonismo dos estudantes; nos quatro pilares da educação; na Pedagogia da Presença e na educação interdimensional.

## **5 PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O componente curricular “Projeto de Vida” ganhou destaque no currículo escolar brasileiro, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Esse componente visa ajudar os estudantes a refletirem sobre seus sonhos, metas e trajetórias pessoais e profissionais, incentivando um planejamento mais consciente e alinhado com seus valores e interesses. No contexto da educação de jovens indígenas, o “Projeto de Vida” assume uma importância ainda maior, dada a necessidade de respeito e integração das especificidades culturais, sociais e econômicas dessas comunidades.

Gadotti (2017) argumenta que a construção de projetos de vida para jovens indígenas deve ser baseada no respeito e valorização de suas culturas e tradições. Ele ressalta que a educação intercultural é fundamental para promover a autonomia desses jovens, permitindo-lhes planejar seus futuros de maneira que se estabeleçam em harmonia com suas identidades culturais e comunitárias. A partir deste argumento, trabalhar com o componente curricular Projeto de Vida proporcionaria um espaço para que os jovens indígenas possam refletir sobre a construção de suas identidades, suas culturas, tradições e valores. Isso é crucial para a preservação e valorização de suas culturas em um mundo cada vez mais globalizado. Fomentando o orgulho de sua herança cultural e ao fortalecimento da identidade indígena, ao mesmo tempo em que se planeja o futuro. Nesse viés de fortalecimento identitário, os jovens podem desenvolverem uma visão clara de seus objetivos pessoais e profissionais, promovendo o empoderamento individual, fomentando o desenvolvimento de lideranças comunitárias que possam atuar em prol do bem-estar e do desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Conforme Gomes (2015, 2015, p. 374), "a inclusão do componente 'Projeto de Vida' nas escolas indígenas são cruciais para a valorização e preservação das culturas tradicionais, permitindo que os jovens se conectem profundamente com suas raízes enquanto planejam seus futuros." O desenvolvimento desse componente curricular pode integrar saberes tradicionais indígenas com conhecimentos modernos, preparando os jovens para enfrentar os desafios contemporâneos sem abandonar suas raízes. Essa integração permite que os jovens indígenas encontrem formas de conciliar suas tradições com as demandas do mundo atual, seja em termos de educação, trabalho ou vida social. Encorajando os jovens a pensar em termos de sustentabilidade, tanto ambiental quanto cultural, promovendo projetos de vida que respeitem e protejam a natureza e os recursos de suas terras, uma propositura muito

relevante para comunidades indígenas, onde a relação com a terra e o meio ambiente é um aspecto central da vida.

Munduruku (2018) aborda a importância de os jovens indígenas construírem seus projetos de vida considerando tanto suas raízes culturais quanto os desafios e oportunidades presentes nas cidades. Ele destaca a necessidade de um equilíbrio entre a preservação das tradições ancestrais e a adaptação às exigências da vida urbana, ressaltando que esses projetos devem refletir a identidade e os valores indígenas em um contexto contemporâneo. Por meio do desenvolvimento de um projeto de vida, os jovens indígenas têm a oportunidade de identificar e buscar caminhos para superar barreiras sociais e econômicas, contribuindo para a redução das desigualdades. Promovendo o acesso a oportunidades de educação e trabalho que possam levar a uma melhoria da qualidade de vida para eles e suas famílias.

## **6 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO USADO NO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

Um material didático bem elaborado, fruto de um planejamento educacional meticuloso e participativo, deve destacar a singularidade da identidade dos estudantes que o utilizarão. Isso implica em um processo de elaboração que leve em consideração não apenas as necessidades pedagógicas, mas também as características individuais dos estudantes envolvidos.

Um projeto educacional eficaz não se restringe apenas à produção de materiais, mas também engloba a interação entre todos os agentes educacionais, incluindo professores, estudantes, pais e comunidade. Essa colaboração é essencial para garantir que o material desenvolvido atenda às demandas específicas de aprendizagem e promova uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva.

Assim, um material didático alinhado a um projeto educacional bem estruturado não apenas transmite conhecimento, mas também valoriza a diversidade e as particularidades de cada estudante, contribuindo para uma educação mais significativa e holística. Portanto uma construção de identidade que toda escola precisa ter. A identidade, com efeito, é um produto da Linguagem, pois por ela são enunciadas as diferenças e estabelecidas as fronteiras da semelhança (Woodward, 2014).

A preservação do essencialismo semântico coexiste com a criação de mitologias que exacerbam antagonismos, especialmente em áreas de conflito e em sociedades colonizadas. Isso pode levar à eliminação concreta de grupos, seja por conflitos diretos ou por meio de sistemas legais e sociais que marginalizam, empobrecem ou negam direitos de cidadania como explica (Mbembe-2018).

Logo, identificamos uma incompatibilidade entre uma identidade específica de uma Unidade Escolar Indígena e o resto da rede de ensino médio do Estado do Tocantins, pois é usado o mesmo livro: **#Meu futuro: Ensino Médio**, dos autores: Erlei Sassi Jr e Fernanda Martins Sassi (São Paulo: Editora FTD. 2020). Esse livro fazia parte do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático em 2021, objeto 1: Projetos integradores e Projeto de vida.

De forma objetiva, não podemos afirmar qual foi a metodologia utilizada na escolha do livro para o componente curricular Projeto de Vida em todas as escolas da rede de ensino. No entanto, observa-se uma tendência de escuta por parte da gestão do Estado para respeitar o direito da maioria das escolas em suas decisões, buscando uma abordagem que possa ser universalizada para toda a rede, como uma forma de respeitar os estudantes diante de possíveis mudanças de escolas.

No entanto, ainda assim destacamos a ausência de temas e textos vinculados a uma identidade indígena. Em três unidades com um total de 27 capítulos destacamos somente a participação de dois autores indígenas no capítulo 08 da unidade 02 com o tema consciência ambiental. Inicialmente foi vinculado o texto “A pá de lama” de Ailton Krenak na página 123 e um fragmento de texto do autor Davi Kopenawa com o tema “Dos espíritos canibais”.

Aprofundando-nos na análise do livro adotado no componente curricular de Projeto de Vida no ensino médio da rede pública do estado do Tocantins, é importante destacar os currículos dos autores dessa obra, identificou-se que todos possuem formação acadêmica em Medicina Psiquiátrica e fazem parte da coordenação do programa Pensamento, Emoção e Sentimentos (PES), essa experiência em comum é crucial para a construção e seleção dos temas abordados no livro. Outra informação relevante do livro em análise é o local da editora que fica localizado em São Paulo, mesmo que sabemos que a construção de conteúdo é direcionada para todas as realidades do Brasil.

O lugar de produção não é algo lateral, uma vez que essas publicações visam a atingir as mais diferentes realidades de todo o Brasil. É inegável o viés urbano e cosmopolita dos textos e reflexões propostas, o que não responde satisfatoriamente à concretude da vida dos jovens em outros espaços geográficos e culturais. (Arthur, 2024, p. 125).

O lugar de produção de uma obra tem um impacto significativo na forma como as realidades são representadas. No texto fornecido, é mencionado que as publicações visam atingir diversas realidades em todo o Brasil. Isso ressalta a importância de considerar a diversidade geográfica e cultural do país ao criar conteúdo, pois cada região possui suas particularidades, experiências e desafios únicos.

Ao situar o lugar de produção como algo central, podemos entender que as narrativas e reflexões propostas nas publicações serão influenciadas pelo contexto local. Isso é crucial para uma representação autêntica e significativa das experiências dos jovens brasileiros em diferentes espaços geográficos e culturais.

Embora o viés urbano possa trazer perspectivas interessantes e contemporâneas, é importante reconhecer que ele não é representativo de todas as realidades. Muitos jovens vivem em espaços não urbanos, com culturas, desafios e oportunidades distintas das encontradas nas grandes cidades ou centros cosmopolitas.

Diante desta constatação nas publicações, surge a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e abrangente. Isso significa ampliar o olhar para além das realidades urbanas e considerar as experiências e vivências dos jovens em outros espaços geográficos e culturais.

Uma abordagem mais inclusiva pode ser alcançada por meio da diversificação das vozes e perspectivas presentes nas publicações. Isso envolve não apenas incluir jovens de diferentes origens geográficas, mas também valorizar suas histórias, tradições e visões de mundo.

Ao abordar a "concretude da vida dos jovens em outros espaços geográficos e culturais", é importante reconhecer a complexidade dessas realidades. Cada espaço possui suas próprias dinâmicas sociais, econômicas, ambientais e culturais, que influenciam diretamente a vida dos jovens que ali vivem.

Por exemplo, jovens em áreas rurais podem enfrentar desafios como acesso limitado a educação e oportunidades de emprego, enquanto jovens em comunidades

indígenas lidam com questões relacionadas à preservação de suas culturas e territórios. Essas realidades contrastam com as experiências de jovens em centros urbanos, onde a diversidade, a tecnologia e as oportunidades são mais abundantes. Isso também contribui para uma maior empatia e compreensão entre os jovens de diferentes origens, promovendo a construção de pontes e a quebra de estereótipos e preconceitos.

Apesar da importância da inclusão e representatividade, a produção de conteúdo inclusivo também enfrenta desafios. Um dos principais desafios é garantir que as vozes das comunidades menos representadas sejam ouvidas e valorizadas de forma autêntica, evitando estereótipos ou generalizações. Além disso, a diversidade geográfica e cultural do Brasil apresenta uma riqueza de histórias e experiências, o que pode ser desafiador ao tentar abranger todas essas realidades em uma única publicação. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para aprendizado, colaboração e ampliação de perspectivas.

Portanto, ao projetar e implementar políticas educacionais como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, é fundamental adotar uma abordagem inclusiva, participativa e sensível à diversidade, garantindo que os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo sejam respeitados, valorizados e tenham suas necessidades atendidas da melhor maneira possível, bem como processos educacionais interculturais que favoreçam o fortalecimento da língua e da cultura própria dos povos indígenas.

Em resumo, é importante enfatizar a importância do lugar de produção na representação autêntica das realidades dos jovens brasileiros em materiais educacionais. É destacada a necessidade de considerar a diversidade geográfica e cultural do país para uma abordagem inclusiva e abrangente. Além disso, é ressaltada a importância de ampliar as vozes e perspectivas representadas nos materiais, valorizando as particularidades de cada região. No entanto, precisamos também apontar os desafios enfrentados na produção de conteúdo inclusivo, como garantir a autenticidade das vozes menos representadas e abarcar todas as realidades de forma abrangente. Essa abordagem visa promover empatia, compreensão mútua e a quebra de estereótipos na educação, contribuindo para uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa para todos os estudantes.

O projeto de vida no novo ensino médio, a partir do contexto da educação de jovens indígenas, deve ser concebido levando em consideração a diversidade de contextos, interesses, habilidades e necessidades desses estudantes, sendo fundamental valorizar os diferentes espaços em que os jovens indígenas estão inseridos, incluindo suas realidades sociais, culturais, familiares e comunitárias. Compreendo e incorporando estes aspectos, o projeto de vida torna-se mais inclusivo, significativo e capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes indígenas.

Ao integrar o componente curricular do projeto de vida de maneira sensível à realidade indígena, os estudantes podem se preparar melhor para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da vida adulta de forma inteligente e consciente, respeitando suas identidades culturais e fortalecendo suas conexões com suas comunidades e tradições. Essa abordagem contribui para uma educação mais contextualizada e relevante, que capacita os jovens indígenas a construir futuros que sejam alinhados com seus valores, aspirações e potencialidades.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a pluralidade de realidades e sujeitos envolvidos no processo educativo, é crucial analisar as diversas "juventudes" que compõem esse cenário e os diferentes sujeitos que vivenciarão as mudanças implementadas. A escola, seus estudantes, sua comunidade e seus territórios não podem ser simplificados em uma única realidade social. Devemos ter consciência do tipo de jovens que estamos formando com esse modelo de ensino e se ele realmente atende às necessidades desses jovens e das comunidades em que estão inseridos. O desafio está na concretização de uma política educacional única para diferentes sujeitos, reconhecendo suas especificidades, a interculturalidade e a necessidade de currículos adaptados às diversas realidades dessas juventudes que compõem o ensino médio.

A educação não é uma abordagem única que pode ser aplicada uniformemente a todas as situações; ela precisa levar em conta as especificidades de cada comunidade, cultura e contexto. A pluralidade de experiências, origens culturais e sociais entre os jovens exige uma abordagem flexível e adaptativa na formulação e implementação de políticas educacionais. A evolução de qualquer política educacional

está intrinsecamente ligada à sua capacidade de atender às necessidades reais dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos.

Isso significa que as políticas educacionais devem ser sensíveis à diversidade cultural, social e econômica, reconhecendo as diferentes maneiras pelas quais os jovens experimentam a educação. A interculturalidade também desempenha um papel importante nesse contexto, incentivando a valorização e o respeito pelas várias culturas presentes nas escolas e na sociedade. Além disso, a construção de currículos deve considerar as diferentes realidades e aspirações dos estudantes, permitindo que eles se envolvam em aprendizagens relevantes para suas vidas. Isso pode envolver a incorporação de abordagens pedagógicas diferenciadas, a promoção da participação dos estudantes na definição de seus próprios percursos educacionais e a criação de espaços de diálogo e escuta ativa.

A produção de material didático deve ser meticulosamente planejada e participativa, destacando a singularidade dos estudantes. Isso implica considerar não apenas as necessidades pedagógicas, mas também as características individuais dos alunos. Um projeto educacional eficaz envolve a interação entre todos os agentes educacionais, garantindo que o material atenda às demandas específicas de aprendizagem e promova uma experiência inclusiva.

No entanto, a análise do material adotado para o Projeto de Vida no ensino médio no Tocantins revelou uma falta de representatividade da identidade indígena. Apesar dos desafios na produção de conteúdo inclusivo, é essencial ampliar as vozes e perspectivas, valorizando as particularidades de cada região, pois são esses fatores que contribuirão para uma educação mais enriquecedora e significativa, promovendo empatia, compreensão mútua e a quebra de estereótipos, essenciais para uma experiência educacional autêntica e inclusiva.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25/06/2014**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: versão homologada. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: terceira versão. Brasília, 2018b.

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. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>

CONEDU. Congresso Nacional de Educação. ARTHUR Correa Silva. ANDRE Augusto Diniz Lira. **Projeto de vida no ensino médio por uma perspectiva de solidariedade e emancipação dos sujeitos**. 2024.

CUNHA, L. A. **Ensino médio**: atalho para o passado. Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº 139, 2017.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, vol.32 n.93, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. v. 38, n. nº. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FRIGOTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. p. 53-70.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2017.

GOMES, Geertz. Projeto de Vida e as Escolas Indígenas: Uma Perspectiva de Educação Intercultural. **Revista Brasileira de Educação**, 2015. 20(61), 371-392.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JAMERSON, Antônio de Almeida da Silva. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 39, p. 82-105, mai./ago. 2021.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: n-1, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O Olhar de Curinga**: Crônicas de um Índio nas Cidades. São Paulo: Global Editora, 2018.

NETO, Edgar de Campos; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. BREVE REFLEXÃO ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE. *In*: **Congresso Nacional de Educação**, XIII., 2017, Campinas. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ... [S.l.: s.n.], 2017. p. 8711-8725. v. 1.

SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins; ERLEI, Sassi Júnior. **#Meu futuro: Ensino médio**. São Paulo:FTD.2020.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-34, jul./set.2018.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SOUZA, Neila Nunes de. **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**: O Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 272, 2017.

SOUZA, Neila Nunes de. O Ensino Médio Inovador como um dos programas que pavimentaram a reforma do ensino médio: o estado do Tocantins em análise. *In* SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022, p. 269 a 287.

SOUZA, Neila Nunes de; OLIVEIRA, Maria Elena M.; MESSIAS, Ana Cristina; SILVA, Raylla Tatiely A. O ENSINO MÉDIO SOB AUSPÍCIO DA LEI No 13.415/2017: O ESTADO DO TOCANTINS E A REFORMA DESSE NÍVEL DE ENSINO. *In*: Neila Nunes de Souza; Maria Elena Moura de Oliveira; Ana Cristina Messias; Raylla Tatielly Almeida da Silva. (Org.). **Políticas e Legislação no Ensino Médio**: componentes curriculares em debate. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 29-58.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-67.

